



Robert Kwaśnica

**Dyskurs edukacyjny po inwazji
roзумu instrumentalnego.
O potrzebie refleksyjności**

**Dyskurs edukacyjny
po inwazji rozumu
instrumentalnego.**

**O potrzebie
refleksyjności**

Robert Kwaśnica

Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego.

O potrzebie refleksyjności



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Recenzenci

Dorota Klus-Stańska
Zbigniew Kwieciński

Redaktor serii

Teresa Chmiel

Redakcja językowa

Joanna Chmielewska

Redakcja techniczna

Witold Gidel

Projekt okładki

Bartłomiej Siwek

Opracowanie indeksu rzeczowego

Joanna Chmielewska, Ewa Rozkosz

ISBN 978-83-62302-78-9



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
i jest udostępniana na licencji
Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław
www.dsw.edu.pl

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

O serii

Seria „Praktyczność i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnieniu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całocyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.

Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sottan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom **Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności**, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczył sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens przeobrażeń.

Spis treści

Wprowadzenie	11
Rozdział 1.	
Zdarzenia dyskursywne, dające do myślenia.	14
1.1. Zdarzenie 1. Kompetencje miękkie, czyli humanizacja człowieka	15
1.2. Zdarzenie 2. Gdyby nie PKB, rynek pracy i pracodawcy - edukacja nie miałaby sensu	20
1.3. Zdarzenie 3: Humanistyka szkodzi	24
1.4. Zdarzenie 4: Porzućmy myślenie magiczne i racjonalnie zarządzajmy własnym życiem	31
Rozdział 2.	
Archiwum i struktura dzisiejszego dyskursu edukacyjnego - tezy wyjściowe	46
2.1. Wprowadzenie	46
2.2. Tezy wyjściowe	48
Rozdział 3.	
Kulturowa oczywistość czasu nauki i techniki jako archiwum dyskursu edukacyjnego	50
3.1. Wprowadzenie	50
3.2. Dwa porządki doświadczenia - opis i porównanie	55
3.2.1. Porządek czynu	55
3.2.2. Porządek rozumienia	61
3.2.3. Dwa porządki doświadczenia - porównanie.	70
3.3. Teraźniejszość jako czas nauki i techniki	74
3.3.1. Teraźniejszość jako czas nauki i techniki - opis	75
3.3.2. Kryzys czasu nauki i techniki - dwa ujęcia	82
3.4. Degradująca porządek rozumienia kulturowa oczywistość - konkluzje	91
3.4.1. Czym jest nasza dzisiejsza kulturowa oczywistość?	92
3.4.2. Co i jak nakazuje dzisiejsza kulturowa oczywistość?.	93
3.4.3. Jakie powoduje skutki?.	102

Rozdział 4.	
Struktura dyskursu.	110
4.1. Jak kategoryzujemy edukację - temat dyskursu	116
4.1.1. Dlaczego edukację utożsamiamy dziś ze szkołą - rekonstrukcja oczywistości	117
4.1.2. Co dzieje się z naszym myśleniem, gdy utożsamiamy edukację ze szkołą?	118
4.2. Jak myślimy o dobrej edukacji - schemat narracyjny.	133
4.2.1. Jak jesteśmy przygotowani do myślenia poszukującego zasad racjonalnej szkoły?	137
4.2.2. Zasady racjonalnie pomyślanej szkoły	140
4.2.2.1. Zasady określające racjonalność celów szkoły.	141
4.2.2.2. Zasady określające racjonalność działania szkoły.	158
4.3. Jak krytykujemy edukację - praktyka dyskursu.	179
4.3.1. Za co i jak krytykujemy dzisiejszą szkołę i jakich zmian od niej oczekujemy?.	180
4.3.1.1. Wzorzec krytyczno-postulatywnej wypowiedzi	180
4.3.1.2. Różne wykonania.	184
4.3.2. Dlaczego krytyka dzisiejszej szkoły, zamiast ją zmieniać, utrwała jej racjonalność i jej istnienie w obecnym kształcie?.	190
4.3.2.1. Iluzje pozorowanej zmiany - ustalenia wstępne	192
4.3.2.2. Iluzja jednostronnie projektowanej zmiany - część zamiast całości	196
4.3.2.3. Iluzja krytyki adaptacyjnej - podwójne zakorzenienie	198
4.3.2.4. Iluzja niewykonalnych postulatów.	217
4.3.2.5. Odrealnione postrzeganie roli państwa jako podmiotu zmiany edukacyjnej.	222
Rozdział 5.	
Co po inwazji rozumu instrumentalnego?	231
5.1. Skutki inwazji - podsumowanie	232
5.2. O potrzebie refleksji hermeneutycznej	243
Uwagi końcowe.	250
Bibliografia	255
Indeks rzeczowy	257

Wprowadzenie

Teraźniejszość to czas nauki i techniki nie tylko dlatego, że to one (nauka i technika) ukształtowały dzisiejsze realia naszego działania, ale również w tym sensie, że właściwy im wzorzec racjonalności-rozum instrumentalny stał się naszą, ludzi dzisiejszych, kulturową oczywistością¹. Z niej czerpiemy wzorce i kategorie myślenia, a także język i zasady, formujące nasz globalny dyskurs. Pozostając w jej władzy, uznajemy racjonalność instrumentalną za racjonalność jedyną i widzimy świat tylko w jej perspektywie. To właśnie nazywam inwazją rozumu instrumentalnego. **Nasza dzisiejsza kulturowa oczywistość** to, mówiąc nieco szerzej, **zdeformowana widzialność świata, będąca skutkiem tej inwazji, utrwalona w języku i kulturowych wzorcach myślenia, udostępniająca świat w perspektywie zbudowanej z właściwych dla tego rozumu reguł i - co niezmiernie ważne - ukazująca siebie samą jako widzialność obiektywną, naturalną, uniwersalną i bezwarunkowo obowiązującą.**

Tak pojęta inwazja rozumu instrumentalnego już się dokonała również w dyskursie edukacyjnym. Wprawdzie pozostały jeszcze nieliczne wyspy oporu intelektualistów i refleksyjnych praktyków (por. Śliwerski, 2008), próbujących mówić o edukacji bez ulegania dzisiejszej kulturowej oczywistości, ale dla szerokiej publiczności (dla mediów, polityków, pracodawców, organizujących i prowadzących działalność edukacyjną, a także dla większości rodziców i nauczycieli) sprawa jest jasna:

¹ Korzystam z własnej interpretacji koncepcji J. Habermasa dwóch racjonalności, jednak prawdziwym i najbogatszym źródłem moich inspiracji było Seminarium Toruńskie, prowadzone przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Por. też: Kwaśnica, 2007.

o edukacji należy myśleć i mówić zgodnie z nakazami rozumu instrumentalnego. To jego logiką należy się kierować zarówno wtedy, gdy oceniamy obecny stan edukacji, wytykamy jej błędy i projektujemy zmiany, mające podnieść jej efektywność, jak i wówczas, gdy trzeba stanąć w obronie dzisiejszej szkoły przed tymi, którzy uważają, że wzrost jej efektywności nie ma sensu i jest wręcz szkodliwy, bo jej kryzys jest kryzysem zasad, a nie wykonania, i postulują: zmieńmy te zasady, wypowiadając posłuszeństwo rozumowi instrumentalnemu, z którego pochodzi. Ale taki głos w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym brzmi obco. Odbierany jest bez zrozumienia, a dla większości - jest, po prostu, irracjonalny. Nic w tym niezwykłego, bowiem większość uczestników obecnego dyskursu edukacyjnego bezwiednie spełnia nakazy naszej dzisiejszej, kulturowej oczywistości.

Książka ta jest właśnie o tym - czym jest ta oczywistość i jak okazujemy jej posłuszeństwo. A bardziej szczegółowo:

W rozdziale pierwszym ukazuję kulturową oczywistość w działaniu, śledząc pracę, jaką wykonuje ona w kilku sytuacjach komunikacyjnych. Są to zdarzenia dyskursywne, w których sam uczestniczyłem i bez których nie byłoby tej książki. Przedstawiam je po to, by na użytek dalszych rozważań zgromadzić pewien zasób wyobrażeń. Jest on niezbędny, by lepiej wyjaśnić motyw i sens podejmowanego w tej części pracy pytania. Ale, przede wszystkim, jest po to, aby umożliwić Czytelnikowi dostęp do tego doświadczenia, które było dla mnie i źródłem inspiracji i materiału myślowego prowadzonych rozważań. Wprawdzie równy dostęp do niego nie jest możliwy, ma ono przecież charakter biograficzny - pochodzi ze zdarzeń dyskursywnych, które były moim udziałem, ale wgląd Czytelnika w te doświadczenia jest konieczny, żeby mógł źródłowo i kontekstowo rozumieć i stawianie przeze mnie pytania i udzielane odpowiedzi.

W rozdziale drugim pytam raz jeszcze: czym jest kulturowa oczywistość czasu nauki i techniki oraz jak dyskurs edukacyjny jest przez nią formowany? A nawiązując do materiału wyobrażeniowego, który przedstawiłem w rozdziale pierwszym, formułuję dwie tezy wyjściowe: pierwsza uznaje kulturową oczywistość za archiwum dyskursu edukacyjnego, druga - hasłowo charakteryzuje ten dyskurs. One wyznaczają zakres i strukturę dwóch kolejnych rozdziałów.

W rozdziale trzecim rozwijam tezę pierwszą, dotyczącą archiwum dyskursu edukacyjnego. Analizuję kulturową oczywistość, zestawiając dwa porządki doświadczenia i opisując terażniejszość jako czas nauki i techniki. Zamykam ten rozdział konkluzywnymi odpowiedziami na trzy pytania, dotyczącymi archiwum dyskursu edukacyjnego: Czym jest i skąd pochodzi kulturowa oczywistość? Jak działa - co i jak nakazuje? Jakie powoduje skutki, czyli jak degraduje porządek rozumienia?

Rozdział czwarty, podstawowy dla całości pracy i najbardziej obszerny, poświęcony jest drugiej tezie wyjściowej, głoszącej, że dzisiejszy dyskurs edukacyjny spełnia nakazy naszej kulturowej oczywistości. Uformowane przez dzisiejszą kulturową oczywistość: temat, schemat narracyjny i wzorce praktyki dyskursywnej naszej dzisiejszej rozmowy o edukacji - to główne wątki tego rozdziału.

Rozdział piąty jest podsumowaniem całości. Zaczynam je od systematycznego opisu skutków inwazji rozumu instrumentalnego. Kończąc, przypominam o potrzebie refleksji hermeneutycznej, pomocnej w ograniczaniu władzy kulturowej oczywistości. I jeszcze jedno: rozdział piąty jest podsumowaniem całości, ale trochę nietypowym - szerszym i bardziej szczegółowym niż zwykle. Można go czytać tak, jak każde podsumowanie - na końcu, ale pomyślany jest w taki sposób, żeby lekturę całości można było zacząć od niego. To z myślą o tych Czytelnikach, którzy na początku chcą wiedzieć, do czego autor doszedł, a dopiero później - jaką drogę przebył. Nie wykluczam, że znajdą się i tacy Czytelnicy, których droga ta w ogóle nie interesuje. Dla nich nietypowa konstrukcja rozdziału piątego może okazać się dużym ułatwieniem - pozwoli lekturę książki zacząć od niego i na nim zakończyć.

Rozdział 1.

Zdarzenia dyskursywne, dające do myślenia

W tej części zaprezentuję krótkie opowieści autobiograficzne o sytuacjach komunikacyjnych z życia zawodowego. Każda z nich stwarzała możliwość rozmowy, ale w żadnej do niej nie doszło. Przywołuję je w dwóch celach: po pierwsze, żeby - jak już sygnalizowałem - wpisać nasze pytania o dyskurs edukacyjny w realia konkretnych zdarzeń dyskursywnych, po drugie - po to, by w kolejnych rozdziałach, będących opisem dzisiejszej rozmowy o edukacji, móc odwoływać się do tych realiów i czerpać z nich empiryczny sens tego opisu.

Zdarzenia dyskursywne zbliżone do tych, które tu przywołuję, przytrafiają mi się dosyć często. Ich struktura jest taka sama: miały **miejsce** w podobnych okolicznościach, podobnie **przebiegały** i kończyły się podobnymi **rezultatami**:

- **Miejsce akcji** to konferencja, seminarium lub inne zgromadzenie, pomyślane i zwołane po to, żeby się spotkać i porozmawiać o jakichś sprawach.
- **Przebieg akcji** widziany, rzecz jasna, z mojej perspektywy, tzn. uczestnika zgromadzenia, który, chcąc wypełnić tę rolę, próbuje wziąć udział w rozmowie - to dwa powiązane ze sobą działania komunikacyjne: pierwsze - czyjaś ekspozycja poglądów na temat edukacji, które odbieram jako wierne i bezkrytyczne wykonanie nakazów naszej kulturowej oczywistości, i drugie - moja reakcja. Bywa różna, najczęściej próbuję

odnieć się jakoś do tego, co powiedziano, czasami z tego rezygnuję, ale to też jest reakcja na to, co usłyszałem.

- **Finał i końcowy rezultat.** Finał jest zawsze taki sam, bez względu na to, czy doszło do wymiany zdań, czy nie - rozmowa okazuje się niemożliwa. Rezultat końcowy: czyli z czym zostają po takim zdarzeniu dyskursywnym? Bywa różnie. Zawsze ze zdziwieniem i pytaniem, dlaczego nie doszło do rozmowy? Często też z tym, co chciałem powiedzieć, ale nie zrobiłem tego i co zostaje mi jako subiektywne świadectwo możliwości myślenia o edukacji poza oczywistością kulturową. Niestety, zawsze w takich sytuacjach wystawiam na próbę moją wiarę w intersubiektywną ważność tej możliwości.

Takich, wpisujących się w ten scenariusz zdarzeń, doświadczyłem - jak już wspomniałem - dosyć sporo. Przedstawię tylko cztery, każde wedle ukazanego przed chwilą schematu.

1.1. Zdarzenie 1. Kompetencje miękkie, czyli humanizacja człowieka

Miejsce akcji

Seminarium z udziałem nauczycieli i pracowników naukowych jednej z uczelni. Gościem uczestników spotkania jest Ważna Osoba z kręgu decydentów oświatowych. I to właśnie ona wygłasza kwestię, która daje początek akcji.

Przebieg akcji

Ważna Osoba: *Dzisiejsza szkoła działa coraz lepiej. W kolejnych międzynarodowych testach-rankingach pniemy się w górę, to dowód, że efektywność kształcenia w naszych szkołach wzrasta i sięga dziś naprawdę do poziomu europejskiej, a niekiedy światowej, czołówki. Ale te sukcesy nas nie usypiają. Wiemy, że dla młodych ludzi ważne są nie tylko wiedza i umiejętności praktyczne, które przygotowują do różnych ról zawodowych, ale także bardzo potrzebne są im kompetencje miękkie. Trochę to zaniedbaliśmy, ale teraz otwieramy drzwi przed*

humanistyką. Będziemy humanizować naszych uczniów, dając im miękkie kompetencje.

