

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wióry... **– szkic (krypto)terapeutyczny** **o edukacji wobec zmian współczesnych**

ABSTRAKT: W tekście szukam pozycji, z której można krytycznie rozważyć edukacyjne nastawienie wobec zmian cywilizacyjnych. Inspiracją stały się dla mnie szekspirowskie analizy Tadeusza Sławka, teoria relacji kultura – edukacja Sergiusza Hessena oraz teksty innych autorów, dla których egzystencjalny komponent edukacji jest niepomijalny. Zmiany, których zasięg jest powszechny i które prawdopodobnie najbardziej dziś wpływają na życie w świecie zachodnim, to: 1. dominacja rozumu instrumentalnego; 2. szybkość komunikacyjna (a w konsekwencji zmiana nawyków umysłowych i wirtualizacja kontaktów społecznych). W jaki sposób na te potężne tendencje transformacyjne reaguje edukacja? Reaguje *niemądrością* – ulega wpływom politycznym i gospodarczym, gorliwie się przystosowuje. Redukcja życia ludzkiego traktowana jest dziś w wychowaniu jak cnota, dlatego humanistyczna terapia nie może liczyć na popularność i musi działać na „obrzeżach” oraz „wyspach”, często z ukrycia.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana, adaptacyjna funkcja edukacji, upelnomocnienie, rozum instrumentalny, media elektroniczne, niemądrość

| | |
|--------------|---|
| Kontakt: | Krzysztof Maliszewski krzysztof.maliszewski@us.edu.pl |
| Jak cytować: | Maliszewski, K. (2018). Wióry... – szkic (krypto)terapeutyczny o edukacji wobec zmian współczesnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 89–102. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/592 |
| How to cite: | Maliszewski, K. (2018). Wióry... – szkic (krypto)terapeutyczny o edukacji wobec zmian współczesnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 89–102. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/592 |

WIĘCEJ... – TARTAK EDUKACJI (WPROWADZENIE)

Intensyfikacja i kumulacja zmienności to rys charakterystyczny naszego czasu. *Płynna nowoczesność* (Bauman, 2006), *tyrania chwili* (Eriksen, 2003), *szok przyszłości* (Toffler, b.d.w.) – to tylko niektóre metafory odsyłające wyobraźnię w sferę niestabilnych kształtów rzeczywistości. Żyjemy – głosi powszechna diagnoza – w fazie globalnych przekształceń społeczno-kulturowych o nieprzewidywalnych konsekwencjach (por. Wnuk-Lipiński, 2004). Anthony Giddens zwraca uwagę na dynamizm zachodzących w naszym świecie transformacji: „Nowoczesny świat »ucieka«: nie tylko tempo zmian jest nieporównanie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu, ale niespotykany jest także ich zasięg i radykalny wpływ, jaki wywierają na zastane praktyki i zachowania społeczne” (Giddens, 2002, s. 23).

Oswajamy się z przejściowością – nie w egzystencjalnym znaczeniu historyczności i kontyngencji wpisanych w kondycję ludzką, lecz w sensie zwykłej społecznej doraźności – niemal wszystkiego, co nas otacza i dotyczy. Zmiana wydaje się nieunikniona. Nowość zaś automatycznie – bez sprawdzania – waloryzowana jest dodatnio. **Kompulsywna modernizacja zamienia życie codzienne i życie publiczne, a w tych ramach także edukację, w tartak** – praca wre: niemal każdego dnia powstaje kolejny dokument regulujący jakiś aspekt działania, do archiwum odsyłający poprzednie rozwiązania; nowy projekt aktywności, nim poprzedni zdołano zrealizować albo nim jego owoce zdążyły zakorzenić się w świadomości; nowa forma organizacyjna, inny program, następne wytyczne, nim poprzednie miały szanse wejść na serio w życie bądź przybrać dojrzały, skorygowany doświadczeniem kształt. Wszędzie unoszą się „wióry” – nierozpoznawalne, poszatkokowane szczątki niedopełnionych idei i zaangażowań, a w chmurze doraźnych trocin wzbudzanych przez nowoczesną nadaktywność nikt nie nam z oczu rzeczywistość (to, co naprawdę istotne), nie mówiąc już o trudnościach z oddychaniem...

Przyszłość nadchodzi dziś szybciej – mówi Claudio Magris – a to ma śmiertelne konsekwencje: „Niemał zawsze poświadczyliśmy dzisiaj dla jutra, mamy nadzieję, że czas szybko minie, ponieważ czekamy na diagnozę lekarza, ślub, rozwód, wakacje, awans, wynik egzaminu albo wyborów, recenzje książki. Żyje się nie po to, aby żyć, lecz po to, aby życie już minęło, aby być bliżej śmierci, aby umrzeć” (Magris, 2016, s. 103). W ten

sposób nasze nerwowe i postępowe praktyki – także pedagogiczne – stanowią ekspresję, a zarazem ugruntowanie tanatycznej linii nowoczesności, w której wszelka aktywność ma charakter uniku przed przeraźliwym widmem końca, ucieczki życia zarządzanego przez śmierć (por. Bielik-Robson, 2008). Kiedy Sergiusz Hessen pisze, że wychowawcą istotnym jest ten, który „umie we właściwym momencie dopomóc siłom życia przeciwko siłom śmierci w duszach swych wychowanków” (Hessen, 1997a, s. 171), nie chodzi o patetyczny slogan, ani mistyczne uniesienie autora, tylko wskazanie na podstawowy wymiar pracy pedagogicznej. Tymczasem może być tak, że maszyna edukacyjna generuje powierzchowną nadaktywność, która rozcieńcza siły życia i tym samym wspiera ingresyjną władzę negatywności.

