

Ad 4. Wspomniane już studium Iwony Lorenc *Język jako istota doświadczenia estetycznego w filozofii sztuki Merleau-Ponty'ego* pozostawiam tutaj bez omówienia, przytaczając tylko najbardziej — moim zdaniem — istotny fragment tekstu: „Ta niewidzialna, »milcząca« strona wszelkiej językowej artykulacji jest bezpośrednim tematem sztuki. Literatura, muzyka, malarstwo są eksploracją niewidzialnego (...). Jeśli zatem, zgodnie z intencjami Husserla, filozofia Merleau-Ponty'ego zmierza do restytucji możliwości znaczenia, narodzin sensu, ekspresji doświadczenia przez doświadczenie, to szczególnie predestynowane do takiego zadania jest doświadczenie estetyczne” (s. 145).

Reasumując: otrzymaliśmy interesujący tom studiów charakteryzujących nie tylko kłopoty z „postmodernizmem”, ale także świadomość estetyczną średniego już pokolenia estetyków polskich.

Janusz Rybicki

### Współczesne spory o edukację

*Spory o edukację — dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Warszawa 1993, s. 314.

Zbiór tekstów zatytułowany *Spory o edukację* jest unikatowym przewodnikiem po głównych nurtach teorii pedagogicznej w USA, obejmującym ostatnie 20 lat. Jest niezwykle cenny, jeśli wziąć pod uwagę dylematy polskiej pedagogiki wobec gwałtownych polityczno-społeczno-kulturowych zmian na początku lat dziewięćdziesiątych. Nie dysponujemy jeszcze żadną teorią pedagogiczną, która byłaby odpowiedzią na nową sytuację. Nadal uprawiana jest pedagogika przystosowana do nie istniejących już ram systemowych. Jak poradzić sobie z problemem wyboru najlepszej opcji, nie dysponując świadomością możliwych dróg? Dzięki temu wydawnictwu uzyskamy panoramę osiągnięć na tym polu, prześledzimy trudności, na jakie napotkali badacze, próbując wspomagać rozwój człowieka, a tym samym społeczeństwa.

W niniejszej pracy przedstawię zarys problematyki niektórych tekstów, które wydają mi się najciekawsze.

Zbiór otwiera tekst Zbigniewa Kwiecińskiego, zatytułowany *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. Autor przedstawia stan pedagogiki polskiej po okresie przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Dostrzega pięć rodzajów reakcji pedagogów na zmiany. Są to: brak reakcji, który pogłębia rozłam między „starą” pedagogiką a sytuacją obecną; adaptacje formalne, zewnętrzne — przejawiające się w zmianach kosmetycznych — w postaci zmian określników; reakcje ucieczkowe, polegające na przykład na ogłaszaniu końca pedagogiki; idiosynkrazje i konwersje — czyli reakcje przystosowawcze o charakterze uczuleniowo-obronnym, w których mamy do czynienia z odwracaniem dotychczasowych orientacji.

W poszukiwaniu takiej teorii, która potrafiłaby sprostać nowym czasom, autor analizuje trzy dopełniające się strategie rozwoju teorii badań edukacyjnych: sporządzania map współczesnych teorii pedagogicznych w świecie, rekonstrukcja najbardziej zaawansowanych metadyskursów krytycznych, poszukiwanie najtrafniejszych

teorii zrodzonych w podobnych do Polski warunkach. Powinniśmy też postawić ponownie najbardziej fundamentalne pytania, m. in. co jest ważniejsze: edukacja dla demokracji, edukacja w demokracji czy demokracja w edukacji.

Autor zajmuje się również analizą różnych teorii pedagogicznych w USA, Europie Zachodniej i w Polsce. Ukazuje przypadek wielkiego kryzysu amerykańskiego z lat 1929—32 i próby jego przełamania w postaci różnych działań edukacyjnych, pomocnych w stworzeniu bardziej solidarnego społeczeństwa. Uważa, że godny polecenia jest m. in. powrót do przerwanych nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej.