Dalej Ważna Osoba mówi dość dużo o tych kompetencjach, z nadzieją i z zaangażowaniem graniczącym z entuzjazmem. Przedstawia je jako radykalną humanizację szkoły. Spodziewa się, że uczniowie dzięki kursom, kształtującym umiejętności komunikacyjne i społeczne, nauczą się wreszcie efektywnie rozmawiać i współpracować z innymi ludźmi. O to właśnie bezustannie upominają się pracodawcy. *Bo dzisiaj - kończy Ważna Osoba - na rynku pracy przewagę ma ten, kto nie tylko zna się na swojej pracy, ale także umie rozmawiać, współpracować z innymi, rozwiązywać konflikty, słowem - oprócz przygotowania praktycznego, ma też humanistyczne.*

W reakcji na wystąpienie Ważnej Osoby próbuję oponować, mówiąc, że *kompetencje miękkie to tylko wyuczone techniki zachowań i że, owszem, są ważne w zbiorowym działaniu instrumentalnym i przydają się w różnych rolach zawodowych, ale to jeszcze nie humanizacja. Ta wymagałaby rozwoju dyskursywnej wrażliwości i hermeneutycznej refleksyjności.* Widząc - w reakcji na moje słowa - lekkie rozbawienie Ważnej Osoby i spojrzenie, pytające: „O czym pan mówi?”, „Co to za dziwne określenia - dyskursywna wrażliwość i coś tam jeszcze?”, próbuję uporządkować i rozwinąć swój pogląd. Mówię: *Kompetencje miękkie mieszczą się w rolach zawodowych. Dają umiejętności uzgadniania celów, środków i zasobów działania, korygowania błędów, a także umiejętności organizowania i kierowania zespołową pracą. Słowem, dają to wszystko, co jest potrzebne w dobrym zarządzaniu i współpracy. Kształtując te kompetencje, uczymy młodych ludzi i dialogu i krytyczności, i uspołecznienia. Ale co bardzo ważne - ten dialog, ta krytyczność i to uspołecznienie mają taką formę, która odpowiada porządkowi czynu: dialog ma postać rozmowy strategicznej, likwidującej różnice i uzgadniającej plan działania, krytyka sprowadza się do wykrywania błędów i niespójności w planie działania, wreszcie uspołecznienie - w porządku czynu to gotowość do udziału we wspólnocie działania.*

Kompetencje miękkie z tego powodu, że służą tylko porządkowi czynu, nie wyczerpują, nie zamykają i nie wypełniają tego, czym jest humanizacja. A mówiąc krótko - kompetencje te nie mają wiele z nią wspólnego. Ona nie jest podejmowana z myślą o żadnej roli zawodowej czy społecznej. Jej przeznaczeniem jest rozwój osobisty uczniów

i stwarzanie im egzystencjalnego wsparcia - a to oznacza, że humanizacja należy do porządku rozumienia, a nie porządku czynu. Rozwój osobisty i egzystencjalne wsparcie są możliwe dzięki dialogowi, krytyce i uspołecznieniu, ale pojmowanym inaczej niż poprzednio. Teraz - w porządku rozumienia - dialog jest rozmową, która nie służy uzgadnianiu celów i możliwości działania, lecz rozumieniu własnego losu, usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sens od bezsensu; krytyka - to badanie uwarunkowań cudzego i swojego myślenia, a uspołecznienie - nie włącza do wspólnoty działania, lecz wspólnoty sensu i daje tożsamość społeczno-kulturową. Tak pojęta humanizacja nie kształtuje żadnych technicznie rozumianych kompetencji miękkich, lecz orientację życiową i refleksyjny sposób bycia, czyli - zdolność rozumienia innych „języków” ludzkiego doświadczenia, od których zależy sposób widzenia świata, rozumienie pojęć, zasobów kulturowych oczywistości i reguł interpretacji. Dzięki refleksyjnemu sposobowi bycia nie przybywa nam żadnych kompetencji, rozwija się za to wrażliwość dyskursywna, gotowość i zdolność podejmowania pytań egzystencjalnych, dyskursywna krytyczność, gotowość do hermeneutycznego dialogu i egzystencjalnej empatii. I to właśnie - a nie technicznie rozumiane i służące rolom podejmowanym w porządku czynu kompetencje miękkie - jest humanizacja edukacji.

Nie widząc ze strony Ważnej Osoby ani zbytniego zainteresowania tym, co mówię, ani zrozumienia, pomyślałem, że uda mi się to uzyskać za pomocą przykładów. Sięgnąłem po nie: Czym są kompetencje miękkie - komunikacyjne i społeczne? Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w bardzo licznych publikacjach, uczących jak umiejętnie rozmawiać i zdobywać zaufanie innych. Literatury tego typu jest bardzo dużo. Czego się z niej nauczymy? Instrukcji, mówiących, jak się zachowywać, żeby skutecznie przekonywać innych. Techniki perswazji są bardzo różne, ale oparte na tym samym schemacie - zdobądź zaufanie drugiej osoby, pozostałe perswazyjne kroki wykonasz bez trudu. Przykładowo, techniki te uczą, że chcąc zjednać sobie rozmówcę i zapanować nad nim, trzeba (por. Batko, 2014):

- „Rzucić kotwicę” - tzn. gdy twój rozmówca przeżywa intensywne emocje, mów do niego, używając określonego tonu głosu, albo wykonaj jakiś gest. To pozostanie w jego pamięci i jeśli po pewnym czasie posłuszysz się tym samym tonem głosu

lub wykonasz ten sam gest, wprowadzisz go w podobny stan emocjonalny.

- **Zdobyć zaufanie** - rozmawiając z drugą osobą, patrz jej w oczy, miej na twarzy ciepły, budzący zaufanie uśmiech, przytakuj albo w innej formie wysyłaj sygnały, że słuchasz tego, co mówi, np. potwierdzaj półsłówkami, że słyszysz - „uhm”, lub zdziw się od czasu do czasu - „Co ty powiesz? Pierwsze słyszę, to ciekawe”, zachęcaj do kontynuacji - „no i co dalej, no co, co było później”. Jeżeli twój rozmówca przerwie opowieść, masz dwa wyjścia: zgódź się, mówiąc - „tak, rozumiem, męczycię ta sprawa, jeśli zechcesz, wrócimy do niej kiedy indziej”, albo otwórz się przed nim, powiedz „Wiesz, przeżyłem coś podobnego. Chcesz? Opowiem ci”.
- **Przekonać** - można to zrobić bardzo różnie, za pomocą słów i całym ciałem. Najważniejsze - dostroić się i dopasować do rozmówcy - tonem głosu, gestami, nastrojem, tak żeby twój rozmówca widział w tobie siebie. Dzięki temu będziesz mógł za chwilę myśleć i decydować za niego, bo perswazja to hipnoza: najpierw zarzucasz kotwicę, później pozwalasz drugiej osobie mówić, a słuchając, obserwujesz ją po to, by na koniec móc ją „sklonować” i być jej lustrem, kimś, kogo ona będzie postrzegać jako drugą osobę, ale tak podobną, a przez to godną zaufania, że zrobi wszystko, co pomyślisz.
- To jest przykład kompetencji miękkich - są one więc niczym innym, jak tylko wyuczonymi technikami (instrukcjami), pozwalającymi umiejętnie prowadzić grę socjo-psychologiczną z drugim człowiekiem, po to, aby na drodze rozmowy przekonywać go do siebie i ułatwić sobie wspólne z nim działanie.

Zakończyłem pytaniem, skierowanym do wszystkich uczestników zgromadzenia: *Wyobraźcie sobie Państwo, że waszym życiu coś idzie nie tak, np. choroba bliskiej osoby, rozczarowanie pracą, wyrażające się w pytaniu - czy to rzeczywiście moje miejsce?, jakiś inny kryzys sensu. Słowem, wyobraźmy sobie, że życie zagadnęło nas jednym ze swych pytań egzystencjalnych. Potrzebujemy rozmowy i, szczęśliwym trafem, mamy wybór - możemy porozmawiać z kimś, kto uchodzi za mistrza kompetencji miękkich, albo z osobą refleksyjną, wrażliwą*

dyskursywnie, zdolną do egzystencjalnej empatii i do hermeneutycznego dialogu. Kogo wybierzemy? Pytanie okazało się retoryczne - do rozmowy o życiu mistrz kompetencji miękkich się nie nadaje, jego mistrzostwo może się spełniać w rozmowach strategicznych, dotyczących celów, metod i środków działania, a nie w rozmowie poszukującej sensu życia.

Ważna Osoba nie odniosła się do mojego głosu od razu. Zrobiła to chwilę później. Powodowana pośpiechem musiała opuścić zgromadzenie i w wystąpieniu pożegnalnym, komentując różne wątki dyskusji, wspomniała też o kompetencjach miękkich, mówiąc, że mój głos był wynikiem nieporozumienia, a ściślej - niezrozumienia, czym są kompetencje miękkie i że ich wartość jest powszechnie uznana, w związku z czym, nie ma sensu ich krytykować. Powiedziawszy to, wyszła z seminaryjnego pomieszczenia. Koniecznie chciałem wyjaśnić Ważnej Osobie, że nie jestem krytykiem i przeciwnikiem kompetencji miękkich, lecz jestem za tym, żeby pozostały tam gdzie ich miejsce - czyli w rolach zawodowych i żeby nie zastępowały nam dzisiaj humanizacji, która jest czymś zupełnie innym. Udało mi się to przekazać Ważnej Osobie już na korytarzu i w biegu, usłyszałem na to (tym razem wierny cytat): „*O nie, nie namówi mnie pan, żebym zrezygnowała z humanizacji szkoły*”. Taki to skutek przyniosła moja obrona humanizacji - została odczytana jako jej krytyka i sprzeciw wobec niej, ponieważ nie zmieściła się w oczywistości kulturowej, dla której humanizacja jest optymalizacją efektywności działania, osiąganą za pomocą kompetencji miękkich jego uczestników.

Final i rezultat końcowy

Final już opisałem - do rozmowy nie doszło, mimo że dość dużo do siebie mówiliśmy. Z czym zostałem po tym zdarzeniu dyskursywnym? Z ostatnim zdaniem Ważnej Osoby, a ściślej - z hermeneutycznym zadaniem, wymagającym jakiejś sensownej odpowiedzi na pytanie: Dzięki jakim okolicznościom, warunkującym myślenie Ważnej Osoby, możliwa jest tak nienaruszalna wierność nakazom naszej kulturowej oczywistości? Zadanie, wyrażające się w tym pytaniu, trochę inaczej motywowane i w nieco innej formie, będzie się pojawiać także w pozostałych,

czekających na prezentację, sytuacjach, dlatego odniosę się do niego zbiorczo, po przedstawieniu wszystkich zdarzeń dyskursywnych.

1.2. Zdarzenie 2. Gdyby nie PKB, rynek pracy i pracodawcy – edukacja nie miałyby sensu

Miejsce akcji

Zdarzenie miało miejsce niedługo po tym, gdy „Gazeta Wyborcza” opublikowała wywiad Aleksandry Pezdy z Prezesem PZU (Pezda, 2012). To ważna, przesądzająca o przebiegu zdarzenia, okoliczność. Dlatego warto ją przypomnieć. Otóż, Prezes poskarżył się w rozmowie z p. Redaktor, że szkoły wyższe źle kształcą, gdyż absolwenci, którzy trafiają do jego firmy nie są przygotowani do pracy. Mało tego - nie potrafią sami szybko przyuczyć się do konkretnego stanowiska, a poza tym - brakuje im kompetencji miękkich. Najbardziej dotkliwy ból sprawiło Prezesowi to, że on sam (czyli jego firma) musi czasami poduczać, czy też przyuczać, absolwentów szkół wyższych, słowem - najbardziej martwi Prezesa to, że nie dostaje od uczelni pracowników w pełni przygotowanych do stanowisk pracy w jego firmie. Tytuł wywiadu, - wspólna puenta Prezesa i p. Redaktor - głosił, że uczelnie są fabrykami bezrobotnych.

Publikacja „Gazety Wyborczej” wywołała spore poruszenie szerokiej publiczności. W środowisku uczelnianym zawrzało. Wezwaną do tablicy poczuła się p. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Czym prędzej publicznie zapewniła, że dopilnuje, żeby uczelnie zmieniły się na lepsze w taki sposób, żeby Prezes PZU czy inni Prezesi nie musieli się więcej skarżyć, że absolwenci szkół wyższych nie spełniają ich oczekiwań. W trybie pilnym p. Minister zwołała okrągły stół pracodawców i rektorów w nadziei, że będzie to dobra sposobność do uzgodnienia stanowisk w ważnej sprawie, jaką stało się pytanie: Co zrobić, żeby szkoły wyższe lepiej służyły rynkowi pracy? Stół okrągły, ogólnokrajowy doczekał się szybko regionalnych i lokalnych kopii. Zdarzenie, które chcę opisać, to właśnie jedna z nich - to spotkanie (seminarium) pracodawców ze środowiskiem uczelnianym w jednym z miast wojewódzkich.

Przebieg akcji

Sama wymiana zdań była dość schematyczna - zaraz kilka słów, ilustrujących ten schemat. Ale o wiele bardziej znaczący od wypowiedzianych przez pracodawców treści był ton ich wypowiedzi i wyrażająca się w nim postawa dominatora naszych czasów. O tym - na końcu, omawiając rezultaty akcji.

Jeden z przedstawicieli pracodawców wyłożył sprawę jasno (streszczam): *Na edukację składają się wszyscy podatnicy, robią to po to, żeby był z tego jakiś pożytek. Jaki? To oczywiste, wydajemy publiczne pieniądze na edukację, żeby służyła nam wszystkim, czyli gospodarce. Pożytek, jaki ma dać edukacja, to dobrze wykwalifikowani pracownicy.* Tu biznesmen przytoczył długą listę cech pracownika dobrze wykwalifikowanego, naprawdę obszerną. Znalazły się na niej przeróżne kompetencje, w tym wzajemnie wykluczające się, takie na przykład, jak: z jednej strony - innowacyjność, przedsiębiorczość, zdolność do szybkich zmian, krytyczny stosunek do zastanych schematów w rolach pracowniczych i w zarządzaniu oraz, oczywiście, kompetencje miękkie, a z drugiej - znajomość konkretnych realiów w danej firmie, praktyczne przygotowanie do stanowisk pracy i w ogóle - jak najmniej zbędnej teorii i jak najwięcej użytecznych umiejętności i nawyków.

W podobny sposób wyrażali swe oczekiwania inni pracodawcy. Przedstawiciele uczelni na ogół nie kwestionowali ich prawa do projektowania edukacji i zawężania jej roli do służby na rzecz rynku pracy, dowodzili przy tym, że nie wszystkie oczekiwania biznesu można łatwo spełnić, a niektóre - jak np. innowacyjność - zależą bardziej od stanu i jakości gospodarki niż od uczelni. Zabierając głos, zapowiedziałem dwa wątki: kształcenie w szkole wyższej na rzecz rynku pracy i po co, nam dziś edukacja, czyli czy rzeczywiście jej jedynym powołaniem jest przygotowywanie do pełnienia ról zawodowych. Przytoczę tę wypowiedź bez większych skrótów: *Po pierwsze, jeżeli chodzi o kształcenie na rzecz pracodawców, to w dzisiejszych czasach, z powodu szybko zmieniających się oczekiwań rynku pracy, uczelnie nie mogą przygotowywać pracowników do konkretnych stanowisk pracy, bo tego zwyczajnie zrobić się nie da. Trudno zacząć jeden cykl kształcenia i skończyć go, nie ryzykując, że będące jego efektem kompetencje zawodowe, nie okażą się nieaktualne. Po drugie, pamiętajmy o tym, że istnieje*

cały system szkolnictwa zawodowego, a także - to właśnie uważam za najważniejsze - że istotną częścią tego systemu powinna być gospodarka. A więc, jeśli będziemy o tym pamiętać, to możliwy będzie sensowny podział ról: uczelnie kształcą, zakłady szkoleniowe pracodawców ze szkołami zawodowymi prowadzą treningi. Uczelnie, kształcąc, dają podstawy dla dużych grup ról zawodowych, formują strukturalne ramy tych ról, złożone z wiedzy oraz umiejętności heurystycznych i generatywnych, przygotowujących do zmiennych potrzeb. Zakłady szkoleniowe przedsiębiorców, prowadząc treningi, ćwiczą zdolność sprawnego wykonywania zadań, należących do konkretnych stanowisk pracy, wypełniają tym samym role modelowe (przyniesione ze szkoły wyższej) konkretnym przepisem zadaniowym. Możliwe są jeszcze dwie inne sytuacje, spójne z ukazaniem podziałem ról. Pracodawcy zamawiają drugą część przygotowania zawodowego, czyli trening, w uczelniach wyższych. Ale wtedy, jak w przypadku każdego zamówienia, kupują usługę od uczelni i płacą za nią. Sytuacja druga, częsta na Zachodzie, szczególnie w USA, dotyczy pracodawców i firm z najwyższej półki. Tym do głowy by nie przyszło, żeby się skarżyć na uczelnie wyższe, że przygotowują im kadry nie tak, jak oni by chcieli. Dla tych firm, kształcenie kadr to czynnik numer jeden na liście uwarunkowań wzrostu i konkurencyjności. Byłoby czymś kompletnie absurdalnym, żeby oddawać go w obce ręce, zdradzać tym samym swój pomysł na rozwój i pomagać konkurencji w odkrywaniu własnych tajemnic. No ale to scenariusz dla dobrych firm, rozumiejących istotę rynkowego sukcesu. One wiedzą, że bez inwestycji we własną kadrę sukcesu nie osiągną, bo żadne państwo, rząd czy wyższe uczelnie nie wykonają tej inwestycji za nich.

