



JACEK MOROZ
JANINA ŚWIRKO-PILIPCZUK
OSKAR SZWABOWSKI

DYDAKTYKA – MIĘDZY FILOZOFIĄ A POLITYKĄ

Dydaktyka i filozofia? Dydaktyka i polityka? Takie zastawienie laikowi może wydać się mało przekonujące, może budzić wręcz zdziwienie i niepokój wynikający z nieuprawnionego pomieszenia dyskursów. W tym jednak przypadku nieznamość pola problemowego dydaktyki nie musi budzić niepokoju. Inaczej jest w sytuacji, kiedy takim przekonaniem legitymuje się osoba związana z dydaktyką w sposób naukowy bądź instytucjonalny (dydaktyk, metodyk, nauczyciel, student pedagogiki). Niepokój jest uzasadniony albowiem bezpośrednio uwikłanie w proces dydaktyczny odgrywają ważną rolę w nadawaniu znaczeniowego kształtu temu zjawisku, a więc *de facto* w formowaniu się społecznego rozumienia tego, czym jest dydaktyka jako taka. Grozi to spłyceniem problematyki dydaktycznej, następnie utratą jej znaczenia, a w końcu całkowitą rezygnacją z uprawiania naukowej dydaktyki.

Wydaje się, że również w polu akademickim (w rozumieniu Bourdieu), publikacje z zakresu dydaktyki nie cieszą się większym zainteresowaniem. Istnieją albo szczegółowe zagadnienia sprowadzające się do np. liczby wypowiedzianych zdań przez nauczyciela w określonej jednostce czasowej, albo doboru materiału kształcenia z uwagi na poziom ucznia. Taki styl uprawiania dydaktyki sprowadza się do tworzenia poradnika z wytycznymi jak „właściwie” prowadzić lekcję. Nasze rozumienie dydaktyki w żaden sposób nie wpisuje się w takie jej ujęcie. Ten numer Hybris nie ma w sobie nic z poradnika, nie ma w sobie nic z nudy – przynajmniej mamy taką nadzieję.

Uważamy, że dydaktyka stanowi uprzywilejowaną przestrzeń, w której łączy się to, co filozoficzne i polityczne. Jest polem, w którym teoretyczne przeistacza się w praktyczne, ujawniając nowe wyzwania i

dokonując weryfikacji koncepcji czy też wskazując warunki możliwości praktykowania określonych teorii. Filozofia staje się czymś niejako z konieczności stosowanym. Z tej perspektywy na dydaktykę nie można nie patrzeć przez pryzmat paradygmatów dookreślających jej założenia i sytuujących ją w konkretnym kontekście teoretyczno-praktycznym. Wielość dyskursów, a często ich niewspółmierność, wyklucza możliwość godzenia różnych podejść do kształcenia, m. in. z uwagi na odmienne założenia filozoficzne i “praktyczne” implikacje o charakterze politycznym. Każdy, kto rozumie interdyscyplinarne uwikłania dydaktyki wie, że jest ona “wrażliwa kontekstowo” i na wskroś ideologiczna, co w żadnym razie nie oznacza czegoś pejoratywnego. Ustalenie celu kształcenia, a następnie jego treści, metod, form a nawet środków w pełni uzależnione jest od przyjętej ideologii (transmisji kulturowej, romantycznej lub progresywnej itd.). Zwolennicy poszczególnych ideologii mogą, a nawet powinni, ze sobą konkurować, stosując klasyczną argumentację lub też powołując się na wymowne egzemplifikacje, niemniej nikt nie powinien twierdzić, iż możliwe są pozaideologiczne rozstrzygnięcia z zakresu teorii kształcenia.

Nasze kontekstowanie dydaktyki zaczynamy od jej powiązań z filozofią. Pierwszym głosem jest tekst Mariusza Wieczerzyńskiego, w którym autor rozważa zagadnienie filozofii rozumianej jako praktyka dydaktyczna oraz dydaktyki (krytycznej) pojmowanej przez niego jako immanentna cecha refleksji filozoficznej. Stosunek teorii do praktyki jest tu ujmowany w kategoriach przejścia od rozumu instrumentalnego do rozumu zaangażowanego, będąc jednocześnie podsycanym pytaniem o możliwość przyjęcia krytycznego myślenia (jako elementu oświeceniowego) nie skażonego celowo-formalną racjonalnością.

Pedagogika (w tym również dydaktyka), będąc powiązana ścisłymi związkami z etyką, szczególnie z uwagi na zachodzenie relacji podobieństwa strukturalnego na poziomie systemowym (na co wskazuje i na rzecz czego argumentuje Tomasz Leś) zdecydowanie wpisuje się w dyskurs teoretyczno-praktyczny. Tym samym rozważań o i wokół zagadnień edukacji nie można już prowadzić z pominięciem sfery normatywno-etycznej, co stanowi o jej zdecydowanie humanistycznym charakterze.