Kolejną ciekawą pracą w tym zbiorze jest *Rozwój jako cel wychowania* — autorstwa Laurence Kohlberg i Rochelle Mayer. Przedstawione zostały tu trzy prądy ideologii wychowania: „romantyczny” — zaczynający się od Rousseau (zwolennicy tego nurtu utrzymują, że to, co pochodzi od samego dziecka jest najważniejszym czynnikiem rozwoju); kolejny, zwany transmisją kulturową — w którym zasadniczym zadaniem pedagogów jest przekazywanie teraźniejszej generacji zasobów wiedzy zebranych w przeszłości; trzecim jest progresywnizm (rozwój jest ujawnieniem wrodzonego wzorca, podstawowym celem wychowania jest stworzenie bezkonfliktowego otoczenia, zdolnego do podsycańca zdrowego rozwoju).

W dalszej części są analizowane teorie psychologiczne, stanowiące podłoże każdej z wyżej wymienionych tendencji. I tak u podstaw „romantycznej” leży teoria rozwoju jako dojrzewania, teorii transmisji — teoria uczenia się, podłożem zaś ideologii progresywnej jest poznawczo-rozwojowa lub interakcjonistyczna teoria rozwoju.

Istnieją też trzy metafory odpowiadające poszczególnym tendencjom, kolejno: metafora organicznego wzrostu, metafora maszyny i swoista metafora dialektyczna — jako model postępu idei w dyskursie i konwersacji. Analizowane są ponadto stanowiska wobec wartości poszczególnych ideologii wychowania (romantycznej, transmisji kulturowej, progresywnej). Uwzględnione są również strategie definiowania celów wychowawczych: np. strategia zasobu cnót, w której chodzi między innymi o pomoc w emocjonalnym i społecznym rozwoju dziecka przez wzbudzanie zaufania do siebie, spontaniczności, ciekawości, samodyscypliny.

Stanowisko Deweya, jak twierdzą autorzy w zakończeniu, jest jedyną podstawą logiczną dla rozwikłania dwóch niesprawiedliwości (wśród których pierwsza to narzucanie zunifikowanego modelu kształcenia dla każdego, druga — podział kształcenia na wyższe — ogólnokształcące i niższe — zawodowe. Dewey twierdził, że zarówno kształcenie praktyczne, jak i akademickie może przyczynić się do rozwoju, powinny więc być dostępne dla wszystkich dzieci.

Richard Rorty w szkicu *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* wskazuje na dwie główne funkcje edukacji, pozostające w niektórych teoriach w sprzeczności: socjalizację i wyzwalamie (głównie od dominacji czynników zewnętrznych — rodziców, środowiska). Problemem jest znalezienie drogi pośredniej między modelem socjalizacji prowadzącym do indoktrynacji a permissywnizmem.

Rorty opowiada się przeciwko traktowaniu racjonalizmu oświeceniowego jako fundamentu dla społeczeństwa liberalnego, odrzuca ideę posługiwania się „naturą ludzką” czy „wymogami racjonalności” jako źródłem kryteriów w wyborach moralnych. Podstawą przekonań moralnych jest wiara w solidarność ludzką. Zajmuje się on także kwestią postmodernizmu w praktyce edukacyjnej. Dzięki niemu — twierdzi Rorty — możemy ujawnić naszą omyłność, w samej zaś edukacji uprawnione staje się wreszcie przyznanie do tego, iż proponowana przez nas wiedza jest taką, jaką byliśmy w stanie do tej pory ukształtować.