Sprawa druga - po co nam edukacja i czy rzeczywiście tylko po to, by przygotować wykwalifikowane kadry według potrzeb rynku pracy. Taki pogląd to bardzo groźne uproszczenie. Groźne, bo redukując człowieka do ról zawodowych, a edukację, jej cele - do przygotowania młodych ludzi do efektywnego działania w tych rolach. Taka edukacja zapomina, że jej zadaniem jest także, lub przede wszystkim, przygotowywanie do czegoś, czego nie da się zamknąć w żadnym przepisie roli. To coś, co definiowalną rolę nie jest - a co mieści w sobie wszystkie pozostałe, i co uzgadnia i łączy je ze sobą w jedną całość - to ludzkie życie, będące zawsze czymś indywidualnym losem, które każdy

z nas próbuje przeżyć w taki sposób, aby było historią, która ma sens. Dlatego wciąż na nowo musimy podtrzymywać akceptację własnego istnienia i poczucie sensu, które bierze się nie tylko z naszej życiowej wydajności, ale, przede wszystkim, z gotowości i zdolności do refleksyjnego życia. Troska o tę właśnie „metarolę” jest właściwym powołaniem edukacji. Chcąc je wypełnić, edukacja nie może służyć tylko PKB, rynkowi pracy i rolom zawodowym. Edukacja ma nie jedno, lecz dwa zadania: przygotować młodych ludzi do ról zawodowych i uczyć refleksyjnego sposobu bycia. Pierwsze zadanie wiąże się z ludzką aktywnością w porządku czynu, a drugie - z doświadczaniem świata i własnego istnienia w porządku rozumienia. Oba wymagają harmonijnego połączenia. Nie są bowiem odrębnymi częściami edukacji, nie można też jednego zastąpić drugim, ani jednego uznać za ważniejsze od drugiego, lecz są dwoma niezbywalnymi wymiarami - praktycznym i egzystencjalnym - dokonującego się w szkole rozwoju ucznia. Jednowymiarowa edukacja to błąd typu pars pro toto (część za całość). Popelniając go, widzimy w człowieku tylko istotę dążącą do efektywnego działania, sprowadzającą dobro do korzyści, a zło do straty. To prawda, tak dzisiaj myśli większość, sądząc, że powołaniem człowieka i źródłem sensu jego istnienia jest wydajne życie. Ta formuła, rzeczywiście, jest racjonalna w sensie ekonomicznym i prowadzi do kultu PKB.

Proszę popatrzeć, jakie to proste: My, ludzie, jesteśmy po to, by wydajnie żyć i dzięki temu kupować, a gdybyśmy mieli kłopoty z wydajnością, to banki nam pomogą, bo idzie przede wszystkim o to, byśmy kupowali także wtedy, kiedy nas na to nie stać. Kupując - najczęściej zbędne usługi i towary za niezarobione jeszcze pieniądze - dobrze służymy PKB i wszystkim, którzy z tego mają korzyść. Jednak wzrost PKB szczęścia nie daje. Niewielu jest ekonomistów, których nie trzeba o tym przekonywać. Jak jest z pracodawcami? Tego, prawdę mówiąc, nie wiem. Dotychczas nie spotkałem jeszcze żadnego, który byłby gotów potraktować tę myśl serio, jako temat poważnej rozmowy.

W odpowiedzi usłyszałem, że pewnie nie spotkam go także w przyszłości. Dowiedziałem się też, że gdyby urzeczywistniła się moja, inteligentna, jak ją określono, wizja edukacji, katastrofa byłaby nieunikniona: spadek PKB, bieda większości społeczeństwa, bezrobocie, masowe bunty, anarchia, a w końcu upadek państwa lub dyktatura. Taką serię nieszczęść przepowiedział jeden z uczestników spotkania, historyk

z pierwszego wykształcenia, a dzisiaj - człowiek biznesu. Zakończył swój wywód w ten sposób: *Gospodarka jest dobrem wspólnym, jej wzrost to zadanie całego społeczeństwa, bo i korzyści są dla wszystkich. Gdyby nie gospodarka i rynek pracy - edukacja byłaby zbędna, nie miałyby nic sensownego do roboty. W gruncie rzeczy, jest ona częścią systemu gospodarczego, elementem jego infrastruktury i jako ten element jest potrzebna, bo czemuś dobremu służy.*

Finale i rezultat końcowy

Koniec podobny do zdarzenia poprzedniego. Chociaż tym razem pojawiły się elementy rozmowy (czyli takiej wymiany zdań, w której obie strony, w minimalnym przynajmniej stopniu, uwzględniają swoje racje), wtedy gdy mówiono o strukturze i formach kształcenia zawodowego. Natomiast o powołaniu edukacji mówiliśmy obok siebie. Końcowym rezultatem tego zdarzenia dyskursywnego nie są dla mnie jednak tylko same poglądy przedsiębiorców, lecz ich postawa pełna roszczeń do całego otoczenia społecznego. Nie powiedziano tego wprost, w zwartej formie, ale gdy złożyć wypowiedzi wielu osób, to wyrażają one przekonanie takiej oto treści: Świat, nawet jeżeli jeszcze nie jest, to, z pewnością, powinien być tak urządzony, żeby wszystkie instytucje życia społecznego służyły biznesowi, rynkowi pracy, a w konsekwencji - wzrostowi PKB. Nie inaczej jest ze szkołą. Ona też - podobnie jak inne instytucje obsługujące biznes, np. banki, sądy arbitrażowe, system komunikacyjny (drogi, kolej, samoloty), zakłady produkujące energię - ma służyć gospodarce. Edukacja po to istnieje - to jej powołanie i racja bytu. Ton wypowiedzianych przez pracodawców oczekiwań (roszczeń) świadczy o jednym - oni naprawdę wierzą, że wypełniają dziejową misję, że są kreatorami bytu, podtrzymują istnienie świata i zapewniają mu postęp. Dlatego, przekonani, że znajdują się w centrum ważnych spraw tego świata, tak instrumentalnie i roszczeniowo odnoszą się do instytucji życia społecznego, w tym także do edukacji.

1.3. Zdarzenie 3: Humanistyka szkodzi

Zgromadzenie plenarne jednego ze stowarzyszeń rektorów uczelni wyższych. Dyskusja o sposobie ustalania kosztów studiów. To dla

uczelnia państwowych ważny temat, bo od wyliczenia kosztów zależy dotacja budżetowa. Ale ta, w skali globalnej, jest ograniczona, zamyka się w jakiejś kwocie. Trzeba więc tak ustalać koszt studiów, żeby dla wszystkich starczyło, no i - co jasne - żeby można było podzielić pieniądze na wszystkie kierunki. Jedne kosztują mniej, inne więcej, wszystkie trzeba sfinansować z tej samej dotacji. Im więcej kierunków studiów, tym mniej pieniędzy przypada na każdy z nich.

Przebieg akcji

Po kilku głosach o tym, ile poszczególne kierunki powinny kosztować, pojawiły się wątki polemiczne i spory o to, dlaczego kierunek x - tak dużo, a y - tak mało. Głos zabiera w tej właśnie sprawie rektor jednej z bardziej znanych uczelni biznesowych. Wypowiedź była krótka i zapadająca w pamięć: *Dyskutujemy o tym, ile ma kosztować ten czy inny kierunek. Ale koszty to nie wszystko - najważniejsza jest wartość studiów. Trzeba się tym zająć w trosce o studentów. Dziś, niestety, wciąż jeszcze pełno kierunków humanistycznych. One niczego nie dają, marnują studentom czas - to studia wysokiego ryzyka. Dlatego należałoby studentów przed nimi chronić.* Wypowiedź wzbudziła powszechną wesołość, zwłaszcza określenie - „studia wysokiego ryzyka”. Rektorzy wymienili porozumiewawcze uśmiechy, a sprawca ich dobrego samopoczucia spuentował: *Jedyne studia humanistyczne, jakie powinny zostać, to coaching, są naprawdę pożyteczne. Mam je w swojej szkole, wiem, co mówię.* I to koniec tego zdarzenia dyskursywnego. Było krótkie, ale - w moim przekonaniu - bardzo wymowne i dające do myślenia.

Finał i rezultat końcowy

Finał - to reakcja zgromadzonych, zbiorowy śmiech, a końcowy rezultat - to, z czym zostałem po tym, gdy sala umilkła. Krótko o jednym i o drugim.

Reakcję zgromadzenia opisuję nie bez powodu. Uważam bowiem, że jest w niej coś bardzo symptomatycznego, coś, co obserwujemy często w podobnych sytuacjach. To coś, to wyrażana zbiorowym śmiechem, niewzruszona pewność grupowych przekonań, wytwarzanych przez kulturową oczywistość. Taki śmiech zdarza się nam wtedy, gdy

któs z nas (z naszej grupy) wyrazi znaną nam wszystkim, oczywistą dla naszej wspólnoty komunikacyjnej, prawdę w mowie lekkiej, celnej i dowcipnej, która ożywia to, co dobrze wiemy. **Jest w takim śmiechu kilka znaczeń. Po pierwsze**, jest w nim ponowiona akceptacja dla podzielanej już wcześniej prawdy. **Po wtóre** - jest on wyrazem uznania dla oratorskich umiejętności mówcy. Cenimy go, bo: powiedział wprawdzie to, co wszyscy wiemy, ale jak to zrobił? Ujął to tak oryginalnie i humorystycznie, że nie tylko nas rozbawił, ale także wzmocnił perswazyjną wymowę naszej prawdy. I to właśnie - podniesienie perswazyjnej mocy wspólnego przekonania, to już trzeci skutek tej formy zbiorowego śmiechu. A więc - **po trzecie** - śmiech ten mówi: rozumiemy się bez słów, nie ma sensu gadać, sprawa jest oczywista. Jest w tym komunikacie nie tylko myśl skierowana do wewnątrz - do grupy zjednoczonej śmiechem, ale także - ostrzeżenie, przestroga do tych, którzy do wspólnoty śmiechu nie dołączyli: nie śmiejesz się, bo, być może, myślisz inaczej, ale rozejrzyj się wokół siebie - jesteś osamotniony, nie ma sensu żebyś mówił, co i dlaczego myślisz inaczej, na pewno się mylisz. My, śmiejący się, przegłosowaliśmy cię zanim zdecydowałeś się cokolwiek powiedzieć. Uporaliśmy się z twoim sprzeciwem i z różnicą zdań zanim się ujawniły, to lepiej - bo nie marnowaliśmy czasu na rozmowę w sprawie oczywistej, w której rozumiemy się bez słów. **Po czwarte**, śmiech ten daje jeszcze jeden skutek, znany z zachowań stadnych. Każdy ogarnięty wesołością, widząc innych w podobnym stanie, przestaje być sobą, staje się w mniejszym stopniu jednostką, która ma swoje zdanie, a zaczyna być częścią całości, grupy, która nie pyta nikogo o to, co myśli, lecz wyposaża wszystkich w jeden pogląd. Będąc w stanie niekontrolowanego (trochę hipnotycznego) zjednoczenia z grupą, tracimy wpływ na nasze indywidualne myślenie, a krytycyzm wobec poglądów zbiorowych zawieszamy całkowicie. **Tak działa kulturowa oczywistość: jednoczy, umacnia w pewności siebie, chroni przed wątpliwościami i daje poczucie intelektualnej przewagi tym, którzy ją dzielą oraz - skazuje na wszelkie niewygody outsidera tych, którzy nie uznają jej władzy.**

Przedstawiona interpretacja zbiorowego śmiechu nie psychologuje. Przeciwnie - wydobywając jego komunikacyjne, dość złożone znaczenie, chcę pokazać, że śmiech ów mieści się w sferze kulturowych rytuałów i wzorców zachowań. W tym przypadku, to także

wyraz kulturowego pęknięcia, które przekreśla możliwość rozmowy między ogarniętą wesołością większością a tymi, którzy nie podzielają jej ludycznych motywów. O tym pęknięciu, które dzieli potencjalnych uczestników dyskursu na większość, spełniającą nakazy dzisiejszej kulturowej oczywistości, i na mniejszość, która wypowiada tej oczywistości posłuszeństwo, będę jeszcze mówił, zamykając ten rozdział. Tu opis tego pęknięcia był potrzebny, by wyjaśnić, dlaczego nie zabrałem głosu. Kulturowy przekaz grupowej wesołości zrobił swoje - nie było sensu mówić, nie było bowiem najmniejszej szansy, żeby przebić się przez kulturową oczywistość jednoczącą grupę. A poza tym, pamiętałem, jak i czym skończyła się moja obrona humanistyki w wymianie zdań z Ważną Osobą.

To zdarzenie dyskursywne dało mi, z jednej strony, opisane już doświadczenie niemożności rozmowy w sytuacji, gdy potencjalni rozmówcy bezkrytycznie i, na dodatek, zbiorowo okazują posłuszeństwo naszej kulturowej oczywistości. Z drugiej strony zaś, rezultatem tego zdarzenia dyskursywnego jest to, czego nie powiedziałem, a co uświadomiłem sobie, słuchając rektora, który dowcipnie przekonywał, że humanistyka szkodzi. Niewypowiedziany przeze mnie komentarz do tych słów jest realną częścią tego zdarzenia dyskursywnego. W każdej sytuacji komunikacyjnej jest bowiem tak, że konstruujemy ją z tego, co inni mówią do nas, oraz z tego, co my sami w reakcji na skierowane do nas wypowiedzi robimy. Nie jest istotne, czy naszą reakcją będzie realna czy tylko pomyślana wypowiedź. I jedna i druga należy do zdarzenia dyskursywnego. Jest ono bowiem zawsze naszą konstrukcją, złożoną z tego, co słyszymy, i z tego, co wtedy myślimy i co wypowiadamy lub zachowujemy dla siebie.

W tej części zdarzenia dyskursywnego, którą zostawiłem dla siebie, obecna była taka myśl: to prawda, humanistykę dość powszechnie przedstawia się dziś jako wiedzę bezużyteczną i zbędną. Powtarzają tę opinię media, politycy, niektórzy naukowcy (patrz kolejne zdarzenie dyskursywne), szczególnie zaś ekonomiści i biznesmeni. Oburzeni takim ujęciem sprawy mówią, że to pogląd prymitywny i głupi. Niestety, oburzając się w ten sposób, niczego nie zmieniamy: ani nie wpływamy korygująco na „prymitywną i głupią” opinię o humanistyce ani o krok nawet nie zbliżamy się do jej krytycznego zrozumienia. Jak było z myśleniem o humanistyce naszego Profesora Biznesu, dokładnie nie wiem,

ale kilka śladów, które zostawił w swojej wypowiedzi, pozwala krytycznie zarysować schemat jego myślenia.

Ślad pierwszy. Profesor Biznesu ujmuje humanistykę globalnie, ma o niej jakieś zagregowane pojęcie, nic bowiem nie mówi, czym dla niego humanistyka jest. Gdyby wiedział, że można ją rozumieć rozmaicie, może odniósłby się do jednego z jej analitycznych ujęć. Według mojej, prywatnej typologii, mamy dziś do czynienia z czterema wcieleniami humanistyki: kolekcjonerskim, misyjnym, eksperckim i hermeneutycznym.

Z **kolekcjonerskim** wydaniem kojarzy ją szeroka publiczność. To, rzec można, jej klasyczna postać, będąca zbiorem humanistycznych dóbr: dzieł filozofów, książek badaczy kultury i samych obiektów kulturowych podawanych badaniom (literatura, sztuka, architektura).

Humanistyka w wydaniu misyjnym jest nadal zbiorem kulturowych dóbr, tyle tylko, że są one tworzone i dobierane jako kolekcja celowa, służąca upowszechnianiu określonej wizji świata, szerzeniu jakiejś wartości i przekonywaniu do jakiejś sprawy. Taką najbardziej do niedawna znaną u nas i praktykowaną humanistyką misyjną był marksizm jako filozofia i jako dzieła wszelkiej twórczości kulturowej z niego czerpiące idee i ducha. Dzisiaj monopolu już nie ma. Mamy pewną różnorodność, ale podział jest wyraźny: z jednej strony, humanistyka misyjna, angażująca się po stronie równościowej, lewicowej wizji świata, z drugiej - humanistyka, broniąca tradycyjnych wartości.