Filozoficzny charakter dydaktyki jako filozofii praktycznej łączy się z jej politycznością. Przykładowo, ktoś, kto uznaje, że wiedza nie jest czymś wytwarzanym przez podmiot, ale funkcjonuje poza nimi, jako coś

niezmiennego, będzie raczej preferował podające formy kształcenia, przekazujące już “wiedzę gotową”, zasadniczo niedyskutowalną, mówiącą o tym, co jest. Przyjmując realistyczną wizję rzeczywistości, a w konsekwencji absolutystyczne rozumienie wiedzy ustala jednocześnie określone relacje w klasie szkolnej czy sali wykładowej/ćwiczeniowej, w tym wypadku hierarchiczne i scentralizowane. Dobrze splot tego, co filozoficzne z tym, co polityczne, w praktyce nauczycielskiej ukazują Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence przeciwstawiający represyjną pedagogikę nowoczesności, demokratycznemu ponowoczesnemu podejściu. Jednym z przykładów takiego nowoczesnego podejścia jest tworzenie "dziecka nauki" w pedagogice, tzn. wypracowywanie przez nauki wzorca czy modelu „odpowiedniego dziecka”. Zauważają, że odwołanie się do np. psychologii rozwojowej z jednej strony, prowokuje określone praktyki pedagogiczne, z drugiej, ustala określone podmioty. Jak piszą:

Kreśląc abstrakcyjne mapy - na przykład korzystając z teorii głoszących, że dzieci w pewnym wieku są egocentryczne i nie potrafią przyjąć perspektywy innej osoby, a dzieci w innym wieku nie są w stanie koncentrować się dłużej niż przez dwadzieścia minut - konstruujemy systemy klasyfikacji, które zaczynają żyć własnym życiem poprzez procesy normalizacji, a tym samym konstruujemy nauczycieli i dzieci oraz ich oczekiwania i praktyki społeczne" (Dahlberg, Moss, Pence 2013, 88).

To, wydawałoby się czysto naukowe ustanowienie obszaru i praktyk pedagogicznych, jest jednocześnie określoną polityką, która ulega zamaskowaniu, jak też wyklucza samą refleksję o kwestiach społecznych i wartościach. Abstrakcyjna mapa odrywa nas od bogactwa doświadczenia, konkretnych dzieci, nauczycieli i środowiska, w jakim odbywa się spotkanie. Skutkiem “znaturalizowanego unaukowiania” jest często uprzedmiotowienie zarówno dzieci, jak i nauczycieli (Ibidem, 90). Zgodnie z modernistycznym podejściem dydaktyka zostaje wtłoczona w praktyki normalizowania, nadzorowania, dopasowywania do odpowiedniego podmiotu, gdzie "każdą kwestię można sprowadzić do wolnych od wartości, technicznych oddziaływań i możliwych do zmierzenia skutków, a jedynym pytaniem jest 'Co działa?'" (Ibidem, 95).

Unaukowanie pedagogiki i dydaktyki, wiąże się też z potocznym myśleniem o dydaktyce i pedagogice. Tę pierwszą redukuje się do czysto technicznej umiejętności, do wykładu metod, form i środków, które należy stosować, aby osiągnąć sukces dydaktyczny - nie poddający się problematyzacji. Dydaktyka traktowana jest instrumentalnie będąc w pełni podporządkowywaną dominującej ideologii, jako czemuś naturalnemu. Podkreślając źródłowe uwikłanie dydaktyki w filozofię i politykę, chcemy się przeciwstawić technicznemu jej ujmowaniu, redukowaniu jej pola. Ignorowanie "kontekstów" redukuje dydaktykę, działanie uczniów i nauczycieli do posłuszeństwa wymogom narzuconym odgórnie. Nie podejmując refleksji nad sensem i celem swojej pracy, "profesjonaliści" spełniają jedynie postawione przed nimi zadania, podobnie jak uczniowie. "Zasadniczym sensem działań uczniów i nauczycieli okazuje się... spełnianie wymogów systemu edukacyjnego, których się krytycznie nie analizuje, ale przyjmuje jako konieczne" (Zamojski 2009, 132)¹.

Podobnie jak relacje między dydaktyką a filozofią są niekiedy ucinane czy nierozpoznawalne, tak jest również w przypadku związków między dydaktyką a polityką. Wynika to częściowo z pozornie niepolitycznego redukcjonizmu dydaktyki do wiedzy technicznej, gdzie propaguje się oddanie kwestii dydaktyki w ręce specjalistów, ustanawiając ją pozornie poza szeroko rozumianą polityką, poza demokratyczną debatą. Niekiedy ze źle rozumianego profesjonalizmu, który ujawnia się w pragnieniu nauczycielskim. Krzysztof Konarzewski w przedmowie do podręcznika dla nauczycieli zauważa:

Od lat wśród polskiego nauczycielstwa zachodzi proces zawężania zawodowego horyzontu do zagadnień **metody**. Wygląda to tak, jakby nauczyciele za wszelką cenę chcieli wejść do szanowanych przez społeczeństwo kręgów ekspertów: stać się 'specjalistami od nauczania' w takim sensie, w jakim lekarze są 'specjalistami od leczenia'. (...) Dlatego od pedagogicznych wykładów, kursów i książek oczekują przede wszystkim informacji o skutecznych metodach wykonywania zadań zawodowych (Konarzewski 2004, 9).