Propozycją Rorty’ego jest „kultura ironii”, która ma szansę powstać. Ma ona polegać na uznaniu nagromadzonego doświadczenia za jedyny autorytet. Ironia ta

pochodzi z uświadomienia sobie, iż czasy obecne to być może dopiero „dzieciństwo ludzkości”

*Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* — to tytuł pracy Henry'ego A. Giroux. Najwięcej miejsca poświęca autor kwestiom racjonalności. Wśród modeli edukacji obywatelskiej wyróżnia trzy rodzaje racjonalności. Pierwszy, techniczny, opiera się na zasadzie kontroli i pewności. Autor zwraca uwagę na wadliwą epistemologię i uprzedmiotowienie wiedzy, jakie to podejście zawiera. Wiedza według tego poglądu usytuowana jest nad i poza społecznymi realiami i relacjami między ludźmi, którzy tworzą ją i definiują. Drugim rodzajem racjonalności jest racjonalność hermeneutyczna, dla której zasadniczą sprawą są pojęcia odpowiedzialności, intencjonalności i intersubiektywności. Racjonalność ta jest wyczulona na pogląd, że przez stosowanie języka i myśli ludzie nieustannie tworzą znaczenia oraz interpretują świat, w którym się znajdują. Aby móc zrozumieć ich działania, należy łączyć zachowania z intencjami, które z kolei musimy poddać interpretacji. Racjonalność emancypacyjna to trzeci rodzaj racjonalności podany przez Giroux. Nie wyrzeka się ona prymatu intencjonalności i znaczenia jako centralnego interesu hermeneutycznego. Usiłuje ona określić znaczenie i działanie w ich kontekście społecznym. Koncentruje się na tym, jaki kontekst społeczny może wpływać na ludzką myśl i postępowanie.

Drugi esej H. Giroux poświęcony jest pedagogice pogranicza w wieku postmodernizmu. Pojęcie pedagogiki pogranicza zakłada nie tylko przyjęcie do wiadomości przemieszczania się granic, które zarówno podważają i zmieniają terytorialność rozmaitych konfiguracji władzy i wiedzy, lecz łączy również pojęcie pedagogiki z bardziej zasadniczą walką o społeczeństwo demokratyczne. Giroux określa pedagogikę pogranicza jako swoiste połączenie emancypacyjnego pojęcia modernizmu z postmodernizmem oporu. W dalszej części tekstu wprowadzona zostaje bardzo istotna kategoria granicy (*border*). Granice wydobywają na jaw uznanie owych epistemologicznych, politycznych, kulturowych i społecznych ograniczeń, które wyznaczają miejsca bezpieczne i niepewne. Pedagogika pogranicza mówi m. in. o potrzebie tworzenia warunków, w których uczniowie mogliby stać się podmiotami, potrzebie przekraczania granic w celu rozumienia inności w jej własnych terminach, jak również dla dalszego tworzenia pograniczy.

Centralnym zadaniem pedagogicznym jest kwestia demystyfikacji. Słuchając krytycznie głosów swych uczniów, nauczyciele stają się ludźmi pogranicza, nie tylko dzięki zdolności do udostępniania sobie i uczniom rozmaitych narracji, lecz także przez uprawomocnienie różnicy jako podstawowego warunku zrozumienia ograniczeń własnej wiedzy. Pedagogia ta dostarcza nauczycielom okazji do pogłębiania własnego rozumienia dyskursu rozmaitych Innych. Ponadto pedagogika pogranicza służy uwidacznianiu kultur marginesu, które podlegały zdławieniu.

Lech Witkowski w pracy zatytułowanej *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja — walka — etyczność)* omawia trop dekonstrukcyjny w pedagogice radykalnej, który może się stać impulsem poznawczym dla polskiej myśli pedagogicznej. Autor analizuje między innymi prace Giroux: *Teachers as Intellectuals*, Petera McLarena: *Schooling as a Ritual Performance*. Ten ostatni w sposób szczególny nawiązuje do dokonań Derridy i twierdzi, iż jego prace powinny być wykorzystane w pedagogice. Rozwój hermeneutyki dekonstrukcji stanowi nową perspektywę, a polega na przełamywaniu wszelkich tyranii, na podważaniu ogólnie przyjętych interpretacji kanonicznych tekstów. Następuje ponadto rozpad kulturowo-moralnych hegemonii głównego nurtu podejścia do programów nauczania, do pedagogii.