Humanistyka ekspercka to mało przejrzysty i bardzo wewnętrznie zróżnicowany zbiór rozmaitych koncepcji, które łączy jedno - chcą one być odbierane jako niosące pomoc zarówno w rozwoju jednostkowym, jak i grupowym. Różne odmiany poradnictwa, *coachingu*, treningów interpersonalnych, *mentoringu* i facylitacji itd. O popularności i społecznym zapotrzebowaniu na humanistykę tego typu świadczy ogromna liczba „dzieł”, których tytuły mieszczą się w formie dobrej rady: „Obudź w sobie olbrzyma i miej wpływ na swoje życie - od zaraz!” (por. Robbins, 2009), albo „Jak osiągnąć taki czy inny sukces w życiu. Sukcesem może być rzecz jasna prawie wszystko: zarówno „pokochać teściową”, jak i „żyć efektywnie i z poczuciem sensu”. Drugi dowód popularności to mnożące się bezustannie szkoły i praktyki osobowego wsparcia. To najbardziej niejasne statusowo wydanie humanistyki, budzące u wyznawców zachwyt, u krytyków - uzasadnione, moim

zdaniem, podejrzania o niejednoznaczność intencji. Wiele wskazuje na to, że ta mutacja humanistyki częściej jest manipulacją niż realną pomocą w rozwoju. Poza tym, jest ona zupełnie pozbawiona krytycznej samowiedzy, która mogłaby pomóc w rozpoznaniu własnych ograniczeń, wygórowanych roszczeń i fałszywych wyobrażeń o sobie.

Humanistyka hermeneutyczna - o niej w zasadzie jest cała ta książka - więc w tym miejscu tylko jedno zdanie na jej temat: to ten rodzaj twórczości, który podejmuje wciąż to samo zadanie - pyta o uwarunkowania naszego myślenia i ukazuje innym własne zapytywanie nie jako wzór czy gotową radę, lecz jako zaproszenie do rozmowy, poszukującej rozumienia naszego czasu i nas samych.

Którą humanistykę miał na myśli Profesor Biznesu, ogłaszając, że szkodzi? Nie wiem. Podejrzewam, że Profesor także tego nie wie. Prawdopodobnie, nie zdaje sobie również sprawy, że w ogóle można mówić o różnych odmianach humanistyki. O czym więc myślał, kiedy mówił o studiach wysokiego ryzyka? No właśnie - czy wiedział, o czym myśli i mówi? Nie wykluczam, że zetknął się kiedyś z „jakąś” humanistyką i ma o niej wyobrażenie, ale najprawdopodobniej posłużył się stereotypem humanistyki, obecnym w naszej kulturowej oczywistości. A ten ukazuje ją najczęściej jako kolekcjonerską i dyskredytuje, uznając, że jest zbiorem oderwanych od życia i bezużytecznych wytworów dorobku kultury.

Drugi ślad, pozwalający krytycznie rozumieć schemat myślenia naszego Profesora, to wyrażone przez niego uznanie dla *coachingu*. Profesor, wprawdzie, nie lubi humanistyki w klasycznym (kolekcjonerskim) wydaniu, ceni za to jej ekspercką wersję. Za co? Nie powiedział, ale można się łatwo domyślić - za użyteczność, za to, że dostarcza ludziom wiedzy typu „instrukcja obsługi siebie samego w sprawach zawodowo i życiowo ważnych”. Popularność nie tylko *coachingu*, ale także innych form eksperckiej pomocy, udzielanej na potrzeby jednostkowego rozwoju, takich jak *mentoringu* czy facylitacji, to poważny skomplikowany problem. Złożoność sprawy polega na tym, że propagatorzy tych form pomocy nie mówią jasno, czy ma ona służyć rozwojowi w rolach najczęściej zawodowych, ale także społecznych, czy też ma ona znacznie szersze i głębsze - jest, mianowicie, instruktążem rozwoju osobowego? Już samo połączenie takich określeń, jak instruktąż czy trening, z rozwojem osobowym wywołuje dysonans i razi sztucznością. Jeźeli

więc *coaching* i podobne mu praktyki miałyby być nie tylko wsparciem rozwoju w rolach, lecz także treningiem rozwoju osobowego, to należałoby ocenić je jednoznacznie negatywnie. Techniki służące do prowadzenia czyjegós rozwoju osobowego w rękach przeróżnych personalnych coachów, opiekunów rozwoju czy facylitatorów to, po prostu, oszustwo i to w podwójnym sensie. Jest to, po pierwsze, oszustwo popolite (zwykłe), polegające na czerpaniu nienależnych gratyfikacji za usługę, która obiecuje korzystającym z niej ludziom coś, czego dać nie może. Te wszystkie techniki rozwoju są pomocne w osiągnięciu pewnej sprawności i wykonywaniu zdefiniowanych ról, ale są pozbawione wartości, czy wręcz szkodliwe - o czym za chwilę, jako trening, który miałby nam ułatwić stawanie się człowiekiem i doświadczanie sensu własnego istnienia. I to właśnie jest tą drugą, nie finansową, lecz psychologiczną formą oszustwa. Zakłamywanie ludzkiej świadomości, utwierdzanie osób korzystających z tej formy „wsparcia” w iluzji, że rozwój osobowy można zamówić do wykonania u zewnętrznych ekspertów, kształtowanie wyuczonej bezradności i przeświadczenia, że dochodzenie do rozumienia siebie i formowanie swego losu jako historii, która ma sens, nie jest niczym jednostkowym, nie jest egzystencjalnym obowiązkiem, lecz jest zadaniem które można, a właściwie - trzeba zlecić fachowcom, bo tak będzie lepiej, tzn. bardziej efektywnie i szybciej - to właśnie psychologiczne skutki oszustwa, jakim jest *coaching* i inne tego typu formy humanistyki eksperckiej.

Nie upierałbym się przy tym, że wszyscy zajmujący się *coachingiem* są świadomi tych dwóch oszustw. Sądzę raczej, że część z nich, po prostu, nie zdaje sobie z tego sprawy. Są pewnie w większości. To ci, którzy wierzą hipnotycznie - pod dyktando ideologii nauki i techniki, że rozum instrumentalny jest naszą uniwersalną racjonalnością i że w związku z tym całość ludzkiego doświadczenia, w tym także to, które należy do porządku rozumienia, trzeba rozwijać i usprawniać zgodnie z jego logiką celu i środka.

Jest wielce prawdopodobne, że nasz Profesor też do tej grupy należy. I dlatego wysoko ceni *coaching* i uznaje za jedyną użyteczną (co w jego języku oznacza - wartościową) formę humanistyki. Robi to jednak bez minimalnego choćby krytycznego wglądu i dlatego nie dostrzega groźnych uzurpacji *coachingu*, dwuznaczności i szkód, które powoduje. Tym samym, Profesor Biznesu nie rozumie, że *coaching*

i pokrewne praktyki raczej humanistyką nie są. A jeżeli z jakichś powodów musielibyśmy je do niej włączyć, to byłaby to humanistyka najbardziej zdegenerowana. I to o niej właśnie należałoby powiedzieć, że jest szkodliwa, a o jej studiowaniu - że jest zajęciem wielce ryzykownym. Jest nim, bo uczy, psycho- i socjotechnik oraz posługiwanie się nimi w bezkrytyczny sposób, bez świadomości ich ograniczeń i szkód, jakie one powodują, a wtedy wykorzystujemy je poza granicami ich prawomocnego użycia. To przed taką - zdegenerowaną humanistyką - należałoby obronić studentów, bo szkodzi.

Dzisiaj, z perspektywy czasu, widzę, że dość dużo Profesorowi Biznesu zawdzięczam. Gdyby nie wypowiedział tych kilku zdań o studiach wysokiego ryzyka i gdyby reakcją na nie nie była wielce wymowna, w sensie kulturowym, zbiorowa wesołość, nie doświadczyłbym tak bezpośrednio mocy naszej kulturowej oczywistości. Znałbym ją, ale inaczej. A tak wiem z własnego doświadczenia, jak działa i co może zrobić z myśleniem nie tylko tych, którzy krytyczności nie mają wpisanej do swoich obowiązków zawodowych, ale także tych - jak uczestnicy plenarnego posiedzenia jednego ze stowarzyszeń rektorów - dla których jest ona podstawowym składnikiem pracy.

1.4. Zdarzenie 4: Porzućmy myślenie magiczne i racjonalnie zarządzajmy własnym życiem

Miejsce akcji

Seminarium zorganizowane przez młodych pracowników nauki, dość oryginalnie pomyślane - miało być okazją do otwierania myślenia, łamania stereotypów, a także zapoznania się z tym, co w myśleniu o człowieku nowe i jeszcze nieupowszechnione. Gościem seminarium jest Profesor Neuronauk (tak go określam, bo o to prosił, mówiąc: neuronauka to nie neurofizjologia czy neuropsychologia). To jemu powierzono zadanie wygłoszenia głównego wykładu, dającego początek obradom. Jak się za chwilę okaże, jest kilka podobieństw między tym i poprzednim zdarzeniem dyskursywnym. Łączy je coś, co można nazwać racjonalizowaniem i myślenia i praktyki dehumanizującej ludzkie życie. Ale w zdarzeniu wcześniejszym, to racjonalizowanie dehumanizacji było czymś incydentalnym, odruchowym i nie do końca świadomie

kontrolowanym, a teraz będzie - programowe, przemyślane i w pełni uświadamiane.

Przebieg akcji

Wykład Profesora miał prostą i jasno zaprezentowaną tezę: Cała dotychczasowa wiedza o życiu psychicznym człowieka (zwłaszcza filozofia, mit, religia, humanistyka i spora część nauk społecznych) posługuje się myśleniem magicznym. Neuronauka otwiera przed nami możliwość zastąpienia go myśleniem racjonalnym. Większość wykładu poświęcił Profesor dowodom, potwierdzającym tę tezę. Przywoływał więc jakiś filozoficzny czy humanistyczny opis ludzkich zachowań i zestawiał z opisem neuronaukowym. Przykładowo: takie uczucia jak miłość, gniew, agresja nie znajdują - zdaniem Profesora - na gruncie filozofii czy psychologii naukowego wyjaśnienia, przedstawiane są bowiem jako uczucia, które mają swój przedmiot, kierunek (pozytywy, negatywy) i za które odpowiada jakiś mechanizm psychologiczny. Różne są te mechanizmy, co już źle o nich świadczy, bo to oznacza, że jedno zjawisko wyjaśnia się za pomocą wielu teorii. Ale wielość i różnorodność to nie jedyne słabości tej wiedzy. Dzisiejsze, humanistyczne „teorie” człowieka mają jeszcze inną fundamentalną ułomność - są nienaukowe, czyli - jak określił to Profesor - magiczne. Ich magiczność polega na tym, że odwołują się do czegoś, co nie jest obserwowalne i nie wiadomo, czy istnieje, a tym samym - nie daje się mierzyć i parametrycznie opisywać. Przykładów Profesor przytoczył mnóstwo. Były to, między innymi: filozoficzne koncepcje człowieka - *homo economicus*, *creator*, *ludens* itp., były psychologiczne teorie osobowości - psychoanalityczna, behawioralna i poznawcza. Było bardzo wiele pojedynczych pojęć i kategorii używanych w humanistyce do opisu ludzkiej aktywności, np. konflikt poznawczy, wyparcie, ciekawość poznawcza, wycofanie i sporo innych. Profesor brał je wszystkie na swój neuronaukowy warsztat i dokonywał na nich dwóch zabiegów: demaskował ich magiczność i zastępował je figurami racjonalnymi. Zilustrujmy to tylko jednym przykładem. Oto mamy takie pojęcie, jak gniew. Magiczne interpretacje opisują je, sięgając, przykładowo, do teorii potrzeb lub postaw i tłumaczą jako przejaw niezaspokojenia jednej z potrzeb lub jako zgeneralizowany sposób rozwiązywania konfliktów, czy też jako działanie

wytworzone przez wrogą postawę wobec ludzi. *Czy ktoś kiedyś widział jakąś potrzebę albo postawę, jak one wyglądają, w jaki sposób dają się parametryzować i mierzyć?* Pytał retorycznie Profesor Neuronauk i demaskował magiczność tych pseudonaukowych konstruktów teoretycznych. Po czym wykonywał czynność drugą - ukazywał prawdziwie naukowe pojęcia i sposoby racjonalnego opisu ludzkiej aktywności. Brał je z neuronauki. Były to kategorie opisujące: reakcje chemiczne mózgu, zachodzące w nim procesy elektryczne, stan połączeń międzyneuronalnych, aktywność biologiczną mózgu, a także - jego cechy anatomiczne. Wszystko to daje się obserwować, precyzyjnie mierzyć, a także stymulować w celach eksperymentalnych. Następnie, odwołując się do różnych parametrów pracy mózgu, Profesor wyjaśnił widowni, czym naprawdę jest miłość, gniew, lęk, euforia, tęsknota, przygnębienie radość, a także - jak się rodzi myślenie twórcze i dlaczego my, ssaki, dbamy o swoje potomstwo. Nie, nie dlatego, że jest w nas kulturowo ukształtowany wzór rodzicielskiego zachowania i psychologiczna potrzeba troski o bliskich. Nie - to wyjaśnienie magiczne. Naukowe, przedstawione przez Profesora, brzmiało inaczej - dbamy o potomstwo, bo tak mamy ukształtowany mózg, gdyby go ewolucja uformowała inaczej - nie przejmowalibyśmy się swoimi dziećmi.

To, co usłyszałem do tego momentu wykładu, nie wzbudzało we mnie żadnych pytań czy choćby śladowych wątpliwości. Wystąpienia tego typu są, rzecz można, pewną tradycją. Powtarzają się co pewien czas. Ich autorami są zazwyczaj przedstawiciele tzw. nauk ścisłych, którzy poirytowani nieporadnością humanistyki, zastępują ją własnym pomysłem, ot, chociażby w taki sposób, jak Marian Mazur, pisząc książkę „Cybernetyka i charakter” (1976), która, wedle autora, miała stać się kompletną teorią wszelkich ludzkich zachowań. Pomysły Profesora Neuronauki nie zaskoczyły mnie niczym oryginalnym. Tak już jest, pomyślałem, co jakiś czas musimy mieć do czynienia z kimś, kto z rozbrajającą naiwnością mówi: mam dosyć niejednoznacznych interpretacji, trzeba precyzyjnie zmierzyć procesy życiowe człowieka i na tej podstawie racjonalnie opisać. To nie był jednak koniec wykładu. Profesor przygotował bowiem puentę i to ona spowodowała wymianę zdań.

Ale po kolei. Kiedy już Prelegent rozprawił się z mitem, religią, filozofią, psychologią, dowodząc, że nie dają wartościowej, tzn.

naukowej, wiedzy o człowieku, że wszystkie są, po prostu, magią, odłonił przed zgromadzonymi pierwotny motyw swego wystąpienia:

Proszę Państwa - powiedział - neuronauka nie tylko naukowo opisuje ludzkie życie, ale daje nam jeszcze coś bardzo ważnego, na co czekamy do początku naszej historii, daje nam, każdemu z nas, możliwość zarządzania swoim życiem. Dzięki neuronauce skończy się wreszcie nie tylko magiczne myślenie o człowieku, ale także działanie po omacku, metodą prób i błędów wtedy, gdy próbujemy coś w swoim życiu zaplanować, długofalowo zmieniać i formować je.

Zapytałem, czy Profesor, mówiąc o zarządzaniu, myśli o karierze zawodowej, definiowalnych rolach, czy o całym życiu. Usłyszałem, że o całym.

Ale jak to - oponowałem - zarządzać można przecież czymś, co poddaje się technicznej kontroli i co podlega logice celu i środka. Żeby zarządzać życiem, musielibyśmy je najpierw ograniczyć do jakiejś roli lub do kilku ról. Wtedy, rzeczywiście, nadaje się do zarządzania, ale najpierw należałoby je redukcjonistycznie spreparować.

Nie trzeba niczego redukować - odparł - życie właśnie takie jest, składa się z ról i niczego w nim więcej nie ma. Tak właśnie trzeba myśleć o własnym życiu, żeby nadawało się do zarządzania. Jeśli się nie nadaje to nasza wina. Jeśli nie poddaje się logice celu i środka - to źle. Oznacza to, że nie planujemy nad nim dostatecznie i że bieg zdarzeń staje się nieprzewidywalny. Wtedy trzeba poddać życie racjonalnej analizie i tak je pomyśleć, żeby nadawało się do zarządzania. To nie takie trudne. Po prostu, trzeba ustalić nowe cele, plan realizacji, środki i zasady działania. Jak to mamy, możemy zarządzać własnym życiem.