Tadeusz Sławek – rozważając Szekspirowską frazę „think the more” z dramatu *Henryk VI* – pokazuje, że w polityce *more* oznacza często deformowanie chwili obecnej za pomocą zniekształconej ambicjami przyszłości: „To »więcej« wyjada od wewnątrz terażniejszość, psując sferę naszego codziennego życia” (Sławek, 2012, s. 135). Warto zastanowić się nad reakcją podmiotów edukacji (uczniów, rodziców, nauczycieli, pedagogów akademickich, ekspertów edukacyjnych, polityków, urzędników, dziennikarzy etc.) na spotęgowaną zmienność współczesną, w tym na polityczną nadaktywność – tę swoistą *jouissance* władzy produkującej standardy bez żadnej odpowiedzialności za ich realizację, administracyjną mózgową burzę z zadyszka, wyjadającą tkankę codzienności. **Otóż, oczywistą, nieproblematyzowaną dziś odpowiedzią na zmianę jest adaptacja.** Skoro – jak mówią powszechnie podzielane założenia nowoczesne – nowość stanowi albo wartość samą w sobie, albo konieczność (bądź jedno i drugie), trzeba się przystosować. Wszystkie próby niezgody, oporu, formułowania alternatywnych rozwiązań są dziś z łatwością paraliżowane na dwa sposoby: poprzez zarzut anachroniczności (braku wartości w obliczu nowej sytuacji) lub łatą beznadziejności (braku szans realizacji w obliczu konieczności).

Kwestionuję te założenia oraz pokazuję, do jakich konsekwencji, moim zdaniem, prowadzi w edukacji niedialektyczny odruch adaptacji do najpotężniejszych przemian współczesnych (hegemonii rozumu instrumentalnego oraz szybkości komunikacyjnej). Rzecz jasna nie chodzi o żadną konserwatywną niechęć do transformacji – napięcie struktury i ewolucji to podstawowa cecha życia, a cały proces socjalizacji opiera się na asymilacyjno-akomodacyjnych procesach uczenia się. Nie chodzi więc ani o powstrzymywanie zmian, ani o zupełne odrzucenie mimikry w naszym stosunku do rzeczywistości, tylko o opór wobec znaturalizowanej, zideologizowanej, niepoddawanej refleksyjnej kontroli, a tym samym nieświadomej perwersyjnych efektów, akceptacji dominujących tendencji.

Nie ludzę się jednakowoż co do siły oraz zasięgu oddziaływania – nazwijmy to – *oczywistości adaptacyjnej*, zdolnej bez trudu zneutralizować w oczach wielu moją refutację. Dlatego formułuję też ideę ambiwalentnej strategii (*krypto*)terapeutycznej, w której opór jawny wobec „situacji tartaku” (potrzebny, lecz natrafiający na nieprzeznikliwą barierę immunologiczną współczesnych przekonań dotyczących tego, co nieuniknione i pierwszoplanowe) uzupełniany jest dyskretną siecią działań wedle innej logiki i innych stawek.

HOPLA... – NIEMĄDROŚĆ EDUKACJI

To, co nazwałem *oczywistością adaptacyjną*, czyli niekiedy wypowiedane *explicite*, lecz najczęściej funkcjonujące jako milczące założenie, nieuświadomiany przedśąd, przekonanie o wartościowości i nieuchronności głębokich i szybkich zmian społeczno-kulturowych wymagających reakcji przystosowawczej, głęboko zakorzeniło się w sferze edukacji. Stanowisko głoszące, że trzeba i w szkole, i w uniwersytecie, i w ramach innych praktyk edukacyjnych (np. kursów, telewizyjnych programów edukacyjno-kulturalnych, praktyk czytelniczych) nadążać za zmianami i tym samym wyzwaniem, jakie świat stawia – co w praktyce oznacza nastawienie ich na rynek pracy oraz nowe technologie komunikacyjne – to dziś dogmat. Śledzenie koniunktury ekonomicznej, rankingów wydajności oraz technik przekazu informacji, aby możliwie każde drgnięcie w tych polach zaaplikować edukacji i w ten sposób zapewnić jej „nowoczesność”, „przydatność”, „nadążanie za duchem czasów”, stało się główną troską decydentów i opinii publicznej.

Niemniej jednak taka gorliwość adaptacyjna przesłania, a wręcz niszczy, wewnętrzne stawki pola pedagogicznego i wbrew własnej prezentacji nie stanowi wartościowej (wspierającej sił życia) reakcji na czas, w jakim przychodzi nam funkcjonować. Pośilkując się raz jeszcze szekspirowskimi medytacjami Tadeusza Sławka, możemy tę dominującą tendencję nazwać *niemądrością*. Kluczowy dla mnie cytat brzmi tu następująco: „Teraz »niemądrość« to postawa praktykowania nie krytycznego, ale chorobliwie, obsesyjnie czujnego studium rzeczywistości, które ma za zadanie nie zmianę świata, lecz coraz dokładniejsze dopasowywanie się do jego wymogów” (Sławek, 2012, s. 195).

W praktyce tego typu nastawienie – jako że pozbawione jest woli przemyslenia świata i wartościowej jego rearanżacji, a za to napędzane chęcią adekwatnego wpisania się w dominujący nurt – prowadzi do akcentowania i wzmacniania najgorszych stron rzeczywistości, tendencji aksjologicznie najniższych, postaw lizusowskich i służalczych: „Harmonijny związek z własnym czasem polega na schlebającym doskonaleniu tegoż czasu ułomności” (Sławek, 2012, s. 196). O tym, w moim przekonaniu, pisze również Peter Sloterdijk, gdy charakteryzuje współczesny masowy cynizm jako pozycję „drwin i negacji” w stosunku do ideałów humanistycznych, „nieczułą mądrość” traktującą cnoty oraz wartości jak oszustwo i usiłującą jedynie „jakoś przebrnąć przez życie”, a tym samym powielającą ludzkie działania w najfatalniejszej wersji: „W neocynicznej postawie dokonuje się powszechnodziejowy proces uczenia się rozgoryczenia. Proces ten odcisnął w naszej świadomości, chorej z powodu empirii, ślady zimnych zmian, wojen światowych i *autodementi* ideałów. Hopla, żyjemy!, Hopla sprzedajemy się!, Hopla, zbroimy się! Kto umrze wcześniej, zaoszczędzi nam na rencie. W ten oto sposób cynizm gwarantuje rozszerzoną reprodukcję przeszłości na najnowszym poziomie tego, co zawsze najgorsze” (Sloterdijk, 2008, s. 569).