¹ Uczciwość (naukowa) nakazuje nadmienić, że Zamojski nie opowiada się za taki wyjaśnieniem „złej praktyki nauczycielskiej”, a jedynie wskazuje jako jedno ze sposobów wyjaśniania edukacyjnego pozoru.

Takie wąskie rozumienie profesjonalizmu oraz potoczne ujęcie pracy i wiedzy "ekspertów" ruguje, jako zbędny balast, wszelką refleksję nad kontekstami, ideologicznymi, politycznymi, społecznymi i tak dalej uwikłaniami, w których odbywa się kształcenie. Piotr Zamojski dostrzega, że sama praktyka dydaktyczna inaczej funkcjonuje w różnych kontekstach, że "społeczne *totum* jest nie tylko kontekstem, ale także stałym wymiarem intencjonalnego namysłu nad kształceniem, tzn. pewnym protocołem. W ten sposób paradoksalnie 'kontekst' jest czymś ściśle wewnętrznym dla kształcenia" (Zamojski 2009, 128).

Potoczna definicja profesjonalizmu przyczynia się do instrumentalizacji i technicyzacji dydaktyki, a tym samym usunięcia polityczności z obszaru refleksji. Wyparcie takie wspiera, czy to równoległe czy komplementarnie, postulowanie neutralności dydaktyki. Zamojski wskazuje, że pozytywistyczne myślenie o wolnej od ideologii nauce (i dydaktyce), prowadzi do wąskiego rozumienia profesjonalizmu, w ramach którego wyposaża się pedagoga "w zestaw narzędzi przeznaczonych do obróbki materiału" (Zamojski 2009, 125).

Poza tym, nie chodzi nam jedynie o zewnętrzną relację między filozofią, polityką a dydaktyką, ale o immanentność polityczności i filozoficzności, jako czegoś właściwego dydaktyce. To znaczy, nie zakładamy, że dydaktyk ma być przeszkolony, dla przykładu, w filozofii platońskiej, aby następnie świadomie implementował jej elementy w trakcie trwania lekcji. Nie propagujemy również strategii polegającej na wszechstronnym filozoficznym wykształceniu, gdzie nauczyciel byłby w stanie stosować różne metody właściwe różnym koncepcjom. Chodzi nam raczej o to, że dydaktyka jest filozoficzna, co oznacza, że nauczyciel podczas swojej praktyki winien wykazywać się wrażliwością właściwą wspomnianej "dyscyplinie".

Stoimy na stanowisku, zgodnie z którym teoria zasadniczo nie różni się od praktyki. To, co praktyczne, w pewnym sensie, jest teoretyczne i odwrotnie. Radykalne oddzielanie obu jest swego rodzaju mitem, skutecznie pielęgnowanym przez instytucje edukacyjne. Myśleć jest działaniem, podobnie jak działanie wymaga myślenia, nie można robić czegoś nie myśląc. Nauczyciele nie doceniają teorii, uważając, że, z uwagi na jej zbyt abstrakcyjną formę, nie jest ona im do niczego im potrzebna. Jednocześnie ci sami nauczyciele nie mają świadomości stosowania, czy też kierowania się przedteoretycznym myśleniem o rzeczywistości edukacyjnej. Nie dość, że jest to myślenie bliskie

potocznemu, to jeszcze zawierające, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, spłycony, bo jednostronny ogląd sytuacji edukacyjnej.

Praca z nauczycielami praktykami i metodykami bardzo szybko pozwala uświadomić sobie, że ich modele wyjaśniania i uzasadniania tego, co dzieje się w klasie szkolnej podczas nauczania, najmocniej skupione są na kategoriach psychologicznych, takich, jak: umysł, spostrzeganie, myślenie, pamięć, uwaga, wyobraźnie, kary i nagrody itd. Kategorie filozoficzne, socjologiczne, antropologiczne, a tym bardziej specyficzne dla nich strategie badania i interpretowania rzeczywistości występują nieporównywalnie rzadziej, a w wielu przypadkach niemal nigdy (Klus-Stańska 2010, 194).

Zubożenie myślenia o dydaktyce, traktowanie jej *stricte* instrumentalnie, jest objawem braku orientacji w koncepcjach, których zaangażowanie w koncepcje kształcenia jest bezsprzeczne. Nie można jednak twierdzić, iż za ten stan rzeczy odpowiedzialni są jedynie tzw. praktycy. Wydaje się, że ta "implementacyjno-dydaktyczna świadomość" środowisk skupionych wokół edukacji (również tej akademickiej) częściowo jest wynikiem bezrefleksyjnego i funkcjonalistycznego powielania praktyk szkolnych, częściowo zaś, bierze swój początek w nauczaniu dydaktyki na poziomie uniwersyteckim (niejednokrotnie będącego pokłosiem twórczości naukowej polskich dydaktyków drugiej połowy XX wieku). Ten stan wciąż się utrzymuje, mimo, iż w ostatnich dekadach nastąpiła znacząca poprawa w tej kwestii (przynajmniej jeśli chodzi o naukowe publikacje z zakresu teorii kształcenia, praktyka zasadniczo się nie zmieniła).