Nadal byłem nieprzekonany - *Ale to oznacza jednak, że zarządzać możemy w życiu tylko tym, co nadaje się do zarządzania. Z wielką ulgą przyjął Profesor moje słowa, mówiąc - Tak, właśnie o to chodzi. A na jego twarzy malował się ten rodzaj nauczycielskiego zadowolenia, które przychodzi zawsze wtedy, gdy nie dość rozgarnięty uczeń zrozumie wreszcie po dłuższej chwili słowa i myśli mistrza.*

Profesor nie usłyszał w moim ostatnim zdaniu niezgody, uznał je za wyraz mojego spóźnionego nieco oświecenia, dającego mi właściwy, tzn. akceptujący, wgląd w jego myślenie. Dlaczego Profesor nie odczytał właściwie intencji mojej wypowiedzi? Dlaczego nie usłyszał w tym,

co mówię, niezgody albo przynajmniej pytania? Z jakiego powodu tego nie dostrzegł? Widać, uznał sprzeciw i niezgodę za tak irracjonalne, że aż po prostu niemożliwe. Prawdopodobnie tak właśnie było: Profesor przekonany o nieodpartej sile neuronaukowych argumentów, nie dopuszczał myśli, że można je podważyć. Za moment wrócę jeszcze do tego, bo to niezrozumienie intencji wypowiedzi zasługuje na szerszy komentarz.

Finale i rezultat końcowy

Wymiana zdań kończy się opisanym przed chwilą nieporozumieniem, a ściślej - niezrozumieniem intencji mojej ostatniej wypowiedzi.

Co dało mi to zdarzenie dyskursywne? **O dwóch rezultatach warto wspomnieć: Pierwszy** - to wielce wymowne nieporozumienie, będące finałem opisywanego zdarzenia. Źródłem tego nieporozumienia jest **nienaruszalna niczym pewnością własnych przekonań**. Daje ona czasami efekt paradoksalny, tak było w opisywanym przypadku. W czym się to wyraża? Oto ktoś, niewzruszenie pewny własnych racji, w odpowiedzi na ich ekspozycję słyszy wypowiedzi poddające je w wątpliwość. Ale nie może jej poważnie potraktować. Nie może, bo ma tak dobre zdanie o własnych poglądach, że nie dopuszcza myśli, iż wątpliwość może być zasadna. Przyjmuje więc, że wątpiący, po prostu, nie zrozumiał go wystarczająco jasno. Nie słucha zatem ani wyrażonej w wątpliwości niezgody ani stojących za nią racji. W ogóle, nie próbuje zająć się niezgodą jako komunikatem, który trzeba zrozumieć i jakoś się do niego odnieść, lecz widzi w niej coś w rodzaju niepełnego rozumienia. Tak było z Profesorem Neuronauk. Widząc moje wątpliwości, mógł pomyśleć: „Mam tu kogoś, kto nie zrozumiał do końca, o czym mówiłem. Pyta mnie, czy życie człowieka można zamknąć w opisie ról i czy taki opis nie będzie zbyt wąski. Chyba nie pojmuje, że ludzkie życie to role, a jakby inaczej? Muszę mu pomóc to zrozumieć”. Będąc więźniem niewzruszonej pewności własnych przekonań, Profesor rozumował zgodnie z ukazaną logiką: ktoś ma inne zdanie, oznacza to, że jeszcze mnie dobrze nie rozumiał. To zjawisko komunikacyjne wymaga podobnej uwagi jak zbiorowa wesołość, opisana poprzednio. Są to bowiem dwie podstawowe reakcje zahipnotyzowanych przez kulturową oczywistość, reakcje świadczące o pęknięciu kulturowym,

degradujące myślących poza tą oczywistością i skazujące ich na role outsiderów.

Drugi rezultat tego zdarzenia dyskursywnego to uzasadnienie niezgody na tezę o zarządzaniu własnym życiem, które zostało mi jako niezrealizowana, ale będąca częścią tej sytuacji komunikacyjnej, pomysłana wypowiedź. Gdyby doszło do prawdziwej rozmowy z Profesorem Neuronauki, to wyraziłbym ją tak:

Zarządzać można karierą zawodową, czy szerzej - rozwojem w definiowalnych rolach, a nie własnym życiem. Zarządza się tym, co da się:

- **przewidzieć**, co się dzieje pod naszą kontrolą jako ciąg objętych nią zdarzeń,
- **sparametryzować**, tzn. opisać w postaci mierzalnych wymiarów rozwoju,
- **zaplanować**, jako scenariusz zmian, zachodzących pod wpływem naszych działań, spełniających wymogi logiki i celu środka, plan bowiem to nic innego jak scenariusz powodowania (wywoływania) skutków w taki sposób, żeby były zgodne z naszymi celami i żeby były osiągalne za pomocą przewidzianych środków,
- **korygować** w reakcji na komunikaty zwrotne, płynące z kontroli wykonania celu i mówiące, że osiągnane skutki (wyniki działania) nie są z nim do końca zbieżne, do tak rozumianych korekt potrzebne są możliwości: powtarzania działania oraz odwracania i unieważnienia jego skutków. Innymi słowy, korygowanie, będące częścią zarządzania, wymaga trzech rzeczy naraz: powtarzalności działania, możliwości odwracania (cofania) i unieważnienia zaistniałych skutków.

Życie ludzkie nie poddaje się zarządzaniu. Nie można go bowiem ani przewidywać ani parametryzować, ani planować ani korygować w sensie zgodnym z istotą zarządzania. Definiowalne ludzkie role, należące do porządku czynu - owszem, mogą być formowane w działaniach, kierujących się logiką celu i środka. Ale życie - nie, o nim tylko w sensie metaforycznym można powiedzieć, że jest rolą, tyle że osobliwą i nieporównywalną z pozostałymi - bo niedefiniowalną. Nie jest ono żadną rolą, która dałaby się zdefiniować, chociaż jego istota polega właśnie na ponawianych próbach „definiowania”, czyli rozumienia,

własnego losu. Dlatego można powiedzieć, że los jest zabiegiem naszego umysłu, naszą intelektualną konstrukcją - opowieścią, przedstawiającą nam nasze życie jako historię zdarzeń, które mają sens, tworzących i odzyskujących sens w kolejnych korektach, które wciąż do historii swojego życia wprowadzamy. Opowieść o naszym życiu jest stale niegotowa. Opowiadamy ją wciąż sobie samym i innym, zmieniając znaczenia przedstawianych wydarzeń, w tym samym celu - żeby zrozumieć siebie i tych, których słuchamy. To po to właśnie rozmawiamy. Bez rozmowy stajemy się archiwum nieopowiedzianych historii. Bez rozmowy i my sami i inni nie znamy sensu tej historii, którą jesteśmy.

Jeżeli więc życie - poza wszelkimi definiowalnymi rolami - jest tym właśnie: rozmową, budującą poczucie sensu naszego losu, to zarządzanie, o którym myślał Profesor Neuronauk, nie ma z życiem nic wspólnego.

Zatem planujemy w życiu to, co da się zaplanować, i zarządzamy tym, co poddaje się zarządzaniu. Resztę zostawmy egzystencjalnemu zmaganiu się człowieka z jego historią, z jego losem, refleksyjności i dyskursywnej wrażliwości.

Tak wyglądałaby moja niezgoda na pomysł Profesora Neuronauk, by porzucić magiczne (humanistyczne) myślenie o życiu i zacząć nim racjonalnie zarządzać. Niestety, **niewzruszona pewność własnych racji Profesora odebrała mu zdolność słuchania, a mnie - gotowość do rozmowy i wiarę w jej sens.**

Może zrezygnowałem zbyt łatwo, może należało próbować? Ale jak? Z czego mielibyśmy czerpać choćby elementarne poczucie sensu, broniąc refleksji humanizującej w rozmowie z kimś, kto z niezachwianą niczym pewnością uznaje ją za irracjonalną i wygłasza wykład, którego główna teza brzmi: „Daj się urynkować, żyj profesjonalnie, czyli racjonalnie zarządzaj swoim życiem”. Wtedy nie znalazłem odpowiedzi na to pytanie. Ale dzisiaj myślę, że jednak trzeba takich rozmów próbować. Trzeba, mimo tego, że wydają się pozbawione sensu. Bo to przecież niemożliwe, żeby ktoś, nawet tak bardzo „racjonalny” jak Profesor Neuronauk, nie był zdolny odróżnić dwóch porządków doświadczenia. Może trzeba założyć, że każdemu z nas zdarza się, wprawdzie, tę zdolność na jakiś czas utracić, lecz kiedy prawdziwie zagadną nas pytania egzystencjalne, ona wraca razem z nimi. Jeżeli je usłyszymy, zrozumiemy też, że nie pytają one o życie profesjonalnie

zarządzane, lecz - o sensowne. Dostrzec i zrozumieć różnicę między jednym i drugim to - tak dzisiaj to widzę - pierwszy krok, jaki musiałby wykonać ktoś taki, jak nasz Profesor, żeby zauważyć, że rozum instrumentalny nie jest w stanie podjąć pytań, które do niego nie należą, nie degradując i samych pytań i udzielanych na nie odpowiedzi.

Pełnym podsumowaniem i rozwinięciem wniosków, wynikających z ukazanych zdarzeń dyskursywnych, będzie kolejny rozdział. Tutaj tylko dwie uwagi: pierwsza - o tym, jak różne mogą być reakcje na opisane zdarzenia dyskursywne, uwaga druga dotyczy obecnego we wszystkich zdarzeniach wzorca *mainstreamowego* zachowania komunikacyjnego.

Możliwe reakcje na opisane zdarzenia dyskursywne

Wzięte z życia sytuacje komunikacyjne miały dostarczyć materiału wyobraźniowego, z którego moglibyśmy czerpać empiryczny sens, czekającego nas w kolejnym rozdziale opisu dyskursu edukacyjnego. Miały pokazać oczywistość kulturową w działaniu, z którego ton dyskursu czerpie swą treść i logikę. Sytuacje te miały też dawać do myślenia, tzn. zachęcać do pytań o to, jaki jest dzisiejszy dyskurs edukacyjny i dlaczego (z powodu jakich uwarunkowań) jest właśnie taki, a nie inny. Taka miała być oczekiwana i założona przeze mnie reakcja Czytelnika. Mam jednak kilka sygnałów, pochodzących od osób, które z ideą rozdziału pierwszego i jego fragmentami zapoznawały się na bieżąco, w trakcie jego powstawania, a które mówią coś innego. Opinie tych preczytelników przekonują, że rozdział pierwszy może być zupełnie inaczej odebrany niż to założyłem. Mógłby ktoś powiedzieć - nie ma w tym nic niezwykłego, tak jest zawsze - to, co piszemy, odbierane jest różnie, nie zawsze tak, jak to planowaliśmy, nie ma więc większego sensu robić z tego sprawy. Zgoda - zazwyczaj należałoby to pominąć milczeniem, ale w tym przypadku jest inaczej. Trzeba z tego zrobić sprawę, bo te nieoczekiwane, ale możliwe reakcje czytelników, mówią coś bardzo ważnego o naszym dyskursie edukacyjnym. Mianowicie to, że jego uczestnicy są trwale podzieleni na dwie grupy, nieznajdujące wspólnego języka. Jedną grupę nazwać można *mainstreamową* - to uczestnicy tworzący główny nurt dyskursu, ustalający jego tematykę i standardy poprawności. Grupa druga to zdecydowana mniejszość, uczestnicy peryferyjnych kontradyskursów, edukacyjni outsiderzy.

Jak mogliby, i jedni i drudzy, zareagować na opis zdarzeń dyskursywnych, zamieszczonych w rozdziale pierwszym? Myślę, że skrajne odmienienie (wiem to z rozmów z preczytelnikami). Ujmując rzecz hasłowo, jedni (główny nurt) powiedzą: „Nie ma w tych opisach nic dziwnego, a więc - nie ma o czym mówić”, a drudzy - „To nie do wiary, że ludzie w taki sposób myślą o edukacji - nie da się z nimi rozmawiać”. To trochę ćwiczenie z wyobraźni, a po części też - racjonalna, oparta na danych empirycznych, projekcja. Wykonajmy to ćwiczenie i rozwińmy nieco możliwą argumentację tych dwóch osób:

Nie ma o czym mówić, bo...

Nie ma w opisach zdarzeń dyskursywnych nic dziwnego, bo jak inaczej miałyby się zachować ich główne postacie? Idźmy po kolei: Ważna Osoba broni kompetencji miękkich, bo dotąd je zaniedbywaliśmy, a są bardzo ważne i potrzebne ludziom. Bez dwóch zdań, warto wprowadzić je do szkół. I nie ma sensu dzielić włosa na czworo, opowiadając o jakiejś humanizacji, co to, rzekomo, ma nam pomóc w zajmowaniu się pytaniami egzystencjalnymi. Najpierw trzeba zająć się zarabianiem na życie, o czym mówił Przedsiębiorca. I słusznie ostrzegat - jeśli szkoła nie będzie służyć wyłącznie gospodarce, to nic dobrego z tego nie będzie, tylko ogólna katastrofa. Dzieci po to chodzą do szkoły i potem męczą się na studiach, żeby mieć z tego dobry zawód, po cóż innego miałyby tracić tyle czasu w najlepszym okresie swojego życia. O tym mówił też Profesor Biznesu, słusznie ostrzegając przed studiami humanistycznymi. Może przesadził, mówiąc, że szkodzą, ale miał rację, że nie dają żadnego praktycznego zawodu i że marnują czas i noszą rozczarowanie ich absolwentom, którzy nie mogą znaleźć pracy. Może, gdy posłuchają dobrej rady Profesora Neuronauk, wezmą się za siebie i zaczną zarządzać własnym życiem? Wtedy sobie poradzą? Wykład tego Profesora daje nadzieję wszystkim, którzy chcieliby żyć nowocześnie, zgodnie z postępem nauki i techniki i dlatego szukają dobrej, popartej naukową wiedzą, metody na swoje życie, która powie im, jakie cele trzeba sobie postawić i jak je skutecznie realizować. Tak więc, w tych wszystkich czterech historiach nie ma nic zastanawiającego, no, oprócz głosu narratora, który stara się pouczać i korygować tych, którzy mają oczywistą rację.

Nie da się rozmawiać, bo...

To nie do wiary, że o edukacji można mówić w taki sposób. Naprawdę, trudno w to uwierzyć, a zrozumieć - jeszcze trudniej. Bo, idąc od początku, przyjrzyjmy się najpierw myśleniu Ważnej Osoby. Chyba nie chce, albo z jakichś powodów - nie może zrozumieć, że kompetencje miękkie to socjo- i psychotechniki. Czy ona nigdy o nich nie słyszała, czy nie wie, jak groźne dla ludzi jest zastąpienie szczerzej komunikacji grammi językowymi i manipulacją? Trudno w to uwierzyć, musiała czegoś się o tym dowiedzieć. Musiała też zetknąć się z poglądem, że życie wymaga od każdego z nas indywidualnego namysłu nad jego sensem i że w tym namyśle nie pomogą nam żadne, choćby najbardziej miękkie kompetencje. Bo kompetencje, wszelkie, zawsze pozostaną tym, czym są - wycudzonymi technikami postępowania, które można skutecznie stosować w sytuacjach powtarzalnych na użytek zadań, wykonywanych zgodnie z przepisem takiej czy innej, definiowalnej roli. Dalej - przedsiębiorcy. No, jak ich się słucha, to w ogóle ręce opadają. Oni pewnie dzielą ludzkie życie na trzy etapy: pierwszy - przygotowanie do działania na rzecz PKB, to całe dzieciństwo i studia, drugi - działanie dla dobra PKB, to okres pracy zawodowej, no i trzeci - po PKB, czyli emerytura. Muszą tak właśnie widzieć ludzkie życie, bo inaczej nie mogliby mówić o edukacji tego, co mówią. Naprawdę, trudno powstrzymać emocje, gdy słyszy się w telewizji, czy w radiu kogoś, kto w pozie mędrca zatroskanego o losy ludzkości i przyszłość tego świata, mówi: edukacja musi być wpisana w rynek pracy. Co takiemu trzeba powiedzieć, żeby zrozumiał, że zamknął swe myślenie o świecie w jednowymiarowej perspektywie, w której w ogóle nie widać tego, czym jeszcze jest człowiek, poza tym, że jest istotą, która przygotowuje się do PKB, większość życia poświęca wzrostowi PKB i jeszcze na koniec - nie wiedzieć czemu - żyje jakiś czas bezużytecznie po PKB? Zwyczajna zgroza, ale jak skutecznie zamaskowana i zrjonalizowana! To samo - Profesor Biznesu. Jemu można tylko współczuć: mówiąc o złej humanistyce, nie wie, o czym mówi, a proponując *coaching* jako dobrą humanistykę, poleca coś, co humanistyką nie jest, lecz jej zaprzecza. Znajduje się ten Profesor w podobnym stanie jak jego kolega, specjalista od neuronauk. Ten także kompletnie się zagubił albo popadł w stan hipnozy. Przecież ten pan, oprócz tego, że jest Profesorem,

jest jeszcze człowiekiem, ma swoje życie, jak każdy z nas. Wie zatem, że, najzwyczajniej w świecie, nie da się własnym życiem zarządzać, bo ono jest zawsze czymś, co z jednej strony - dzieje się z naszej woli, ale kierują nami motywy, które nam samym często nie są do końca znane i przejrzyste, a z drugiej - dzieje się jako historia, w której uczestniczymy, ale której w pełni lub wcale nie kontrolujemy i w której dopiero *ex post*, gdy pewne wydarzenia mamy już za sobą, próbujemy opisywać i znajdować ich sens. „Nie wierzę, że te opisane przez ciebie historie są prawdziwe. Musiałeś chyba je sobie wymyślić. To nie mogło się zdarzyć naprawdę, bo to niemożliwe, żeby ludzie, i to wykształceni, w taki sposób myśleli o edukacji. Mówisz, że to książka o dyskursie edukacyjnym. A o czym miałby on być - ten dyskurs - i czy w ogóle jest możliwy? Z tymi ludźmi, których opisałeś, nie da się przecież rozmawiać o edukacji, bo oni pojmują ją jak techniczną robotę, jak wbijanie gwoździ w ścianę”. Tak więc, mamy dwie, przewidywane, częściowo też potwierdzone realnymi sygnałami, reakcje na opisane w rozdziale pierwszym historie. Miały one dawać do myślenia, inspirować do zadawania pytań i zachęcać do rozmowy. Gdyby, w rzeczywistości, okazało się, że Czytelnicy swymi reakcjami przyłączają się do jednego bądź drugiego stanowiska, oznaczałoby to, że w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym mamy do czynienia z dość trwałym i wyraźnie zarysowanym pęknięciem kulturowym. To tylko przypuszczenie, niebezpieczne, ale jednak - hipoteza. Zapiszmy ją, jako pierwszy wniosek, wynikający z rozważań prowadzonych w tym rozdziale:

Dzisiejszy dyskurs edukacyjny składa się z dwóch, prowadzonych obok siebie, rozmów o edukacji - *mainstreamowej* i *peryferyjnej*. Ich uczestników dzieli kulturowe pęknięcie: pierwsi myślą i mówią o edukacji w perspektywie wytwarzanej przez naszą kulturową oczywistość, drudzy - odnoszą się do niej z pokrytycznym dystansem, wypowiadają jej posłuszeństwo i szukają możliwości edukacyjnego myślenia poza jej granicami.