Niemądrość to nie tylko zwykła głupota (ignorancja nieświadoma istotnych aspektów sprawy), a już na pewno nie subwersywna dyspozycja konotowana w kulturze przez „pochwałę głupoty” czy „głupstwo dla pogan” – to arogancka pewność, co do słuszności własnych racji, pozbawiająca się mechanizmów autokorekty: „Jednym z wyznaczników postawy »niemądrości« właściwej nowoczesnemu człowiekowi jest zapamiętanie się

we własnym świecie, zamknięcie się w skorupie urojeń, ślepotą i głuchotą na świat jako na sposób przejawiania się tego, co inne” (Sławek, 2012, s. 194). W konsekwencji dialog i argumentacja przestają się liczyć, w zamkniętym, ideologiczno-monadycznym świecie wszystko staje się społeczną grą wpływów, w której górę biorą hasła i slogany – gotowe formuły zastępujące rozmowę: „W »niemądrości« język zostaje wyzwolony ze zobowiązań wobec prawdy, zastąpił bowiem prawdę lojalnością okazywaną czystej konwencji społecznej gry” (Sławek, 2012, s. 195). Ważne staje się to, *kto* mówi, a nie to, *co* ma do powiedzenia i *jakie* rozwiązania proponuje. A skoro tak, zagrożeniem staje się wszystko to w kulturze i ludzkich dyspozycjach, co mogłoby naruszyć granice świata tego, który „wie”, bezpieczeństwo jego doktryny, stabilność społecznej pozycji wygłaszającego oczywiste racje. Trzeba się w takiej sytuacji zabezpieczyć przed fermentem i niepokojem: „Cel »niemądrości« skutecznie i sprawnie władającej światem sprowadza się do wyeliminowania dyspozycji do sprzeciwu lub krytycznej refleksji” (Sławek, 2012, s. 196).

Warto przejść się kategorią *niemądrości* Tadeusza Sławka, zwłaszcza że pomaga ona dostrzec iluzje w tym, co uchodzi za nieproblematyczne, powszechne i konieczne. Może być tak, że coś, co stanowi zwyczajny i dominujący składnik edukacji, przy bliższym wejrzeniu zakrawa na obłudne uproszczenie: „Niemądra jest wiedza pewna siebie, ignorująca swą własną tkankę, jaką jest język. Wtedy wiedza staje się szalona” (Sławek, 2012, s. 199). Albo że to, co uchodzi za oczywiste, bo dane „tu i teraz”, bezpośrednio i nagłą, stanowi fałszywy trop, ślepą uliczkę i prowadzi do katastrofalnych posunięć, jeżeli nie zostanie krytycznie przemyślane oraz skonfrontowane z innymi perspektywami: „Niemądrość uparcie wierzy w naoczną dowodów i znaków; jej brak wątpliwości i ostrożności jest zabójczy. W najdosłowniejszym sensie: Otello przez chwilę nie wątpi, że podrzucona chusteczka dowodzi zdrady, i ta wiara w wierność znaku sprawi, że zabije Desdemonę jako rzekomo niewierną. [...] Sztuki Szekspira są wielkim ostrzeżeniem przed zaufaniem do naocności (Sławek, 2012, s. 200).

Podsumowując, *niemądrość* – tak jak ją tu wedle pedagogicznej optyki rekonstruuję – oznacza: 1) uległe dopasowywanie się do zewnętrznych wymogów, bez krytycznej troski o kształt rzeczywistości; co prowadzi do: 2) doskonalenia ułomności czasu (schlebiana wadliwym, cynicznym, ale dominującym tendencjom otoczenia); a czemu towarzyszy: 3) zamknięcie przed światem jako sferą *innego* (arogancka pewność siebie, nieczułość na odmienne rejestry doświadczenia); 4) rytualizm komunikacyjny (popadanie w społeczną grę wpływów rugującą dialog); 5) wykluczanie (ignorowanie, a nawet torpedowanie) oporu i krytyczności (w tym: świadomości hermeneutycznej, wrażliwości językowej, refleksyjnego wyczulenia na imponderabilia). Mamy dziś do czynienia w edukacji – taka jest moja teza – z *niemądrą* reakcją na zmienność współczesną – z reakcją, która nie bierze etycznej odpowiedzialności za świat, doskonalą patologię, rozbraja człowieka w obliczu konfrontacji z obcością.

Założenie, że edukacja powinna automatycznie dostosowywać się do zmian społeczno-kulturowych, jest więcej niż problematyczne. Nie chodzi już nawet o to, że rzeczywistość jest wielokształtna, transformacje różnokierunkowe, zatem za każdym razem jakaś siła polityczna musi wskazać, o jakie adaptacje chodzi, akcentując pewne

tendencje, a ignorując inne (być może istotniejsze). Zapewne doza arbitralności w projektowaniu zmian jest nie do uniknięcia, choć rzecz nabiera autorytarnych cech przy braku otwartej i niezrytualizowanej debaty publicznej oraz aury naiwności przy braku świadomości złożoności rzeczywistości pedagogicznej (co się objawia najczęściej dylematami typu albo – albo). Bardziej chodzi o to, że funkcja adaptacyjna edukacji wchodzi w konflikt z jej funkcją podmiototwórczą i emancypacyjną. **Zadanie wychowania nie polega na wpisaniu człowieka w świat, podporządkowaniu go aktualnym regułom gry, tylko na upełnomocnieniu do kształtowania rzeczywistości**, nawet jeśli pewien poziom socjalizacji jest do tego niezbędny. Kto chce człowieka po prostu dostosować do panujących warunków – bez wyższej, przenikającej działania orientacji na podmiotowość i autonomię – ten chce uczynić z niego marionetkę na usługach współczesnych tendencji, pozbawionego oporności awatara dzisiejszego społeczno-kulturowego fatum; ten zatrzymuje jego rozwój na poziomie anomii (troski o własny interes), a w najlepszym razie heteronomii (bycia funkcjonariuszem roli społecznej).