Niniejszy numer *Hybris* jest jedną z prób tak bardzo potrzebnych by dokonała się w końcu jakościowa zmiana na polu polskiej dydaktyki. Ta ostatnia, jak pragniemy pokazać, jest głęboko uwikłana w procesy polityczne (co nie powinno być odkryciem, a jednak wciąż nie budzi zaufania, nawet wśród pedagogów akademickich, gdzie pokutuje przekonanie, że dydaktyka jest subdyscypliną, której naczelnym celem jest dostarczanie wskazówek metodycznych koniecznych w procesie nauczania), będąc zarazem zakorzenioną w rozstrzygnięcia natury filozoficznej. Ten ostatni wątek, z perspektywy historycznej, rozwija Olga Goncharenko. Nawiązując do filozoficznej tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej wskazuje na

występowanie relacji zachodzących pomiędzy pedagogiką a filozofią, ukazywanych z perspektywy badań prowadzonych przez Kazimierza Twardowskiego przy użyciu metod filozofii analitycznej. Olga Goncharenko prezentuje interesujący aspekt niespotykanego dziś powiązania pedagogiki z filozofią, polegający na odwołaniu do istnienia szczególnej relacji przechodniej. Jak pisze: *Określenie psychologii jako podstawy pedagogiki, ujawnia jej relacje do filozofii: pedagogika jest przedmiotem badania psychologii – głównej nauki filozoficznej* (Goncharenko 2017, s. 2). Niemniej, prócz wskazanego związku, istotnym wkładem twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w przeszczepianie filozoficznej tradycji analitycznej na grunt pedagogiczny, było ukazywanie ważności i roli stosowania postulatu jasności znaczeniowej w ramach rozważań pedagogicznych, jak również podkreślanie wagi antyirracjonalizmu i krytycyzmu naukowego.

Dydaktyka, jako działalność w kontekście społecznym, jest zawsze politycznie uwikłana. Oskar Szwabowski podejmuje to zagadnienie, jednak w innej perspektywie niż Zamojski, koncentrując się bardziej na kwestiach władzy, niż epistemologicznych. Szwabowski wskazuje na cztery główne uwikłania tego, co dydaktyczne, z tym, co polityczne (partyjne, postpolityczne, krytyczne i polityczno postpolityczne). Stawia pytanie jakie dydaktyki będą zakładać określone uwikłania oraz o ich wzajemne zależności. Na koniec wskazuje na rozróżnienie na politykę transcendencji i immanencji, którego dokonała Joanna Bednarek (Bednarek 2012), stwierdzając, że takie ujęcie pozwoli wyjść poza niektóre problemy związane z upolitycznieniem edukacji/dydaktyki.

Artykuł Szwabowskiego ma charakter wprowadzający do szerszych analiz. Autor szkicuje jedynie problematykę i próbuje uporządkować niektóre kwestie. Konkretniejsze rozważania dotyczące polityczności dydaktyki można znaleźć w kolejnych tekstach zamieszczonych w tym numerze Hybris.

Niezwykle ważnym głosem w dyskusji nad edukacją liberalną, będącą dobrą ilustracją filozoficznych i politycznych uwikłań dydaktyki, stanowi artykuł Katarzyny Wrońskiej „Paradygmaty edukacji liberalnej w filozoficznej eksploracji Daniela DeNicoli”. Autorka przytaczając argumenty DeNicoli, który edukację ugruntowuje na humanistycznych ideałach prawdy, wolności i demokracji, wskazuje na cel uczenia się sformułowany jako dobre, kwitnące życie. Taki cel, co może nieco

zaskakiwać, jest osiągalny poprzez zastosowanie modelu transmisji kulturowej. Przekazywanie dziedzictwa kulturowego stanowi dobro wewnętrzne edukacji liberalnej i decyduje o integralnym związku kształcenia z wychowaniem.

Innym problemem polityczności dydaktyki, czy szerzej edukacji, jest kwestia możliwości istnienia dydaktyki krytycznej w neoliberalnym systemie kształcenia. Wielu badaczy dostrzega, że krytyczne myślenie jest czymś, co obecna struktura uczelni, jak i szerzej, kapitalistyczne społeczeństwo, stara się wyeliminować (Giroux, Witkowski 2010). Tym samym pedagodzy krytyczni i studenci oraz studentki uczestniczący w krytycznej dydaktyce, są kimś, kto nie pasuje do systemu, a tym samym narażeni są na eliminacje, czy to przez administrację, dbającą o dopasowanie celów kształcenia do celów samej instytucji i systemu neoliberalnego, czy to przez "obiektywny" system oceniania pracy akademickiej. W kontekście postępującej prekaryzacji Standing zauważa, że:

Zagrożone są formy edukacji krytycznej, które hołdują nonkonformizmowi i innowacyjności. Wiele rządów, w tym brytyjski, zacieśnia kontrolę nad programami nauczania w celu włączenia w nie utowarowionych wartości. Czasem sprowadza się to mówienia szkołom, czego mogą uczyć, a czego nie. Zaostrzona kontrola dotyczy również treści badań uniwersyteckich oraz samego ich kierunku, co jest widoczne w ramach konstruowania i legitymizowania ocen instytucji, przekierowywania pieniędzy tam, gdzie domniemany 'stosunek wartości do ceny' jest najwyższy, i ewaluacji instytucji według kryterium przyciągania środków finansowych (Standing 2015, 74).

Rozpatrując (nie)obecność dydaktyki krytycznej na wszystkich poziomach kształcenia musimy przyjąć perspektywę bardziej realistyczną, ujmującą problem w kontekście społecznym, nie zaś redukując ją poprzez indywidualizację, jak robi to na przykład Tomasz Zarębski, który o niemożliwość krytycznej, emancypacyjnej dydaktyki obwinia jedynie nauczycieli, nie potrafiących wykorzystać okazji. Zarębski pisze:

A jeśli nauczyciel nie potrafi zrobić właściwego użytku z podręcznika i wymaga wkuwania regułek zamiast zrozumienia tematu, to jest po prostu złym nauczycielem. No a Krajowe Ramy

Kwalifikacji, jakkolwiek uciążliwe na poziomie opracowywania kart przedmiotu – i rzeczywiście wadliwe w różnych aspektach – nie odbierają przecież możliwości prowadzenia rozmaitych kursów, w tym marksizmu, pedagogiki krytycznej itp. Zresztą zdaje się, że określenia zbliżone do terminu „myślenie krytyczne” wymieniane są w ogólnych efektach kształcenia, więc przynajmniej teoretycznie zakłada się w nich formowanie postaw otwartych i krytycznych (Zarębski 2015, 145).

O ile możliwe są różne kursy, o tyle wykorzystywanie sposobu prowadzenia właściwego pedagogice krytycznej (czy na przykład anarchizmowi) nie jest już takie proste. Neoliberalna maszyna uniwersytecka przyjmuje każdą formę urzeczowionej wiedzy o ile przełoży się ona na zyski pod postacią czy to publikacji czy dodatkowych studentów, nie zezwoli już tak łatwo na alternatywne praktyki. Sam formalny zapis o krytycznym myśleniu (niezależnie od tego jak jest jak zdefiniowany) przypominać może zapis o demokratycznych wartościach w podstawie programowej (Gawlicz 2014). Ładne słowa, z którymi nic się nie wiąże. Pustosłowie powtarzane w urzędowych raportach, w wystąpieniach administracji różnego szczebla, które nie znajduje poparcia w czynach, które też niekiedy jawnie przeczy pięknym deklaracjom.

W przypadku edukacji wyższej, dydaktyka staje się czymś marginalnym, niemal nieistotnym. Jest uciążliwym obowiązkiem, który odrywa od "prawdziwej" pracy czyli produkcji artykułów do wysoko punktowanych czasopism naukowych. Jest to czas, który nie przekłada się na awans naukowy, ani na rozwój, stanowi raczej przykrą konieczność zapisaną w umowie, którą podpisaliśmy podejmując pracę na uniwersytecie (zob. Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała, Prusinowska 2015). Mało tego, dydaktyczne zaangażowanie może przyczynić się do wykluczenia ze wspólnoty uczonych (Pauluk 2015). Dodatkowo, planowane zmiany w szkolnictwie wyższym redukują problem kształcenia do ideologicznie rozumianego rynku pracy. W ramach neoliberalnej i neokonserwatywnej narracji, wartość pracy dydaktycznej rozpatrywana jest jedynie z punktu widzenia rynku pracy i przekształcania ludzi w kapitał ludzki (zob. Kwiek et.al. 2016).

Wydaje się, że praktykowanie oporowej dydaktyki wymaga solidarności zarówno studentek, studentów i wykładowców, wymaga także szerszego wsparcia ze strony lokalnych społeczności czy ruchów

społecznych. Koalicja tych wszystkich, którym drogie jest człowieczeństwo i rozwój demokratycznej wspólnoty, może jedynie powstrzymać neoliberalną destrukcję oraz redukcję edukacji do szkolenia, a niekiedy do działań pozorowanych, mających wspierać "sprekaryzowany rozum" (Standing 2014). Standing stwierdza, że obecny system kształcenia stanowi praktykę ogłupiania, która w niektórych zachodnich krajach przybiera formę permanentnego wyzysku konsumentów trefnego towaru. "Zwielokrotnienie testów i ocen oraz wywoływanych przez nie zarówno u nauczycieli, jak i studentów stres odpowiadają za prekaryzację umysłu. Studenci szybko orientują się, że są ogłupiani i wymaga się od nich uczenia na pamięć, ażeby stali się częścią przetwarzającego ich systemu" (Standing 2015, 72). Powstrzymanie edukacyjnej destrukcji, jak wskazuje Giroux, wymaga przejścia do praktyki. Zwłaszcza, że kontrola i wymagania stawiane dydaktyce, oraz jej miejsce w strukturze uniwersytetu, nie są jedynie efektem złych nauczycieli, a raczej ustanawiane są jako właściwe, dobre praktyki. I co gorsze, racjonalne w danym systemie społecznym/akademickim. Sama aktywność intelektualna, kontemplacja i wycofanie się czyni nas częścią systemu destrukcji (Giroux 2016).