Czy i jak możliwa jest dziś wspólna rozmowa? Wydaje się to bardzo trudne. Z pomocą może przyjść hermeneutyczna refleksyjność - o której jest ostatni rozdział. Podstawową jednak rzeczą jest krytyczne zrozumienie dyskursu głównego nurtu (jego archiwum, języka, tematu, schematu i stylu narracyjnego - o czym są rozdział drugi i trzeci. Temu celowi służy również druga, z obiecanych uwag kończących ten

rozdziat, będąca próbą krytycznego wyglądu w kulturowy mechanizm, kształtujący zachowania uczestników głównego nurtu.

Wzorzec *mainstreamowego* zachowania komunikacyjnego

W tym, co i jak mówili bohaterowie naszych historii, jak reagowali na realną czy tylko potencjalną różnicę zdań, jak postrzegali siebie i swoich oponentów i jak się do nich odnosili, jest pewna powtarzalność i regularność. Biorą się one z ukształtowanego w praktyce dyskursywnej tego nurtu wzorca zachowania. W wielkim uproszczeniu rzecz ujmując, można powiedzieć, że wzorzec ten jest zbudowany z nakazów rozumu instrumentalnego, tych, o których mowa w tytule tej części pracy. Jest ich wiele i trudno byłoby je wszystkie wskazać. Tu zajmijmy się tylko dwoma - tymi, które radzą (dyktują), **jak się zachować, kiedy doświadczamy strukturalnej niezdolności rozumienia.**

Jakich zatem rad - dyrektyw udziela rozum instrumentalny na wypadek, gdybyśmy nie potrafili czegoś zrozumieć z powodów strukturalnych? Dla porządku rozróżnijmy - kiedy czegoś nie rozumiemy, to może to być spowodowane jedną z dwóch przyczyn: niedostatku wiedzy lub zbyt niskiej sprawności kompetencji poznawczych oraz niewystarczalności języka naszego myślenia. Nierozumienie pierwszego typu można nazwać zwykłym lub detalicznym. Mamy z nim do czynienia zawsze wtedy, gdy problem ma, rzecz można, naturę wewnętrzną - mieści się w ramach naszej perspektywy myślowej, nie narusza naszych przyzwyczajień i jest do rozwiązania za pomocą znanego nam języka, z którego czerpiemy kategorie i logikę myślenia. Nierozumienie drugiego typu pojawia się wówczas, gdy zawodzi ten język, gdy dociera do nas przekaz, sformułowany w innym języku i nasz okazuje się niewystarczający do tego, by „rozkodować” to, co usłyszeliśmy. To właśnie miałem na myśli, mówiąc o strukturalnej niezdolności rozumienia. Jak w takiej sytuacji mielibyśmy się zachować, co nakazuje rozum instrumentalny?

Otóż, **myślenie wytwarzane przez racjonalność instrumentalną** ma dwie, ściśle łączące się ze sobą, cechy: **jest przedkrytyczne** i w związku z tym **jest monojęzykowe** (monodyskursywne). **Jest przedkrytyczne**, co oznacza, że nie bada własnej genezy, nie zajmuje się warunkami, które je umożliwiają i określają jego granice. Myślenie tego typu nie rozumie zatem: po pierwsze, że ma warunkowy

charakter i - po wtóre - że zachowuje swą ważność tylko w wyznaczonych przez własne uwarunkowania granicach prawomocnego użycia. Stąd bierze się druga cecha tego myślenia - **monodyskursywność**. Pozbawione krytycznej samowiedzy, nie zdaje sobie sprawy, że jest tylko jednym z wielu możliwych języków myślenia. Wrażliwość dyskursywna - otwieranie się na inne języki - jest mu całkowicie obca. Zamiast tej wrażliwości ma ono niewzruszoną pewność własnych racji i przekonanie o uniwersalności swojej logiki. Kierujący się racjonalnością instrumentalną, za sprawą przedkrytycznej pewności racji i przekonania 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**. Nie może być inaczej - skoro bowiem uznaje się język rozumu instrumentalnego za jedyny, służący do racjonalnego opisu świata, to w związku z tym, to wszystko, co powiedziane poza tym językiem, racjonalne być nie może.

Po tych wyjaśnieniach możemy wrócić do naszego pytania: Jakiej rady udziela rozum instrumentalny na wypadek, gdybyśmy nie umieli czegoś zrozumieć z powodów strukturalnych? To rada dosyć osobliwa, ale dla rozumu instrumentalnego jak najbardziej oczywista. W skrócie brzmi ona tak: **jeżeli nie rozumiesz jakiejś wypowiedzi z powodów strukturalnych, nie wyrażaj zgody na jej uznanie, odmów jej racjonalności (ważności) i wyłącz z rozmowy**. Tak oto dokonuje się coś bardzo istotnego - odwrócenie znaczenia: coś, co jest dla nas niezrozumiałe z powodu niewystarczalności naszego języka, staje się czymś, co trzeba uznać za nieracjonalne i co trzeba pozbawić dyskursywnej wartości. Początkowe - *nie rozumiem*, przeistacza się dzięki odwróceniu znaczenia w - *niegodne rozumienia* i stojące za nim, wyniosłe - **nie wyrażam zgody na rozumienie**.

Jak to działa? Widzieliśmy w opisanych zdarzeniach. Przypomnijmy: w każdej sytuacji mieliśmy do czynienia ze zderzeniem języka racjonalności instrumentalnej z językiem refleksji humanizującej. Za każdym razem doszło do odmowy uznania tego języka. Za każdym razem zadziałała też ukazana wyżej zasada: poddaję rozumieniu, rozmawiam tylko o tym, co da się wyrazić w języku racjonalności instrumentalnej, to zaś, co powiedziane w języku refleksji humanizującej, odrzucam, uznając za niezrozumiałe, czyli nieracjonalne.

Przypomnijmy: Ważna Osoba nie rozumie, że humanizacja jest możliwa i potrzebna w perspektywie refleksji egzystencjalnej, odrzuca tę myśl i pozostaje przy technicznie rozumianych kompetencjach miękkich. Przedsiębiorca nie rozumie, że edukacja może być holistyczna, tzn. uwzględniająca inne ludzkie potrzeby, a nie tylko kwalifikacje zawodowe. Profesor Biznesu nie rozumie tej części humanistyki, która nie mówi językiem rozumu instrumentalnego, i uznaje ją za szkodliwą i pozbawioną sensu, dostrzega zaś *coaching* jako humanistykę techniczną, zgodną z jego logiką celu i środka. Profesor Neuronauk nie rozumie języków mitu, religii, filozofii i humanistyki, uznaje je wszystkie za magię i opowiada się za zarządzeniem ludzkim życiem jako racjonalnym sposobem zajmowania się człowiekiem.

Czas na konkluzje. Przedstawiony wyżej właściwy dla rozumu instrumentalnego sposób radzenia sobie ze strukturalną niezdolnością do rozumienia wyrazić można w postaci dwóch dyrektyw. One, jak się zdaje, tworzą wzorzec *mainstreamowego* zachowania komunikacyjnego. Pierwsza z nich ma pozytywny sens: ludzkie życie w całości podlega logice relacji celu i środka, o tzw. problemach egzystencjalnych też trzeba myśleć i mówić zgodnie z tą logiką. Ta dyrektywa nakazuje: **Kieruj się w swym myśleniu o człowieku i o edukacji zasadą, że racjonalne jest to, co daje się wyrazić w języku rozumu instrumentalnego.**

Druga natomiast ma sens negatywny: **jeśli usłyszysz o edukacji i człowieku coś, co narusza lub podważa twoją zasadę racjonalności, odrzuć to, nie zajmuj się tym, nie próbuj tego zrozumieć, bo tego nie da się zrozumieć, gdyż pozbawione jest racjonalności, czyli jest po prostu irracjonalne.**

Zgodnie z tymi nakazami postępowali bohaterowie opowiedzianych historii i - po swojemu - wychodzili na tym dobrze, tzn. pozostawali przy swoich racjach w poczuciu, że opowiedzieli się po właściwej stronie. Ale - co uważam za rzecz dla jakości dyskursu fundamentalną - za każdym razem coś istotnego tracili: pozbawiali się możliwości rozmowy, wychodzącej poza horyzont wytwarzanej przez rozum instrumentalny kulturowej oczywistości. **Opis każdej sytuacji komunikacyjnej pokazuje utratę zdolności do takiej właśnie rozmowy jako sekwencję następujących po sobie zdarzeń:**

- odczucie strukturalnej niemożności rozumienia z powodu wypowiedzi wyrażonej w języku refleksji humanizującej,

- przychodząca z pomocą **przedkrytyczna znajomość myślenia, przywracająca pewność swych racji i przeświadczenie o uniwersalności języka rozumu instrumentalnego,**
- **redefinicja problemu,** ukazująca niemożność rozumienia nie jako dowód niewystarczalności własnego języka, lecz jako naturalną (zdrową) reakcję na myśl lub wypowiedź racjonalności pozbawionej.

To podstawowe wnioski, wynikające z ukazanych zdarzeń dyskursywnych. W rozdziale drugim będę wracał i do nich i do poprzedzających je sytuacji komunikacyjnych, po to, aby opis dyskursu edukacyjnego uporządkować i rozwinąć.

Rozdział 2.

Archiwum i struktura dzisiejszego dyskursu edukacyjnego – tezy wyjściowe

Bezpośrednim tematem dotychczasowych rozważań były konkretne zdarzenia dyskursywne, w tle zaś pozostawały dwa pytania:

1. Co jest źródłem, tzn. archiwum, z którego dzisiejszy dyskurs edukacyjny czerpie swe kategorie, język i zasady?
2. Jaka jest struktura tego dyskursu, jego temat, schemat i styl narracyjny?

Teraz te pytania znajdują się na pierwszym planie. Zacznę od syntetycznych odpowiedzi w postaci tez wyjściowych - czemu poświęcony jest bieżący rozdział, następnie spróbuję rozwinąć każdą z nich, opisując archiwum dzisiejszego dyskursu edukacyjnego (rozdział 3) i przedstawiając jego charakterystykę (rozdział 4).

2.1. Wprowadzenie

Przed tezami dwie uwagi porządkowe, pierwsza o dyskursie edukacyjnym, którym będziemy się zajmować, a druga - o jego archiwum.

Mówiąc o dyskursie edukacyjnym, mam na myśli tę część debaty publicznej, która dotyczy edukacji. Wszyscy w niej uczestniczymy, ale ton nadają jej media, ludzie kultury i nauki, politycy, nauczyciele, rodzice, pedagodzy praktycy i badacze tej sfery życia społecznego.

Dyskurs edukacyjny ma swój rytm wyznaczany przez wydarzenia medialne (np. debata zainicjowana przez „Gazetę Wyborczą” wiosną 2014 czy przez wywiad p. Aleksandry Pezdy z prezesem PZU), społeczne (np. protest rodziców w „obronie” sześciolatek) czy polityczne (np. kampanie wyborcze lub zmiany legislacyjne, dotyczące oświaty). Jednak nie cały dyskurs będzie nas zajmował, lecz jego główny nurt. Ukazane przykłady zdarzeń dyskursywnych ilustrują bardzo charakterystyczną cechę dzisiejszej rozmowy o edukacji - jest nią pęknięcie kulturowe. Dzieli ono dyskurs edukacyjny na dominujący, główny nurt, przedkrytycznie akceptujący dzisiejszą oczywistość kulturową, i pozostający na jego marginesie kontradyskurs. W tym miejscu interesuje nas to, co w tym dyskursie dominujące i uznawane przez większość jego uczestników za edukacyjną oczywistość. O kontradyskursie mówię w rozdziale czwartym, szukając odpowiedzi na pytanie - co po inwazji?

Wypełniająca dominujący dyskurs edukacyjna oczywistość jest częścią większej całości, jest nią **nasza dzisiejsza kulturowa oczywistość**. Za M. Foucaultem (Foucault, 2002) nazwać ją można **archiwum** naszego dyskursu o edukacji. Każdy dyskurs ma swoje archiwum, składające się z zasad, które go formują, wyznaczając mu temat, schemat narracyjny i styl komunikowania się. W tym właśnie sensie **nasza dzisiejsza**, wytworzona przez rozum instrumentalny, **kulturowa oczywistość jest archiwum dyskursu edukacyjnego**. To ona wyposaża nas w pierwotną wiedzę o świecie, taką, która mówi, jaki jest dzisiejszy świat, jaki jest człowiek, co dla niego jest dobre, a co złe.

2.2. Tezy wyjściowe

1. **Archiwum dzisiejszego dyskursu edukacyjnego**, dostarczającym zasad i kategorii formujących jego temat oraz narracyjny schemat i styl, **jest swoista dla czasu nauki i techniki kulturowa oczywistość**. Jej funkcjonalna istota polega na tym, że degraduje porządek rozumienia i zamyka naszą pierwotną wiedzę o świecie oraz gotowość i zdolność do rozmowy w myślowym schemacie porządku czynu.