Ten mechanizm znamy co najmniej od czasu rozróżnienia społecznej i duchowej warstwy wychowania przez Sergiusza Hessena, gdzie urabianie i kształcenie – choć dialektycznie powiązane – mają zupełnie inny charakter i inne odniesienie do ludzkiej wolności. Dziś z kolei Lech Witkowski uczula na różnicę między socjalizacyjnym „wirem redukcji kulturowej”, zawężającym świat do lokalnego centrum, a „niewspółobecnością” działań edukacyjnych otwierających człowieka na inne perspektywy, podkreślając przy tym, że „edukacja nie może być zakładnikiem, nie może powielać logiki socjalizacji” (Witkowski, 2007, s. 119). Tak naprawdę ostrzeżenie przed pojmowaniem pedagogiki jako teoretyczno-praktycznego mechanizmu adaptacyjnego obecne jest już w założycielskich dla pedagogiki akademickiej wykładach Immanuela Kanta: „Zasada sztuki wychowania, której nie powinni tracić z oczu szczególnie ludzie opracowujący projekty wychowawcze, jest taka: dzieci powinny być wychowywane nie do teraźniejszego, ale do przyszłego, możliwie najlepszego stanu, to jest do idei człowieczeństwa i dążenia do realizacji tego celu w pełni. [...] Rodzice wychowują zazwyczaj swoje dzieci tak, ażeby znalazły się we współczesnym świecie, choćby był on zepsuty. Powinni je jednak wychowywać lepiej, aby umożliwić im poprzez to osiągnięcie przyszłego lepszego bytu” (Kant, 1999, s. 47). Także w fundamentalnej dla polskiej pedagogiki *Chowannie* Bronisława F. Trentowskiego błąd dążenia adaptacyjnego jest wykazywany wyraźnie. Kształcenie do konkretnego zawodu czy stanowiska to nieporozumienie: „Pierwsze nasze filozoficzne pedagogiki prawidło walczy wszystkimi siłami przeciw każdemu jednostronnemu wychowaniu. Nie należy się chłopca wychowywać li do tronu, li na ministra, kapłana, żołnierza, kupca, uczonego, rolnika itp. Wychowaj go na człowieka prawdziwego, czującego w sobie całe człowieczeństwo” (Trentowski, 1970, s. 167).

Nie dajmy się zwieść romantycznemu patosowi – nie o wzniosły humanistyczny ideał tu chodzi jedynie, lecz o realistyczną świadomość kruchości społecznego porządku i egzystencjalnych obrotów losu, a w ich obliczu o siłę człowieka. Trentowski zaleca wszechstronne kształcenie, ponieważ nigdy nie wiadomo, jaka dyspozycja – w jego języku *iskierka* – będzie jednostce potrzebna w konkretnych okolicznościach życia. A kto się powołuje na „majestat dzisiejszego świata”, „teraźniejszy stan rzeczy”, ten bu-

duje na piasku, nieświadom, że każda historyczna zawierucha może wszystko w społeczno-kulturowych warunkach poprzestawiać lub na nice obrócić i tym samym postawić człowieka w nowych okolicznościach. Przystosowywanie wychowanka do tego, co aktualnie jest, bez wzmocnienia jego wewnętrznych zasobów, to skazywanie go na egzystencjalną porażkę w chwili konfrontacji z obcością świata. Nie trzeba dawać, jakiej wagi nabiera ta kwestia w *płynnej nowoczesności*. Klasycy potrafią być nadal aktualni. Gdy wszystko gwałtownie się zmienia, najgorszym pomysłem – rozbrajającym jednostkę – jest odruch adaptacji. Beznadziejny i wewnętrznie wyjaławiający pościg... W czasach szybkich transformacji zadbać trzeba o zasoby refleksyjności, krytycyzmu, woli, etyczności, które by pozwoliły człowiekowi nie rozpaść się w nawałnicy: „Szczęśliwy, kto potrafi pożegnać się ze swym stanem, skoro ten go opuszcza, kto zdoła, urągając swemu złowrogiemu losowi, odbijając jak rafa jego rozżukane bałwany, pozostać człowiekiem” (Trentowski, 1970, s. 170).

Niemądra edukacyjna reakcja na zmienność ma głębokie konsekwencje, jako że człowiek pozbawiony odpowiednich intelektualno-moralnych zasobów – jak opisał ten proces w głośnej książce Erich Fromm – w obliczu narastających transformacji i kumulujących się napięć zaczyna *uciekać od wolności*. Rutyna zajęć i rozliczne rozrywki nie są w stanie zupełnie zagłuszyć pustki i samotności nowoczesnego życia, a gdy miseria własnego potencjału nie pozwala realizować tzw. wolności pozytywnej, autorytarny wódz i bezmyślny konformizm to mechanizmy uśmierające lęk i dowartościowujące narcystyczne, ale bezradnie puste *ego*. W moim przekonaniu przetaczająca się właśnie przez świat fala ksenofobii i autorytarnych sympatii oraz zupełnej bezbronności odbiorców wobec najbardziej nawet populistycznych, głupich, propagandowych przekazów została – w perwersyjnym efekcie – dobrze przygotowana przez hiperadaptacyjną edukację neoliberalną, wydziedziczającą ludzi z kultury, a tym samym wydającą ich na pastwę społecznych wiatrów. Kiedy w edukacji wszystko przesłaniają trociny po pościgu za adekwatnością do „tu i teraz”, skazujemy się po raz kolejny na zdumienie, skąd wokół nas taka pogarda dla praw słabszego, skąd taka potrzeba uległości? (por. Fromm, 1999, s. 26).