Autor eseju pisze także o tak zwanej świadomości kolonizowanej przez kulturę masową. Zwraca uwagę, iż coraz częściej następuje redukcja rzeczywistości do spektaklu. Pojawia się narkotyczne zafascynowanie życiem jako widowiskiem teledewizyjnym, koncertem rockowym. Taki spektakl wydaje się rzeczywistością prawdziwą, w której dopiero budzą się i uczestniczą w pełni procesy życia, podczas gdy poza mediami życie jest fikcją. Kolonizacja życia przez spektakularny wpływ wyrafinowanych technik, wymieniających samodzielne myślenie na bierną konsumpcję wizualną, prowadzi do „nowego analfabetyzmu” ujawniającego się w zaniku krytycznego odbioru dzieł sztuki.

W pedagogice końca XX wieku powraca ciągle splot pytań: edukować, ale dla jakiego świata, w jakim świecie oraz przeciw jakiemu światu? Odpowiedź na te pytania wymaga rozpoznania sytuacji, w tym barier i patologii.

Funkcjonowaniu szkoły z dala od istotnych problemów, stopianiem wrażliwości na nie, radykalni pedagodzy przeciwstawiają postulat realizacji funkcji szkoły przez walkę. Szkoła nie może być jedynie spokojną oazą, do której nie dociera nic ze współczesnej dramaturgii. Pedagogika krytyczna spostuluje uaktywnianie zdolności podmiotowego uczestnictwa w kulturze.

Zbyszko Melosik swą wypowiedź poświęcił teorii oporu — jednemu z nurtów we współczesnej amerykańskiej socjologii edukacji. Funkcjonują tam obecnie przynajmniej cztery nurty: funkcjonalizm, teorie reprodukcji, teoria oporu, postmodernizm. Teorie te próbują się wzajem podporządkować, niekiedy nakładają się na siebie.

Zbyszko Melosik akceptuje postmodernistyczne założenie o konieczności odstąpienia od jakiegokolwiek „totalnej” teorii. Twierdzi ponadto, że każda z wymienionych teorii może przyczynić się do lepszego dostrzegania niejednoznaczności relacji między edukacją a wiedzą oraz władzą, między edukacją a społeczeństwem i państwem, między jednostką a strukturą społeczną.

Teoria oporu — której autor poświęca najwięcej miejsca — prezentuje teorię wiedzy i działania, dążąc do wyjaśniania konfliktów między jednostką a społeczeństwem w kategoriach ludzkiej aktywności: wyborów i podejmowania decyzji, rodzaju, ilości i jakości wiedzy używanej w mediowaniu.

Opór, kluczowe pojęcie omawianej teorii, pełni dwójką funkcję. Stanowi kategorię analityczną, mającą za zadanie pomoc w analizie rzeczywistości szkolnej; pomaga ona zbadać, jak ludzkie doświadczenia są produkowane i uprawomocniane wewnątrz dynamiki codziennego życia w szkole. Opór jest także kategorią polityczną, stanowiącą integralną część programu edukacyjnego omawianej teorii. Pedagodzy krytyczni wierzą, że opór i sprzeczności w szkołach mogą być istotnymi stymulatorami dla politycznej edukacji; główną rolę w tym programie mieliby odgrywać nauczyciele — jako inspiratorzy emancypacji i upodmiotowienia. Mają oni przyczyniać się do wykształcenia wśród uczniów krytycznych postaw. Zadaniem, jakie stawiają sobie zwolennicy teorii oporu, jest wykreowanie podstaw „alternatywnej rzeczywistości”. Często pojawia się także tendencja do kwestionowania tego, co zostanie i budowy lepszego świata, opartego na idei równości i sprawiedliwej partycypacji w dobrobycie.