2. Spełniając nakazy tej oczywistości, sprawiamy, że dzisiejsza rozmowa o edukacji:

- **ma zredukowany temat.** Edukację pojmujemy w tej rozmowie wąsko - utożsamiamy ją ze szkołą. Wedle tej kategoryzacji, edukacja jest działalnością usługową formowaną przez państwo, mającą na celu umożliwienie rodzicom realizacji, nałożonego na nich przez państwo, obowiązku szkolnego ich dzieci. Kategoryzując edukację w ten sposób, godzimy się na iluzje i ograniczenia tej decyzji poznawczej. Kierując się nią, nie widzimy edukacji, dziejącej się poza szkołą i nie rozumiemy edukacyjnego sensu relacji międzyludzkich. Po wtóre, utożsamiając szkołę z instytucją usługową, definiujemy siebie jako jej klientów i godzimy się na wszelkie, wynikające z tego faktu, konsekwencje. Przede wszystkim pojmujemy siebie jako usługobiorców świadczeń edukacyjnych, a nie uczestników edukacji, mających wpływ na jej formę, treść i przebieg;
- **ujmuje edukację jednowymiarowo i przedkrytycznie.** Jednowymiarowo, tzn. w wytwarzanym przez kulturową oczywistość schemacie narracyjnym, który, po pierwsze, instrumentalnie podporządkowuje szkołę potrzebom rynku pracy i jednostkowej efektywności, czyli wydajności życiowej, i po drugie - sprowadza logikę działania szkoły i scenariusz jej codzienności do zasad biurokratycznego porządku i technicznie rozumianej efektywności. Ujmujemy edukację **przedkrytycznie** w tym sensie, że zamykamy rozmowę o niej, w ukazanym wyżej, schemacie narracyjnym, dlatego, że nie badamy jego źródeł, nie prowadzimy krytycznej analizy jego pochodzenia, co sprawia, że nie dostrzegamy jego warunkowego charakteru. Ujmując go przedkrytycznie, uznajemy go za ponadczasowy i uniwersalny wzorzec myślenia o edukacji;
- **jest prowadzona w stylu monologicowym.** Nie zdając sobie sprawy z warunkowego (kulturowego) charakteru dzisiejszego schematu narracyjnego i uznając wytwarzane przez ten schemat myślenie za bezwarunkowo ważne, nieufnie odnosimy się do poglądów, ujawniających różnicę myślenia i projektujących jego zmianę. I jedno i drugie (różnice i zmiany) bądź odrzucamy bądź uzgadniamy z naszym schematem narracyjnym - zgodnie

z właściwym dla myślenia monologicznego przeświadczeniem - różnica i zmiana są bowiem odstępstwem od normy, normą zaś jest schemat myślenia przedkrytycznego - uznamy za nienaruszalny.

Przedstawione tezy nie są wyczerpującym opisem rozmowy o edukacji, jaka toczy się dziś w głównym nurcie dyskursu. Są raczej spisem treści, wskazującym zagadnienia, które należałoby rozwinąć, chcąc analityczny opis sporządzić. Rozwijając pierwszą z tych tez, opiszę kulturową oczywistość naszego czasu jako archiwum dyskursu edukacyjnego (3). Rozwijając tezę drugą, uszczegółowię zawartą w niej, hasłową, charakterystykę tematu, narracyjnego schematu i stylu naszej dzisiejszej rozmowy o edukacji, opisując strukturę interesującego nas dyskursu (4).

Rozdział 3.

Kulturowa oczywistość czasu nauki i techniki jako archiwum dyskursu edukacyjnego

Chcąc rozwinąć pierwszą z wyjściowych tez, trzeba zapytać: **Co to znaczy, że nasza kulturowa oczywistość, wytworzona przez czas nauki i techniki, degradowuje porządek rozumienia i zamyka naszą rozmowę o edukacji w myślowym schemacie porządku czynu?**

Po uwagach wprowadzających (3.1.), podejmuję to pytanie, odpowiadając na nie analitycznie:

- Czym są dwa porządki doświadczenia? (3.2.)
- Co to znaczy, że terażniejszość jest czasem nauki i techniki? (3.3.)
- Czym jest dzisiejsza kulturowa oczywistość i co to znaczy, że degradowuje ona porządek rozumienia? (3.4.)

3.1. Wprowadzenie

Wprowadzenie do zapowiedzianych pytań ograniczę do krótkiej notki historycznej o pochodzeniu naszej kulturowej oczywistości i kilku uściśleń słownikowych.

Notka historyczna

Źródłem naszej kulturowej oczywistości jest wywodząca się z klasycznej filozofii greckiej (Platon) tradycja myślenia, którą, za M. Heideggerem (Heidegger, 1995), nazywamy metafizyką, i która do dzisiaj określa swoisty dla cywilizacji zachodniej wzorzec poznawczego odnoszenia się do tego, co nas ogarnia i do siebie samych. Dla tego wzorca myślenia najważniejsze wydają się cztery metafizyczne oczywistości, mówiące, że:

- świat ma trwałą istotę, która przejawia się w przemijających zjawiskach empirycznych, (dualizm ontologiczny),
- to my, ludzie, jesteśmy powołani do nadawania światu właściwego, tzn. zgodnego z jego istotą, kształtu (antropocentryzm),
- człowiek zagłębia istotę świata, poznając go ze względu na swoje cele, po to, by go od siebie uzależnić, by go opanować (celowościowy sposób myślenia),
- uniwersalny plan dziejów określa idea postępu, rozumiana jako rozszerzanie naszej technicznej kontroli nad światem (historia ma swój progresywny plan a jego wykonawcą jest człowiek).

W kolejnym fragmencie rozważań każdą z tych metafizycznych oczywistości omówię szerzej. Tutaj są tylko po to, aby pokazać, gdzie ma swój początek dzisiejsza kulturowa oczywistość. Jej dalsza historia wiedzie przez oświeceniowy rozkwit metafizycznej wizji świata. Od tego czasu staje się fundamentem współczesnej mentalności ludzi cywilizacji zachodniej. Potem historia przyspiesza. Mentalność ta za sprawą rewolucji przemysłowej dominuje w działaniach celowo-racjonalnych, wypełnia porządek czynu i wykracza poza jego granice, zajmuje obszar nienależący do niego, tj. porządek rozumienia. Tu, w połowie XIX wieku, można ulokować moment tytułowej inwazji rozumu instrumentalnego. Później następuje czas utrwalania jego dominacji za sprawą rewolucji naukowo-technicznej i zauroczenia logiką celu i środka w humanistyce i naukach społecznych. Rezultatem jednego i drugiego jest scjentyzm - ideologia nauki i techniki, udająca, że nie jest ideologią, tylko obiektywną waloryzacją nauki i opisem świata, który, w oparciu o naukowo potwierdzone argumenty, ma prawo mówić, co i jak ludzie powinni robić dla własnego dobra. I przekonuje

do dzisiaj, i to skutecznie, że dla dobra ludzkości oraz każdego z nas z osobna nie ma nic lepszego i bardziej racjonalnego niż postęp, pojmowany jako wzrost gospodarczy i rozszerzanie naszej technicznej kontroli nad wszystkim, co nas otacza i nad własnym życiem.

I jeszcze jedna okoliczność, którą trzeba koniecznie przywołać: komunizm - jego ideologia i praktyka. Ideologia ta to jedyna w dziejach nobilitacja instrumentalnego myślenia o człowieku i doprowadzona do absurdu wiara w postęp i sprawczą moc działania, opartego na wiedzy naukowej. Praktyka komunizmu to rozbudowana na niespotykaną skalę instytucjonalizacja przemocy i panowania oraz racjonalizacja hipokryzji jako skutecznego sposobu bycia. Ideologia i praktyka komunizmu zostawiły wiele śladów w naszej zbiorowej pamięci i w żywych do dziś wzorcach myślenia oraz działania. Jednym z najgłębszych i najtrwalszych mentalnych skutków komunizmu jest, bez wątpienia, nasza bezkrytyczna w skali społecznej, akceptacja rozumu instrumentalnego i wiara w to, że jest racjonalnością naturalną i jedyną. Rola komunizmu w inwazji rozumu instrumentalnego to osobny temat, zasługujący na niejedną książkę. Tu można tę rolę tylko odnotować i pozostawić w jednym szeregu z innymi okolicznościami, chociaż z pewnością dla nas - ludzi epoki po komunizmie - ma ona znaczenie wyjątkowe.

Wypełniające wyobraźnię zbiorową po komunizmie ideologie liberalne i neoliberalne trafiły na podatny i przygotowany grunt. Wbrew pozorom, reguły i logika myślenia ukształtowanego przez komunizm nie musiały się zaniechać. Były gotowe do przyjęcia zdominowanej przez rozum instrumentalny wizji świata. A że była to tym razem wizja liberalna - bardziej atrakcyjna, „wolnościowa”, mogło to, ale nie musiało, jej pomagać, bo przecież i bez tego miała otwartą drogę do umysłów Polaków. Jej racjonalność bowiem, szczególnie zaś instrumentalne rozumienie ludzkiego życia, była identyczna jak w minionym komunizmie. Jeśli jeszcze do tego dodać głęboko zakorzeniony w naszej tradycji, pochodzący z katolicyzmu, nakaz „czynienia sobie ziemi poddaną”, zrozumiemy, dlaczego tak łatwo i z takim sukcesem przebiegała u nas kolonizacja zbiorowego myślenia przez rozum instrumentalny.

I tak dotarliśmy do dnia dzisiejszego z jego zabobonem PKB, kultem gospodarczego wzrostu i wszystkiego, co postrzegamy jako środki służące tak pojętemu postępowi. Stąd sakralizacja - przedsiębiorczości, innowacyjności i efektywności wszelkich naszych działań. Te dzisiejsze

świadczenia panowania rozumu instrumentalnego tworzą obraz degeneracji metafizycznej wizji świata. Jaskrawym tego przykładem są wszelkie formy wyłączenia człowieka z jednostkowego prawa do refleksji egzystencjalnej przez edukację i różne praktyki zarządzania własnym życiem (*coaching*, treningi rozwoju itp.). Bezkrytyczne racjonalizowanie wszelkich form naszego życia wedle logiki rozumu instrumentalnego daje często efekt groteskowy i sprawia, że metafizyczna wizja świata żyje już tylko w zdegenerowanej mutacji. Ale to wcale nie oznacza, że nasza dzisiejsza wiara w rozum instrumentalny i nasze postępowanie wobec wywodzącej się z niego kulturowej oczywistości mają się gorzej. Przeciwnie - oznacza to, że i wiara i postępowanie są silniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, tyle tylko, że ich przedmiotem jest jak nigdy dotąd zdegenerowana wersja metafizycznego wzorca myślenia. W wydaniu dzisiejszej kulturowej oczywistości wzorec ten został bowiem pozbawiony pamięci o swym metafizycznym pochodzeniu. Metafizyczna teza o człowieku jako podmiocie (podstawie bytu) w źródłowej formie mówi, że byt został powierzony naszej opiece, byśmy szukali jego istoty i w zgodzie z nią podtrzymywali jego istnienie. Dzisiaj, ta sama teza w interpretacji dokonywanej przez naszą kulturową oczywistość jest już tylko dalekim echem źródłowej wersji. Dzisiejszy człowiek nadal przypisuje sobie, na mocy tej oczywistości, rolę podmiotu, ale widzi ją zupełnie inaczej - jako upoważnienie do panowania nad bytem, eksploatowania go i czynienia sobie poddanym. Nauka i technika dają bowiem współczesnemu człowiekowi złudne przekonanie, że pełna techniczna kontrola nad światem i nad własnym życiem jest tylko kwestią czasu. Naukowcy już nad tym pracują. Pokora wobec nieodgadnionej istoty bytu i tajemnicy własnego istnienia nie przystoi zatem komuś, kto ma w rękach naukę i technikę. Dzięki nim, człowiek dzisiejszy jest, w swoim mniemaniu, podmiotem zdolnym do przekraczania wszelkich, znanych z historii ludzkości, ograniczeń. Nieco więcej o tej zdegenerowanej roli podmiotu - w rozdziale trzecim. Tu przywołałem ją po to, by pokazać jak daleką drogę przebyła nasza kulturowa oczywistość, zaczynając w tradycji klasycznej filozofii starożytnych Greków, by dojść dzisiaj do naiwnych i trywialnych wyobrażeń o świecie masowych wyznawców nauki i techniki.

Uściślenia słownikowe

Wiem, że określenie „kulturowa oczywistość” jest dość wieloznaczne. Może kojarzyć się z wieloma innymi pojęciami, odnoszącymi się do zbiorowej wyobraźni czy zbiorowej pamięci, takimi np. jak kulturowe wzorce myślenia, kod kulturowy, zbiorowa mentalności, uogólnione postawy, strukturalne ramy doświadczenia itp. Ale mimo tej wieloznaczności pozostają przy nim. Skłaniają mnie do tego dwa powody: pierwszy - kulturowa oczywistość to zbiorcza nazwa dla tego wszystkiego, co składa się na czasowe przedrozumienie, czy milczącą wiedzę, określoną przez czas; powód drugi - kulturowa oczywistość rozumiana jako właściwe dla danego czasu przedrozumienie pokrywa się z pojęciem archiwum dyskursu. Mamy w tych powodach cechy definicyjne: pierwsza określa pochodzenie, a druga - funkcje kulturowej oczywistości. Można więc o niej powiedzieć, że jest **właściwym dla czasu nauki i techniki przedrozumieniem, pełniącym rolę archiwum globalnego dyskursu**. Uściślenia wymaga jeszcze czasowy charakter archiwum

Otóż, każdy dyskurs ma swoje archiwum, które ustanawia jego granice i wewnętrzną strukturę. Każda wspólnota komunikacyjna jest wspólnotą właśnie dlatego, że korzysta z tego samego archiwum dyskursu. I, zazwyczaj, każde archiwum dyskursu jest jakąś kulturową oczywistością, czyli zbiorem poglądów i zasad myślenia, akceptowanych milcząco w danej grupie, bez dowodów potwierdzających ich ważność, na podstawie poczucia oczywistości. W tym miejscu mówimy o podobnej oczywistości, tyle tylko, że ta, która nas interesuje, nie jest oczywistością lokalną, lecz obowiązuje w znacznie szerszej skali niż jedna wspólnota komunikacyjna. Jest ona oczywistością uniwersalną i strukturalną dla dającego się kulturowo zdefiniować czasu. Taką właśnie strukturalną oczywistość kulturową, będącą swoistym dla naszego czasu zbiorowym przedrozumieniem, trzeba opisać, chcąc zrozumieć, czym jest archiwum dzisiejszego dyskursu edukacyjnego. Koniecznym punktem wyjścia do takiego opisu wydaje się rozróżnienie dwóch porządków doświadczenia. Dzisiejsza kulturowa oczywistość pochodzi bowiem z jednego z nich - z porządku czynu - i w wyniku dominacji rozumu instrumentalnego zajmuje bezprawnie również drugi.

3.2. Dwa porządki doświadczenia – opis i porównanie

O dwóch porządkach doświadczenia - o porządku czynu i rozumienia - była już mowa wielokrotnie i w różnych kontekstach. Nie wyjaśniałem dotąd tych kategorii, odkładając to zadanie do tego momentu. Teraz wydaje się to niezbędne. Zaczniemy zatem od opisu dwóch porządków doświadczenia, aby następnie porównać je ze sobą.

Dwa porządki doświadczenia - opis

Dotykamy zagadnienia wielce złożonego, bardzo głęboko osadzonego nie tylko w tradycji myślenia humanistycznego, ale także w dzisiejszej refleksji o człowieku i sporach o konstrukcję podmiotu. Ujmując rzecz w wielkim uproszczeniu, można powiedzieć, że człowiek, jako podmiot, ma strukturę pragmatyczno-dyskursywną. Co oznacza, że ludzkie doświadczenie kształtuje się w dwóch perspektywach: jedną wytwarza działanie celowo-racjonalne, a drugą - rozmowa (działanie komunikacyjne). Pierwszą nazywam porządkiem czynu lub działania, a drugą - porządkiem rozumienia. Obie można charakteryzować na wiele sposobów. Opis, który proponuję, uwzględni **dwa kryteria**:

- **charakterystyczne dla każdego porządku** pytania, to one wyznaczają granice możliwego za każdym razem doświadczenia,
- **swoiste dla nich sposoby pojmowania różnicy** i związane z tym możliwości dialogu, krytyki i współpracy.

3.2.1. Porządek czynu

Opisując porządek czynu z punktu widzenia charakterystycznych dla niego pytań, trzeba wskazać na cztery jego cechy:

Po pierwsze, porządek czynu wytwarzają pytania techniczne, nazywane także decyzyjnymi, dotyczą one tego, co koniecznie musimy wiedzieć, by móc podjąć działanie i wykonać je. Pytaniom technicznym towarzyszą pytania poznawcze, domagające się kategoryzacji (co jest?), opisu (jakie to coś jest?) i wyjaśnienia (dlaczego to coś, jest takie? jak jest zależne od innych obiektów?). Ale poznawcze zainteresowanie światem służy w tej perspektywie myśleniu technicznemu, które ustala odpowiedzi na pytanie techniczne: o cel działania

- co należy osiągnąć?, jego metodę - jak to należy zrobić?, i zasoby
- w jakich warunkach, i jakim czasie, w jakiej przestrzeni, za pomocą jakich środków i w jak zorganizowanej współpracy z innymi ludźmi?