Podobne wątki można odnaleźć w tekście Piotra Kowzana. W artykule zajmuje się on przede wszystkim dydaktyką w kontekście tworzenia akademickiej wspólnoty. Wyodrębniając za Davidem Graeberem trzy formy relacji, to jest: feudalną, wzajemności i elementarnego komunizmu, zadaje pytanie o możliwość i blokady rozwijania tej ostatniej. Warto zaznaczyć, że komunizm w tym kontekście nie oznacza nawiązania do byłego ustroju (miałby on jeśli chodzi o stosunki międzyludzkie raczej charakter bardziej feudalny), ale o radykalnie demokratyczny projekt związany z tradycją autonomicznego marksizmu czy anarcho-komunizmu. Felix Guattari i Toni Negri odcinają się zarówno od kapitalizmu jak i (realnego) socjalizmu. Oba systemy nie wyzwalały ludzi, ani pracy, lecz podporządkowały życie autorytarnej i destrukcyjnej maszynie. Komunizm musi być czymś odmiennym: realnym wyzwoleniem jednostki i społeczeństwa, wezwaniem życia, które jest obecnie odmawiane wszystkim wplatanym w system. Komunizm, kontynuując Guattari i Negri, jest wspólnotowym stylem życia, w którym jednostka nie zostaje przeciwstawiona temu, co wspólne, ani też sprowadzona do

jakiejś kolektywnej tożsamości, ale przybiera formę wolnej pojedynczości. To, co wspólne, wyłania się poprzez wyzwoloną twórczość pojedynczości i kłączowych kolektywów - w tym sensie, komunizm jest afirmacją tego, co pojedyncze, afirmacją spontanicznej twórczości, nie zaś abstrakcyjnym systemem wymyślonym przez "klasycznych" filozofów (Guattari, Negri 1990).

Werner Bonefeld ujmuje tę kwestię następującymi słowami:

Komunizm nie wymaga leninowskiej partii. Wymaga on różnorodności komunistycznych jednostek. Komunizm... jest samodzielną działalnością społecznych jednostek, które samodzielnie określają swoje potrzeby jako autonomiczne podmioty społeczne (Bonefeld 2012, 8).

Komunistyczna jednostka nie sytuuje się przeciwko temu, co wspólne, ani nie zostaje podporządkowana abstrakcji czy kolektywowi. Sam komunizm jaki zostaje przywołany w rozważaniach Piotra Kowzana nie ma nic wspólnego z realnym socjalizmem, który przez jakiś czas istniał we wschodniej Europie.

Podejmowane powyżej kwestie związane z komunizmem są ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, aby uniknąć narzucającego się pewnie niektórym automatycznego skojarzenia komunizmu z totalitaryzmem czy minioną epoką, co doprowadzić by mogło jedynie do nieporozumień. Po drugie, rozumienie komunizmu w tym kontekście jest istotne dla refleksji dydaktycznej. Kowzanowi nie chodzi o byle-jaką wspólnotę, ale o wspólnotę komunistyczną w podanym powyżej znaczeniu. Zróżnicowanej, zindywidualizowanej, autonomicznej, horyzontalnej - to jest niebagatelne wyzwanie dla uczestników procesu kształcenia.

Tworzenie edukacyjnej wspólnoty, jak zauważa Kowzan, jest wysiłkiem, który wykładowca musi podejmować corocznie, za każdym razem stając w obliczu nowego wyzwania. Wspólnota, która jest podstawą doświadczenia studiowania, jako nie tyle zdobywania wiedzy, ale przeżycia egzystencjalnego, swoistego stylu życia (Lewis 2013), jest czymś, co zdaje się, że może rozkwiatać jedynie w szczelinach (Zamojski 2011). Kowzan poszukuje możliwości relacji elementarnego komunizmu i odpowiadającej mu dydaktyki na obecnym uniwersytecie - dostrzega ją w grywalizacji, które jednak też nie zachodzi "bez zakłóceń".

Innym przykładem tworzenia i praktykowania wspólnotowego studiowania jest tekst Oskara Szwabowskiego i Pauliny Wężniejewskiej pod tytułem *Podręcznik z filozofii. Premiera*, w którym z dwóch perspektyw - wykładowcy i studentki - podjęta zostaje refleksja nad dydaktyką akademicką. W poetyckiej formie podejmują się lokalizowania "śrub dydaktycznych" oraz wywrotowych praktyk ich luzowania. Sukces „luzowania” zależy, jak to w autoetnografii, od samego czytelnika/czytelniczki.