CHYŻO... – KULTURA WYDAJNOŚCI I KULTURA ROZPROSZENIA

Do najbardziej wpływowych – powszechnych i intensywnych – zmian społeczno-kulturowych, jakich doświadczamy, zaliczyć można rozpleniające się na wszystkie dziedziny życia myślenie w kategoriach użyteczności społecznej, skuteczności i wydajności, a więc to, co zostało przez myślicieli z kręgu szkoły frankfurckiej opisane jako *rozum instrumentalny*. Wiedza skoncentrowana na środkach służących do realizacji z góry danych, nieproblematycznych i także narzędziowo traktowanych celów „nie zmierza do wykształcenia pojęć ni obrazów, nie przyświeca jej szczęście poznania, jej celem jest metoda, wykorzystanie cudzej pracy, kapitał” (Horkheimer, Adorno, 2010, s. 16).

Rozumowanie nastawione na kontrolowanie środowiska jest bardzo przydatne w technice, przeszczepiane jednak na inne dziedziny kultury – te, w których znaczącą rolę odgrywają relacje międzyludzkie i wartości duchowe – przyczynia się do ich de-

gradacji, o ile nie natrafia na przeciwwagę. Zakładając, że naszym obowiązkiem lub jedynym możliwym wyjściem jest adaptacja edukacji do wymagań użyteczności społecznej i wydajności, wspieramy w ludziach redukcyjny obraz siebie, który zwykle nazywamy *urzeczowieniem*: „Ludzie oceniają swoją jaźń wedle swej wartości rynkowej i uczą się, czym są, na podstawie tego, jak im się wiedzie w kapitalistycznej gospodarce. Ich los, choćby najsmutniejszy, nie jest dla nich czymś zewnętrznym – uznają go” (Horkheimer, Adorno, 2010, s. 210). Myślenie w kategoriach instrumentalnych w sferze polityki, wychowania, miłości, moralności, humanistyki itp. instrumentalizuje samego człowieka, a więc gdy staje się dominujące, odbiera mu podmiotowy potencjał, który chroni przed upadkiem w status narzędzia. Rozum instrumentalny reprodukuje się poprzez wzmacnianie mimikry. Człowiek zawsze oczywiście do pewnego stopnia jest wytworem otoczenia, w którym wzrasta, i zawsze też musiał na wymogi tego otoczenia reagować, jednakowoż za pośrednictwem idei użyteczności społecznej i wydajności staje się już tylko bezbronnym i sfrustrowanym echem: „konieczność adaptacji istniała także w przeszłości; różnica polega na skwapliwości, z jaką się dziś doszłusowuje do kolektywu, na stopniu, w jakim taka postawa rzutuje na całe życie człowieka i zmienia charakter zdobytej wolności. Najważniejsze jest to, że ludzie współcześni poddają się temu procesowi nie jak dziecko, które z natury odnosi się ufnie do autorytetu, lecz jak dorosły, który wyzbywa się zdobytej już indywidualności. [...] Stąd też w naszych czasach adaptacja łączy się z pewną dozą resentymentu i tłumionej wściekłości” (Horkheimer, 2007, s. 114).

Ostatnie zdanie Horkheimera daje do myślenia. Opcji pragmatycznej nie wybiera się w dobrej wierze. Człowiek przekonany, że maksymalna adaptacja to jedyny racjonalny ruch, nie poprzestaje na spełnianiu wymagań, ma najczęściej potrzebę, aby odrzucony biegun podmiotowości (wolności, godności, etyczności etc.) spostonować, odwartościować, przedstawić go sobie jako kwaśne winogrona, odległy i mało istotny dodatek do życia albo po prostu cynicznie uznać za szkodliwy balast, iluzję naiwnych.

Reifikacja i resentymentalna mimikra to nie jedyne efekty dostrajania edukacji do przenikniętego technokracją ducha czasu. Niedawno w ważnej i wartej polecenia analizie myślenia w kategoriach „celu i środka” jako *kulturowej oczywistości* (która zdominowała niemal cały dyskurs o edukacji) Robert Kwaśnica pokazał, w jaki sposób posłuszeństwo rozumowi instrumentalnemu nie tylko dehumanizuje, ale również blokuje jakąkolwiek sensowną rozmowę. Na przykładzie kilku zdarzeń dyskursywnych mających miejsce w trakcie konferencji naukowych i spotkań akademickich odsłonił mechanizm strukturalnego rozmijania się ludzi traktujących słownik pragmatyczny jako naturalny z każdym innym sposobem myślenia. To rozminięcie daje się stopniować – od ignoranckiego pomijania cudzej optyki, przez kolonizacyjną próbę jej korekty, aż po kruczającą oczyszczającą – ale w gruncie rzeczy polega po prostu na wyłączeniu innej perspektywy z rozmowy. Sedno sprawy polega na tym, że myślenie wytwarzane przez racjonalność instrumentalną jest przedkrytyczne – nie bada własnej genezy i warunków, które je umożliwiają, a tym samym funkcjonuje bez świadomości, że jest tylko jednym z możliwych sposobów umysłowego oswajania świata: „Kierujący się racjonalnością instrumentalną, za sprawą przedkrytycznej pewności racji i przeko-

niania o bezgranicznej ważności swego języka myślenia, uznają za oczywiste, że to, **co nie da się ująć i wyrazić w tym języku, jest po prostu nieracjonalne**” (Kwaśnica, 2014, s. 43).