Autor podkreśla rolę teorii oporu, jaką odegrała ona w socjologii edukacji w Stanach Zjednoczonych. Pozwoliła bowiem postawić nowe pytania, dotyczące między innymi wkładu edukacji w procesy społecznej kontroli, a także usytuowania jednostki w ramach społecznej całości.

Tomasz Szkudlarek w pracy *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu* stara się ukazać postmodernizm jako for-

mację, która karmi się wieloznacznością; z marginalności, z pograniczy uczyniła rację bytu. Postmodernistyczna wizja świata jest związana z upadkiem „wielkich narracji”, wielkich ideologii, które totalizowały społeczną rzeczywistość. Każda kulturowa mniejszość, „inność” kształtuje własną tożsamość wokół swoich „małych opowieści”, programów akcentujących przede wszystkim różnice i nie dopuszczających do sytuacji, w której ktokolwiek mógłby wypowiadać się w czyimś imieniu. Postmodernistyczna pedagogia opowiada się za kształtowaniem warunków dla wspólnego egzystowania odmiennych grup i indywidualnym rozwojem nie ograniczonym przez instytucje społeczne.

W zakończeniu autor zadaje pytanie: czy postmodernizm — głoszący koniec wielkich narracji, koniec wizji zmierzających do całościowego wyjaśnienia świata — nie jest sam taką właśnie wizją?

Drugi tekst Tomasza Szkularka nosi tytuł: *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*.

Tłem filozofii postkolonializmu — stwierdza autor — jest postmodernistyczne zainteresowanie kulturami marginalnymi, enklawami kulturowej inności. Postkolonialni filozofowie twierdzą, że upadek imperiów europejskich jest tłem postmodernizmu, dodaje ponadto, iż postmodernizm, z jego najbardziej wyrafinowanymi wizjami teoretycznymi, jest filozofią będącą wyrazem samoświadomości końca europejskiej dominacji w świecie. Autor zwraca uwagę na nowe formy kolonizacji, rozgrywającej się na obszarach kulturowej tożsamości. Z tymi procesami mamy do czynienia także w Polsce (ciągle bowiem wyrażamy chęć bycia „drugą Japonią”, „Europą” czy „Ameryką”). Z tego względu centralną kwestią dla problematyki edukacyjnej jest konstruowanie tożsamości.

*Spory o edukację* to całe spektrum osiągnięć pedagogów, badaczy amerykańskich, europejskich i polskich, którzy wyrażają propozycję ulepszenia, dostosowania sposobów pedagogizacji do współczesnej sytuacji jednostki i społeczeństwa. Wiele z tych propozycji wynika z wnikliwej analizy kultury postmodernistycznej.

Budowa teorii pedagogicznej, która byłaby odpowiedzią na posttotalitarność w Polsce, jest sprawą trudną, ale niezwykle potrzebną i coraz częściej ją sobie uświadamiamy, dokonanie zmian w tej dziedzinie jest bowiem obecnie konieczne.

Do dyskusji nad polską pedagogiką przyszłości przyczynia się niewątpliwie zbiór tekstów *Spory o edukację*.

Monika Mazur

### Skracanie gasnącego życia

Derek Humphry: *Ostateczne wyjście. Praktyczne rady dla śmiertelnie chorych, jak samodzielnie lub z cudzą pomocą popęlić samobójstwo*, Wydawnictwo „Stamari”, 1993, s. 260.

Książka Dereka Humphry’ego jest swoistym ewenementem na gruncie polskim nie tylko dlatego, że autor podejmuje w niej problem eutanazji, z którym polska opinia publiczna jeszcze nie oswoiła się dostatecznie nawet na płaszczyźnie teoretycznej, ale przede wszystkim dlatego, że uznaje on za sprawę oczywistą prawo