Szwabowski i Wężniejewska w swoim tekście stosują metodę współautoetnografii sugestywnej². Takie podejście angażuje nie tylko to, co intelektualne, ale również to, co emocjonalne, łączą jednocześnie to, co społeczne, z tym, co indywidualne. "Pisanie o sobie, stwierdza Carolyn Ellis, jest pisaniem o społecznych doświadczeniach" (Ellis 2004, 34). Poprzez badanie siebie, swojej sytuacji, bada się jednocześnie kontekst społeczny, własne ułożenie w całości (Hold 2003). Jest to pisanie, które nie stroni od emocji, i które też pragnie tak działać na odbiorczynie i odbiorców. Jest to pisanie sercem (Kępa 2014, 82). Pisanie, które nie tylko informuje, nie tylko wzrusza, ale ma charakter performatywny, który ujawnia się również w próbie oddziaływania na czytelniczkę/czytelnika. Czytelniczka czy czytelnik nie są biernymi odbiorcami, czystym rozumem, ale partycypują w tekście, współtworzą go, dzięki czemu możliwa jest emancypacja i solidarność (Sparkes 2000).

Florelle D'Hoest i Tyson E. Lewis zauważają, że doświadczanie studiowania wymaga innej praktyki pisania, wymaga zarwania z typowym sposobem konstruowania tekstów naukowych (D'Hoest, Lewis 2015, 59). Można powiedzieć, że tekst Szwabowskiego i Wężniejewskiej wpisuje się w eksperymentalną praktykę tworzenia nie-raportów, nie-artykułów, które są raportami-artykułami. Z drugiej strony, za takim pisaniem, kryje się inna wizja nauki. Po pierwsze, zrywa z masochistycznym przekonaniem, że im nudniej (dla autora i czytelnika), tym bardziej akademicko; że im mniej osobiście, tym bardziej prawdziwie; że im więcej przypisów, tym mądrzej. Po drugie, traktuje pisanie nie tylko jako informowanie, ale jako doświadczenie, które przemienia jednostki. Ewokatywne pisanie, pisanie eksperymentalne, nie stroniące od emocji, nie tylko rozmywa granice

² Na temat różnych wersji autoetnografii zob. Kacperczyk 2014, Bielicka-Prus 2014.

między sztuką a nauką, nie tylko kwestionuje społeczne ustanowione podziały w polu naukowym, ale również sam podział na prywatne i publiczne, tym samym problematyzując kwestię pracy w późnym kapitalizmie - jest to polityczna interwencja w separacji (Clough 2000, 284).

Autoetnografia rozmazuje różnicę między nauką a sztuką. Niemniej, publikacje przypominające stylem tekst Szwabowskiego i Węźniejewskiej są publikowane w zachodnich czasopismach naukowych, na równych prawach, co suche raporty i schematyczne artykuły (Zob. np. Prendergast 2011; Gloviczki 2016). Wydaje się, że z dydaktycznej i humanistycznej perspektywy, otwarcie polskich czasopism naukowych na eksperymentalne formy jest wysoko pożądane.

Sama autoetnografia może również stanowić podstawę krytycznej dydaktyki. Danuta Gołębiak zauważa, że może ona być metodą, w której wiedza codzienna łączy się z wiedzą akademicką. Wiedza w autoetnografii nie ma charakteru abstrakcji, sfetyszyzowanego, ale staje się istotna egzystencjalnie, staje się również, od razu, praktyczna (Gołębiak 2014). Ponadto, jak już nadmieniliśmy wcześniej, stosowanie (współ)autoetnografii, jako metody, i opieranie na niej dydaktyki, wymaga wypracowania specyficznych relacji w grupie (Ellis 2004, 53; Chang, Ngunjiri, Hernandez 2013). Ponadto, wymaga modyfikacji dyscyplinarnego podziału przestrzeni, czasu, wiedzy, doświadczenia. Wyczula na relacje władzy, zarówno w klasie czy sali wykładowej/ćwiczeniowej, jak w szerszym kontekście instytucji oraz systemu społecznego. W pewnym, miękkim sensie, autoetnografia rzuca wyzwanie biurokratycznemu uniwersytetowi z jego kształceniem i produkcją "martwych listów".

Krytyczne spojrzenie na edukację odnajdziemy również w artykule *Wyzwania edukacji (w Polsce) z perspektywy psychologicznej* Dominika Cyzio. Autorka uwypukla negatywne konsekwencje związanych z jego nieprawidłowościami, jak również wskazuje na konieczność zmiany dyskursu edukacyjnego. Przedstawiając różne podejścia do celów edukacji postuluje wprowadzenie istotnych zmian do systemu edukacji zinstytucjonalizowanej w obrębie m.in. znaczenia rozwoju i kreatywności w instytucjach kształcących, doboru treści i sposobów nauczania, organizacji zajęć, roli ucznia i nauczyciela, jak również specyfiki zarządzania placówkami edukacyjnymi.