Nie chodzi o to, że adaptacja do wymagań rynku pracy to coś samo w sobie szkodliwego – niegodnego wolnego obywatela, jak było w arystokratycznej, powiązanej z niewolniczym ustrojem gospodarczym klasycznej paidei – ale o to, czego edukacja *nie robi* – a na mocy własnej tradycji celów powinna – gdy próbuje usilnie przystosować człowieka do ekonomicznych uwarunkowań czasu. Efektem przeszczepiania na grunt wychowania kryteriów wydajności jest wydziedziczenie kulturowe – odcięcie uczestników procesu kształcenia od zasobów symbolicznych pozwalających kształtować dojrzałą tożsamość. Zbigniew Kwieciński przywołał za Elliotem Eisnerem kategorię *wyzerowanego programu*, opisującą to, czego szkoła nie uczy, co zostało w obrazie świata pominięte, najczęściej bez świadomości powstania luki, a co ogranicza perspektywy myślowe uczniów i czyni ich więźniami wyjściowego stylu życia, a więc – jeśli nie zostanie przez inne środowiska skompensowane – skazuje ich na reprodukcję wykluczenia z kultury i niezdolność poprawy własnej pozycji społecznej (por. Kwieciński, 2007). Skala kulturowej amnezji nie wydaje się dotkliwa, gdy patrzy się z instrumentalnej perspektywy szybkich i łatwo uchwytnych korzyści, dopiero gdy mamy jakieś pojęcie o egzystencjalnych stawkach wychowania, robi się groźnie. Na temat trywializacji studiów pisze George Steiner: „Dziś na wydziałach humanistycznych upiorność list zajęć dostrzega ten, kto pamięta, o czym się nie mówi, kto zna inną listę: tematów tabu” (Steiner, 2007, s. 152). Bez osadzenia w semiotycznej sferze tekstów stymulujących rozwój języka, wyobraźni, krytyczności, samoświadomości człowiek pozostaje bezbronnym – bo niezdolnym ani do wyrażenia, ani nawet sformułowania alternatywy – zakładnikiem doraźnych okoliczności i ośrodków władzy. Życie w kleszczach celowości zabija „słuch egzystencjalny” (por. Sławek, 2012, s. 336), a tym samym – przy braku zmysłu złożoności – pozbawia człowieka realnego wyboru.

Drugą niezwykle intensywną transformacją nowoczesności jest szybkość komunikacyjna. Chodzi przede wszystkim o rewolucjonizujące społeczne praktyki środki łączności i przekazu informacji. Żyjemy w epoce telewizji, komputerów, wielofunkcyjnych telefonów komórkowych i gigantycznej globalnej sieci internetowej. Zbieranie informacji oraz utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi, które wcześniej wymagały niemałego zachodu – wielu dni, dużych nakładów finansowych i przemieszczeń na znaczne odległości, dziś dokonuje się w kilka minut, przy minimalnych kosztach. Korzyści są tak ewidentne, że już niemal nikt nie wyobraża sobie ani pracy, ani rozrywki i życia towarzyskiego bez technicznych udogodnień komunikacyjnych. Niemniej jednak przystosowywanie edukacji i do tej pożytecznej, i – wydaje się – niepowstrzymanej zmiany nie jest nieproblematyczne, choć dla wielu za takie uchodzi.

Można, idąc tropem słynnej frazy Marshalla McLuhana – *the medium is the message* – wskazywać na wiele skutków ubocznych lokowania procesów kształcenia w środowisku medialnym. Neil Postman pokazuje, w jaki sposób dominacja telewizji degradowuje dyskurs publiczny (także edukacyjny), przedstawiając wszystko – łącznie z wyborami politycznymi i tragediami ludzkimi – w banalizującym formacie rozrywkowym

(por. Postman, 2002). Na telewizyjne odwracanie uwagi od spraw istotnych, zniekształcanie obrazu świata za pomocą selekcyjnej dramatyzacji wydarzeń, generowanie fałszywej symetrii konfrontowanych stanowisk, spłaszczanie gustów i eliminowanie treści wartościowych przez mentalność telemetryczną, przyzwyczajanie odbiorców do tzw. *fast thinking* (myślenia komunałami) etc. zwraca uwagę Pierre Bourdieu, dochodząc do wniosku, że „generalnie rzecz biorąc, w telewizji nie da się powiedzieć niczego ważnego” (Bourdieu, 2009, s. 37). Chodzi więc o to, że kiedy kształtujemy swój stosunek do siebie i świata poprzez medium telewizyjne, mimowolnie nasiąkamy dyspozycją „estetyczną” – czyli pozbawioną odpowiedzialności etycznej i ciężaru namysłu – jako dyspozycją dominującą oraz wypełniamy przestrzeń wokół siebie (i tym samym w sobie) skrótowymi i zbanalizowanymi treściami. Edukacja przez zabawę to, rzecz jasna, dobry pomysł, gdy zależy nam na przystępności procesu przyswajania wiedzy i tworzeniu przyjaznego środowiska wychowawczego, ale trzeba mieć świadomość jej granic. Te granice wyznacza pedagogiczny mechanizm transgresji i powaga życia ludzkiego jako kruchej i nieodnawialnej wartości. Pisze słusznie Piotr Nowak: „W szkole współczesnej dusi się instynkt pracy, niszczy jej owoce, przedkładając ponad nie zabawę. Nauczyciele mają uczyć, bawiąc. Żądają tego od nich dzieci, rodzice, urzędnicy. To jednak zasadnicze nieporozumienie. W zabawie czas nie istnieje, zabawa jest w znacznej mierze autoteliczna, to znaczy wolna od zewnętrznych ograniczeń. W ten sposób w zabawie znieczulamy się na innych; inni przestają zobowiązywać do czegokolwiek poza zabawą. W czasie trwania zabawy tracimy pamięć; przestajemy odnosić się do przeszłości i przyszłości. Nauka jako gra, jako zabawa staje się swoją odwrotnością: pozwala zapomnieć – o śmierci, tradycji, niesprawiedliwości, o cudzym i własnym czepieniu” (Nowak, 2014, s. 69–70).