Tworząc ten numer Hybris nie mieliśmy na celu wyczerpania problematyki. Chcieliśmy sprowokować do ponownego namysłu nad relacjami filozofii i polityki z dydaktyką. Chcieliśmy raczej sprowokować, niż wyjaśnić. Otworzyć, po raz kolejny, przestrzeń do dyskusji. Czy się nam udało, to już ocenią czytelniczki i czytelnicy. Jeżeli udało nam się kogokolwiek sprowokować do napisania kilku polemicznych zdań, to trud zarówno autorek, autorów jak i redakcji tego numeru miał sens. Z taką nadzieją publikujemy ten numer Hybris.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, Joanna, 2012, *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bielicka-Prus, Joanna, 2014, Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografia jako metody badawczej, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10 (3), ss. 76-95, dostępny w internecie: www.przegladsocjologiijakosciowej.org
- Bonefeld, Werner, 2012, Przedmowa do wydania polskiego. Uspólnianie i niepewność [w:] Warner Bonefeld (red.), *Pisma rewolucyjne w polityce postpolitycznej*, Poznań: Bractwo Trojka, ss. 6-12.
- Chang, Heewon; Ngunjiri, Wambura, Fight; Hernandez, C. Kathy-Ann, 2013, *Collaborative Autoethnography*, Walnut Creek, Kalifornia: Left Coast Press.
- Clought, Ticineto, Patricia, 2000, Comments on Setting Criteria for Experimental Writing, *Qualitative Inquiry*, 6 (2), ss. 278-291.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan, 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Język oceny*, tłum. Katarzyna Gawlicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- D'Host, Florelle; Lewis, E. Tyson, 2015, Exhausting the fatigue university: in search of a biopolitics of research, *Ethics and Education*, 10 (1), ss. 49-60.
- Ellis, Carolyn, 2004, *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Gawlicz, Katarzyna, 2014, Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego [w:] Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki, Marcin Starnawski, Tomasz Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 129-153.
- Giroux, A. Henry, Witkowski, Lech, 2010, *Edukacja i sfera publiczna. Idea i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls.

- Giroux, Henry A., 2016, Toward a Politics of Revolt and Disruption Higher Education in Dengerous Times, The Radical Imagine-Nation, *Journal of Public Pedagogy*, 1, ss. 19-40.
- Gloviczki, Peter Joseph, 2016, Memory, Presence, and Time: An Autoethnographic Postcard, *Humanity & Society*, 40 (1), ss.112-113.
- Gołębniak, Dorota, 2014, O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii, *Forum Oświatowe*, 2 (52), ss. 147-169. Pobrane z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Guatari, Felix; Negri, Toni, 1990, *Communist Like Us, New Space of Liberty, New Lines of Alliance*, tłum. Michael Ryan, Nowy Jork: Semiotext(e).
- Hold, L. Nicolas, 2003, Representation, Legitimation, and Autoethnography: An Autoethnographic Writing Story, *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (1), ss. 18-28.
- Kacperczyk, Anna, 2014, Autoetnografia - technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10 (3), ss. 32-74, dostępny w internecie: http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org/index_pl.php.
- Kępa, Ewa, 2014, Autoetnografia nie wzięła się znikąd, *Parezja*, 1, ss. 79-89.
- Klus-Stańska, Dorota, 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Konarzewski, Krzysztof, 2004, Przedmowa [w:] Krzysztof Konarzewski (red.), *Sztuka Nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 9-12.
- Kowzan, Piotr, Zielińska, Małgorzata, Kleina-Gwizdała, Agnieszka, Prusinowska, Magdalena, 2015, „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Raport NOU, Gdańsk, Bydgoszcz, Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kwiek, Marek et. al., 2016, *Projekt założeń od ustawy: Prawo o szkolnictwie wyższym*, Poznań: UAM.
- Lewis, E. Tyson, 2013, *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.

- Prendergast, Monica, 2011, in exile/in flight: Two Poems From a Poetic Autoethnography of Academic Banishment, *Critical Studies <-> Critical Methodologie*, 11 (3), 303-305.
- Sparkes, C. Andrew, 2000, Autoethnography and Narratives of Self: Reflection on Criteria in Action, *Sociology of Sport*, 17, ss. 21-43.
- Standing, Guy, 2014, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. Krzysztof Czarnecki, Paweł Kaczmarski, Mateusz Karolak, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Standing, Guy, 2015, *Karta Prekariatu*, tłum. Piotr Juskowiak, Paweł Kaczmarski, Maciej Szlinder, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamojski, Piotr, 2009, Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki [w:] Lucyna Hurło, Dorota Klus-Stańska, Majka Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków: Impuls, ss. 124-134.
- Zamojski, Piotr, 2011, Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji, *Rocznik Pedagogiczny*, 34, ss. 51-67.
- Zarębski, Tomasz, 2015, Zmieńmy uniwersytet w lepszą fabrykę, *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 18 (2), ss. 133-147.