Pozostawanie w stałej łączności za pomocą telefonii komórkowej, poczty elektronicznej i poprzez internetowe portale społecznościowe również nie pozostaje bez ukrytych konsekwencji uderzających w cele pedagogiczne. Bodaj dwie najistotniejsze z nich to: 1) atrofia realnych (ucieleśnionych i dialogicznych) spotkań międzyludzkich; 2) implozja czasu na myślenie i uczenie się. Wirtualna łączność powoduje niejednokrotnie oddzielenie komunikacji od relacji – częste elektroniczne kontakty bynajmniej nie zachęcają do bliższej znajomości, a stosowane w nich krótkie komunikaty dotyczące codziennych preferencji i zachowań nie skłaniają ani do rozpoznawania własnych skomplikowanych i tylko częściowo dostępnych stanów wewnętrznych, ani do dzielenia się takimi rozpoznaniem i w ogóle pogłębionymi refleksjami w rozwiniętych formach narracyjnych. Bezpieczna, zdystansowana, umożliwiająca wycofanie w każdej chwili interakcja elektroniczna pozwala z jednej strony zaspokoić potrzebę przynależności, zachować łączność z grupą, z drugiej strony umożliwia życie niezakłócone nadmiernie obecnością drugiego. Liczne i intensywne kontakty wirtualne – poza sporadycznymi wyjątkami – nie stanowią wstępu do życiodajnych wymian myśli i uczuć w spotkaniach twarzą w twarz, lecz ich substytut. Dlatego Zygmunt Bauman pisze: „Im więcej uwagi i wysiłku ludzi pochłania wirtualny rodzaj bliskości, tym mniej czasu poświęcają oni na zdobywanie i kształtowanie w sobie umiejętności, których wymaga druga, nie-wirtualna forma bliskości” (Bauman, 2003, s. 165). W wychowaniu kontakt bezpośredni

z drugim człowiekiem jest kluczowy i wszelkie formy nauczania na odległość czy medialnego zapośredniczenia edukacji mogą stanowić jedynie uzupełniające ciekawostki. Jeśli próbuje się przesunąć je do centrum działań edukacyjnych, uderza się w etyczne podstawy kształcenia (por. Nalaskowski, 2009, s. 82).

Do tego dochodzi banalna kwestia czasowa – ktoś, kto non stop pozostaje w łączności z innymi osobami i wewnątrz sieci, nie ma kiedy przeczytać książki, dłużej się nad czymś zastanowić, dopuścić do siebie doświadczenia. Jak pokazał w głośnej książce Nicolas Carr (por. Carr, 2013), używanie mediów elektronicznych może uszkodzić naszą zdolność koncentracji, a tym samym utrudnić rozumienie rzeczywistości i pracę pamięci. Nie chodzi o kolejną odsłonę „lęku przed kołem” – jeszcze jedną prenowoczesną kruczatę przeciw zgubnym wynalazkom, tylko o świadomość neuroplastyczności mózgu, który przyzwyczajany do pewnego typu aktywności uczy się funkcjonowania w pośpiechu i permanentnym rozproszeniu i z coraz większym trudem przestawia na tryb potrzebny w poważnej edukacji.

Działając zgodnie z *oczywistością adaptacyjną* w zakresie rozumu instrumentalnego i nowoczesnych środków komunikacji społecznej wspieramy – najpewniej nie świadomie, lecz w perwersyjnym efekcie naiwnej intencji odnalezienia się w zmieniającym się szybko świecie – dehumanizację (urzeczowiony obraz życia ludzkiego), kształtujemy w ludziach dyspozycję do uległości, resentymentu i niezdolność do dialogu, pozbawiamy ich kulturowych narzędzi aranżacji dojrzałej tożsamości, przyzwyczajamy do zniekształconego i zbanalizowanego obrazu świata oraz pośpiechu i stałej dekoncentracji, zagłuszamy etyczne odniesienie do rzeczywistości i pomnażamy przeszkody w nawiązywaniu głębokich relacji międzyludzkich. Trudno o bardziej dotkliwe, niepedagogiczne, szalone, źródłowo tanatyczne konsekwencje edukacyjnej aktywności.

INACZEJ... – (KRYPTO)TERAPIA (ZAKOŃCZENIE)

Kłopot jednak polega na tym, że dyspozycja do adaptacji jest dziś składnikiem tzw. milczącej wiedzy, przed-założeniem odniesienia do świata, niepoddawaną refleksji *oczywistością*. Przeciwstawić się dominującym zmianom w jakiegokolwiek sferze – nawet gdyby miały katastrofalne konsekwencje – to jak walczyć z antycznym *losem* albo stawać na drodze żelaznych *praw historii* – sprawa wydaje się wielu beznadziejna, nieracjonalna, w gruncie rzeczy niewarta nawet uwagi. To dlatego wygłaszanie kompromitujących zupełnie i w gruncie rzeczy obłądnych – z punktu widzenia tradycji pedagogiki i kultury humanistycznej – twierdzeń o edukacyjnym priorytecie przygotowania do rynku pracy, zbędności humanistyki, anachroniczności książek (w epoce źródeł internetowych), jakości nauczania mierzonej wynikami testów i wykorzystaniem środków multimedialnych, rangi badań naukowych na podstawie zdobywania grantów i arbitralnych urzędniczych punktów etc. – nie powoduje u ich autorów wstydu, a u odbiorców poczucia zażenowania. Coś, co poddane minimalnemu namysłowi i konfrontacji z dziedzictwem kulturowym powinno wywoływać rumieniec eksponowanej ignorancji albo zdemaskowanej złej woli, uchodzi dziś za normalne, a nawet chwalebnie „nowoczesne”.

Co robić, gdy szaleństwo uchodzi za normę? Raz jeszcze przywołam Tadeusza Sławka i jego z Szekspira wysnutą mądrość: „Świat jest tak przeżarty słabością, tak ugruntowała ona swoją nad nim władzę, że »lekarz« musi pracować w najgłębszej tajemnicy, ponieważ zadomowiona choroba traktowana jest jako postać zdrowia. Kto jest zdolny dojrzeć ten stan rzeczy, musi działać jako spiskowiec” (Sławek, 2012, s. 270). Jawny sprzeciw, uruchamianie pamięci kulturowej w bieżących dyskusjach, powtarzanie argumentów w beznadziejnych, jak się zdaje, zdarzeniach dyskursywnych prześląkniętych *oczywistością adaptacyjną* – to wszystko jest bardzo potrzebne. Wolności uczymy się, słuchając ludzi wolnych. Niemniej jednak, potrzebujemy też strategii podziemnej, w cieniu pielęgnowanej, budującej zaplecze zmiany.

Nie ma dziś zbiorowego podmiotu buntu przeciw dehumanizacji i banalizacji – przekonani o konieczności przystosowania się do społeczno-kulturowych przemian pedagodzy nie są w stanie bronić pedagogicznych stawek, a akademicy tradycji uniwersytetu i etyki życia publicznego, nie mówiąc już o innych grupach społecznych mniej zakorzenionych w kulturowym polu wychowania. Nie ma zatem perspektywy innego stosunku do dominujących transformacji współczesnego świata, nawet gdyby nagle pojawiła się przypadkowa polityczna koniunktura. Najpierw trzeba zbudować – w ukryciu niejako, alternatywnie do *mainstreamu* – sieć kontaktów i symbolicznych odniesień między tymi, którzy dostrzegają inne logiki niż logika bezwarunkowego przystosowania i inne wymiary życia niż instrumentalnie pojęte rynek i media.

Sergiusz Hessen, kreśląc schemat zależności między osobowością i kulturą, zauważa, że im kultura ma większy promień, im liczniejsze i bardziej złożone są wokół jednostki treści kulturalne, tym większe natężenie woli jest potrzebne, aby zachować wolność i moralność. Przed panowaniem litery nad duchem i automatyzmu nad twórczością, w warunkach szybkich zmian i rozrostu oddziaływań w środowisku, uchronić człowieka może tylko siła osobowości, czyli podjęcie różnorodnych, komplikujących się zadań (por. Hessen, 1997b, s. 116–123). Przykładając tę myśl do naszej problematyki, można ująć rzecz tak: im intensywniejsze zmiany zachodzą w świecie, tym więcej energii trzeba poświęcić, aby zachować chwiejną równowagę między poszczególnymi sferami kultury i egzystencji. Na przykład, im rozleglejsza staje się hegemonia rozumu instrumentalnego, tym więcej sił i troski wymaga rozum hermeneutyczny i emancypacyjny. Im bardziej wszechobecne oraz wpływowe stają się szybkie elektroniczne środki komunikacji i wirtualne formy kontaktu, tym intensywniej trzeba korzystać z niespiesznych trybów lektury i tym staranniej troszczyć się o realne spotkania międzyludzkie. Płynna rzeczywistość wymaga edukacji w funkcji stabilizacyjnej i kompensacyjnej, czyli uruchomienia adaptacji krytycznej, a nie – gubiącej w powodzi zmian sprawy istotne – adaptacji *tout court*.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Bauman, Z. (2003). *Razem, osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Bielik-Robson, A. (2008). „*Na pustyni*”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków: Universitas.

- Bourdieu, P. (2009). *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*. Warszawa: PWN.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Eriksen, T.H. (2003). *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fromm, E. (1999). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Hessen, S. (1997b). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (2010). *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Horkheimer, M. (2007). *Krytyka instrumentalnego rozumu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź: „Dajas”.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Kwieciński, Z. (2007). *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*. W: Idem. *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Magris, C. (2016). *O demokracji, pamięci i Europie Środkowej*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyslenia, fikcje*. Kraków: Impuls.
- Nowak, P. (2014). *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Postman, N. (2002). *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Warszawa: Muza.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sławek, T. (2012). *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Steiner, G. (2007). *Nauki mistrzów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Toffler, A. (b.d.w.). *Szok przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Trentowski, B.F. (1970). *Chowanna*. T. 1. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Witkowski, L. (2007). *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*. W: Idem. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wnuk-Lipiński, E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Znak, Instytut Studiów Politycznych PAN.

SAWDUST...: A (CRYPTO)THERAPEUTIC SKETCH OF EDUCATION IN THE FACE OF MODERN CHANGES

ABSTRACT: In the text I am looking for a position from which educational attitudes toward civilizational changes may be considered critically. I have drawn inspiration from Tadeusz Sławek's analysis of Shakespeare, Sergei Hessen's theory of the relation of culture and education, and the texts of other authors for whom the existential component of education is impossible to replace. Today the changes that reach wide and probably affect life in the Western world the most are 1. the dominance of instrumental reason, and 2. the speed of communication (and consequently the change of mental habits and virtualization of social contacts). How does education react to these transformational tendencies? It reacts with *unwiseness*; education is subject to political and economic influences, and it ardently adjusts itself. The reduction of human life is treated as a virtue today, so humanistic therapy cannot count on popularity and must work on the "fringes" and "islands", often from hiding.

KEYWORDS: changes, adaptive function of education, empowerment, instrumental reason, electronic media, unwiseness