Po drugie, zadając pytania techniczne, wytwarzamy i gromadzimy doświadczenie, które potwierdza swą ważność w pewności przedstawienia. Innymi słowy: samo zadawanie pytań technicznych i wytwarzane przez nie myślenie nie ma automatycznej wartości. Przysługuje ona jego rezultatom, czyli - odpowiedziom. To one, gdy znajdują się na zewnątrz zapytywania, gdy są już oddzielone od poprzedzającego je „nie wiem”, gdy nie są już myśleniem, które przecież zawsze wyraża jakąś niepewność, lecz jego wytworem - jakimś „wiem”, nadają sens i ważność myśleniu. Myślenie bez odpowiedzi jest nieważne. Brzmi to jak banał, ale jest w tym coś bardzo istotnego. Wszyscy dobrze to znamy. A większość uważa, że jest to uniwersalne kryterium ważności wiedzy, gdy tymczasem znajduje ono zastosowanie tylko w porządku czynu. Brzmi ono tak: wiedza jest ważna, gdy ma postać odpowiedzi, wyrażającej jakieś „wiem”, które likwiduje, poprzedzające je i wyrażone w pytaniu, „nie wiem”. Jeszcze jedno uszczegółowienie: mówimy tu o kryterium ważności wiedzy, czyli o warunku, który wiedza musi spełnić, abyśmy mogli uznać ją za wiedzę. Nie chodzi tu więc o kryterium, którym się posługujemy, oceniając wartość wiedzy, lecz o kryterium, na podstawie którego rozstrzygamy, czy coś jest czy nie jest wiedzą. W porządku czynu status wiedzy przysługuje odpowiedziom, w których wyraża naszą pewność przedstawienia, a nie myślenia, które jest zawsze wyrazem niepewności. W tym porządku doświadczenia liczy się więc to, co zamknięte i pewne, a nie to, co otwarte i niepewne.

Po trzecie, doświadczenie wytwarzane w perspektywie pytań technicznych potwierdza swą wartość w efektywności zastosowań. Pytania techniczne i towarzyszące im pytania poznawcze zadajemy po to, by opracować plan działania. Nie ma znaczenia, czy będzie to działanie bezpośrednio produkcyjne, służące wytwarzaniu dóbr materialnych, czy też strategicznie - zmierzające do ustalenia planów i procedur zarządzania pracą i jej uwarunkowaniami (społecznymi, gospodarczymi, kulturowymi), świat w perspektywie czynu zawsze jawi się jako potencjalny lub aktualny przedmiot naszych wpływów (sprawczych oddziaływań). W związku z tym, **wiedza wytwarzana w porządku czynu jest**

zawsze środkiem, służącym do realizacji celów, a jej wartość wyraża się w efektywności działania.

Po czwarte, doświadczenie wytwarzane w porządku czynu pozostaje na usługach wspólnoty działania. W odróżnieniu od pytań egzystencjalnych, pytania techniczne zadajemy, należąc zawsze do jakiejś zbiorowości zjednoczonej celem działania. Gromadzone przez nas odpowiedzi dodajemy niejako do tego, co w naszej wspólnotie działania uznano już za pewne (czyli - ważne) i efektywne (czyli - wartościowe). Owo „dodawanie” własnego doświadczenia do wiedzy zbiorowej naszej wspólnoty działania odbywa się dzięki dialogowi, krytyce i współpracy.

Czym są te formy aktywności w porządku czynu? To kluczowe dla tego fragmentu rozważań pytanie. Chcąc na nie odpowiedzieć, trzeba posłużyć się drugim kryterium opisu, tzn. trzeba zapytać: **jakie różnice dochodzą do głosu w porządku czynu, jak je pojmujemy i jak na nie reagujemy?** Odpowiadając na te pytania, posłużę się fragmentem innego mojego opracowania:

„Czyn, szeroko pojęte wspólne działanie, wymaga od jego uczestników zgody. Dodajmy - niekoniecznie musi to być zgoda pełna i nie musi obejmować wszystkie poglądy i przekonania. Obszar potrzebnej do działania zgody bywa mniej lub bardziej rozległy, ale zwykle poza nim znajduje się miejsce na różnice.

Stąd, znane nam przecież i z obserwacji i z własnego doświadczenia, rozmaite sojusze i strategiczne umowy. Zawieramy je na użytek wspólnego działania, nie bacząc na te różnice, które nie stanowią dla niego przeszkody. Trudno byłoby je z góry określić, ale zwykle mieszczą się one w tym obszarze, który enigmatycznie nazywamy sferą indywidualnych przekonań. Umożliwiająca działanie zgoda ma więc charakter pragmatyczny i to w dwojakim sensie. Pragmatyczny w tym znaczeniu, że zawierana jest nie z powodu odczuwanej jedności (wspólnoty) przekonań, lecz ze względu na potrzeby jakiegoś działania, na jego użytek. Jest pragmatyczna, po wtóre, w tym sensie, że obejmuje te poglądy, ten obszar naszego doświadczenia, który wiąże się z działaniem, z reguły dotyczy jego celów i szeroko pojętych warunków (zasad, norm, metod postępowania itp.), od których zależy możliwość ich realizacji. Horyzont interpretacyjny porządku czynu, a ściślej - mieszczące się w nim reguły i kryteria interpretacji wyznaczone są przez oczekiwanie na tak właśnie pojętą zgodę.

Znajdując się w tym horyzoncie, zwracamy uwagę nie na wszelkie z dzielących nas różnic, lecz na te tylko, które mieszczą się w obszarze potrzebnej dla działania zgody. Zauważamy zatem, przede wszystkim, te różnice, które wiążą się z rozumieniem celów działania i z wiedzą na temat możliwości realizacji tych celów. Zauważamy je, tzn. uznajemy za istniejące, nazywamy je, wypełniamy jakąś treścią, zajmujemy się nimi czyniąc je przedmiotem analizy i dyskusji. Tak więc, spośród wszelkich możliwych odmienności, jakie mogą dzielić uczestników działania, te tylko okazują się ważne, interesujące i godne dialogu, które utrudniają pragmatyczną zgodę. One właśnie dają początek konstruktywnemu sporowi, one stają się różnicami wyznaczającymi jego temat i zakres, one wreszcie wyznaczają charakter dialogu, jakim jest ów spór.

Dialog tego typu od tak wyłonionych lub raczej - od w taki sposób powołanych do życia różnic, się zaczyna i to właśnie jego swoistość zmierza do tego, by odebrać im możliwość istnienia. Dialog ten jest wymierzony przeciwko różnicom, które dały mu początek. Jest skierowany przeciw nim w tym sensie, że jego uczestnicy spostrzegają różnice jako okoliczność negatywną, jako przeszkodę, utrudniającą dochodzenie do takiego lub innego celu. Sam dialog, pozostając na usługach działania, też nabiera celowościowego charakteru. Podejmowany jest w określonym celu, po to mianowicie, żeby umożliwić lub usprawnić jakieś działanie, usuwając stojące na jego drodze różnice. Dlatego, uczestnicząc w dialogu tego typu, interesujemy się różnicami, rozważamy je i czynimy przedmiotem dyskusji po to, by uwolnić się od nich otwierając lub rozszerzając w ten sposób możliwość wspólnego działania.

I jeszcze dwie kwestie, które - jak sądzę - trzeba koniecznie zasygnalizować. Bez nich dialogowy sens różnic ujawniających się w porządku czynu byłby, jak się zdaje, trudny do uchwycenia. Otóż, w porządku tym sens różnic wiąże się bardzo wyraźnie z narzuconym przez logikę relacji celu i środka (przez racjonalność instrumentalną) sposobem pojmowania wiedzy i pytaniami, w perspektywie których czynimy ją przedmiotem konstruktywnego sporu.

Skrótowo rzecz ujmując, w porządku czynu wiedza pojmowana jest **wąsko i przedontologicznie**. Rozumiemy ją **wąsko**, tzn. utożsamiamy ją z pojęciową wiedzą o czymś. Innymi słowy, wiedzę w tym porządku

doświadczenia sprowadza się do poglądów, których jesteśmy świadomi i które jesteśmy w stanie wypowiedzieć w postaci sądów opisujących, wyjaśniających czy wartościujących. Rozumiemy ją przedontologicznie, tzn. zgodnie z nastawieniem, które E. Husserl nazwał naturalnym. Ulegając temu nastawieniu, żyjemy przeświadczenie, że świat w tej postaci, w jakiej go znamy istnieje niezależnie od nas, od naszego doświadczenia, istnieje niezależnie, tzn. że gdyby nie był przez nas doświadczany (poznawany, rozumiany, przeżywany, czyli wyposażony jakoś w sens), to i tak byłby taki, jakim nam się przedstawia. Wiedza (nasza znajomość świata, sposób, w jaki go sobie przedstawiamy) niczego nie powołuje do istnienia, lecz jedynie odzwierciedla (mniej lub bardziej wiernie) obiektywne własności bytów, które bez względu na to, czy i jak są przez nas rozumiane, mają zapewnioną realność. Przedontologiczne pojmowanie wiedzy sprawia, że traktujemy ją jako zbiór poglądów, zdających sprawę z tego, jak się rzeczy mają, nie zaś jako przeświadczenia coś do rzeczywistości wnoszące, jakoś ją tworzące, nadające jej taki, a nie inny kształt.

Z takim wąskim i przedontologicznym rozumieniem wiedzy wiąże się swoisty dla porządku czynu sposób, w jaki o nią pytamy i czynimy ją przedmiotem analizy w ramach dialogu przybierającego postać konstruktywnego sporu. Rozumiejąc ją jako pojęciowe przedstawienie (odzwierciedlenie) obiektywnie istniejącej rzeczywistości, pytamy: czy i w jakim stopniu wiernie oddaje ona rzeczywistość oraz co i jak można sprawić, by mogła lepiej (wierniej) odzwierciedlać świat obiektywny. Pytając o wiedzę w taki sposób, czynimy ją przedmiotem naszej sprawczej ingerencji. Oznacza to, że w sporze, o którym tu mowa, zajmujemy się wiedzą po to, by ją **zmieniać, by ją ulepszać, czyniąc ją bardziej pewną**. Osobna kwestia to kryteria owej prawdziwości. Najczęściej utożsamiana jest z pewnością przedstawienia, a za miarę owej pewności uznaje się skuteczność działania odwołującego się do tej wiedzy. Zauważmy rzecz najważniejszą: w perspektywie czynu uczestnicy sporu nie zajmują się genezą swojej wiedzy. Nie czynią tego, bo nie jest im to potrzebne, albo inaczej: nie zdając sobie sprawy, że ich wiedza jest jakoś uwarunkowana i zależna od swej genezy, nie wiedząc tego i nie badając realizują cel sporu - ulepszają wedle potrzeb działania.

Powyższe uwagi pozwalają dostrzec jeszcze jedną cechę różnic, dochodzących do głosu w perspektywie czynu. Otóż, różnice te przekazują uczestnikom sporu wiadomość tej treści: świat jest ten sam, taki sam dla partnera sporu i dla mnie, nasze poglądy o nim są jednak inne; różnie odzwierciedlamy to, co obiektywnie (niezależnie od nas) istnieje w takiej samej dla każdego z nas postaci. A zatem: skoro mówimy o tym samym, ale inaczej, skoro mamy różną wiedzę o takim samym dla nas świecie (o tej samej rzeczy, o tym samym wydarzeniu), to ktoś z nas musi się mylić albo obaj pozostajemy w błędzie, trzeba przeto sprawdzić naszą wiedzę, trzeba przekonać się, która lepiej, a która gorzej odzwierciedla rzeczywistość i trzeba zmienić jedną (partnera) lub drugą (moją), albo obydwie, w taki sposób, by oddawały rzeczywistość bardziej prawdziwie. Tak więc różnice, ujawniające się w poglądach uczestników sporu, skłaniają ich do badania pragmatycznie pojętej prawdziwości ich wiedzy i do ulepszania jej zgodnie z kryteriami tejże prawdziwości. Uczestnicy rozważanej postaci dialogu nie mają innego wyjścia. Rozumiejąc wiedzę wąsko i przedontologicznie, a kryterium jej prawdziwości – pragmatycznie, muszą reagować na ujawniające się w niej różnice jak na sygnał wzywający do ulepszania własnych i cudzych poglądów. Dlatego biorąc udział w tym sporze, zajmują się wiedzą (analizują ją i rozważają) w perspektywie pytania: w jakim stopniu jest ona prawdziwa oraz co i jak należy w niej zmienić, by mogła lepiej odzwierciedlać rzeczywistość.

Uporządkujmy: dialogowy sens różnic, ujawniających się w porządku czynu, zawiera się w tym, że:

- po pierwsze, w horyzoncie tym dochodzą do głosu (stają się znaczące i godne zainteresowania) te różnice, które mieszczą się w obszarze potrzebnej działania, pragmatycznej zgody;
- po drugie, są one odbierane jako okoliczność negatywna, jako przeszkody utrudniające działanie;
- po trzecie, uczestnicy dialogu (konstruktywnego sporu) zajmują się nimi po to, by się od nich uwolnić, by je usunąć;
- po czwarte, czynią to (rozważają je i usuwają) w perspektywie ustanowionej przez logikę celów i środków; to ta perspektywa właśnie przesądza o tym, jak pojmują oni wiedzę, o tym, jak o nią pytają, jak ją problematyzują, i w efekcie o tym, jak zajmują się nią czyniąc ją przedmiotem sporu;

- po piąte, w perspektywie ustanowionej przez logikę relacji celów i środków wiedza pojmowana jest wąsko i przedontologicznie, zaś uczestnicy sporu zajmują się nią po to, by badać jej pragmatycznie pojętą prawdziwość oraz by zmieniać (ulepszać) ją zgodnie z kryteriami tejże prawdziwości (...)” (Kwaśnica, 1995, s. 16-19), a nie odkrywać jej uwarunkowania i rozumieć ją kontekstowo.

Tak pojmowane różnice dają początek dialogowi, krytyce i współpracy w porządku czynu, a od uzgadniania tych różnic zależy, czy i w jakim stopniu zdołamy „dodać” swoje doświadczenie z tego porządku do wiedzy zbiorowej naszej wspólnoty działania.

Do pytania o dialog, krytykę i współpracę wrócę jeszcze w końcowym porównaniu dwóch porządków. A teraz, by porównanie to umożliwić, przejdźmy do porządku rozumienia. Opiszę go w podobny sposób, tzn. pokazując wpierw wytwarzające go pytania, a następnie swoiste dla niego pojmowanie różnic.

3.2.2. Porządek rozumienia

Porządek rozumienia to ten obszar ludzkiego doświadczenia, który tworzy się w rozmowie, czy szerzej - w doświadczeniu dyskursywnym. Ale dodajmy od razu - w tym doświadczeniu dyskursywnym, które wiąże się ze swoistym dla człowieka sposobem bycia, nazywanym egzystencją. Opis tego porządku, w największym skrócie, zamknąć można w pięciu spostrzeżeniach.

Po pierwsze - porządek rozumienia wytwarzają pytania egzystencjalne. Słusznie czy nie, ale dość powszechnie sądzimy, że człowiek tym różni się od innych istot, że jako jedyny świadom jest nieuchronności własnego kresu i że, w związku z tym, swoisty dla człowieka sposób bycia polega na bezustannie ponawianych próbach rozumienia własnego istnienia. To refleksyjne zwracanie się ku sobie w aktach samowiedzy, ten swoisty dla człowieka sposób bycia, nazywamy egzystencją. **Pytania egzystencjalne** zatem to te, które zadajemy, próbując zrozumieć sens: własnego istnienia wbrew nieuchronnemu faktowi śmierci, dokonywanych wyborów moralnych wbrew koniecznej przemijalności uzasadniających je racji, własnego działania wbrew oczywistej

nietrwałości jego celów, powinności wobec siebie samego i drugiego człowieka, swych relacji z innymi ludźmi. Nie zamknijemy jednak listy pytań o sens, bo nie ma ona końca, jako że należą one do każdego z nas z osobna.

Druga istotna właściwość porządku rozumienia wyraża się w tym właśnie, że odpowiedzi udzielane na pytania egzystencjalne zawsze są czyjeś i zawsze są niepowtarzalne i nieostateczne. Nie poddają się ani standaryzacji ani zewnętrznym sprawdzianom efektywności, bo zawsze wypowiedziane są przez kogoś, kto ze swym indywidualnym uwikłaniem w kulturę i społeczeństwo próbuje zrozumieć siebie, próbuje sobie i innym opowiedzieć swój los jako niepowtarzalną, ale mającą sens, a przez to - zrozumiałą historię.

Trzecia istotna cecha porządku rozumienia to bycie w dialogu z innymi ludźmi, tymi, którzy realnie są wokół nas i tymi, których już nie ma, ale z dzieła, jakim było ich życie i z wypowiedzianych kiedyś słów, dochodzi do nas ich głos w naszej dzisiejszej rozmowie. Ten dialog to nie to samo, co konstruktywna dyskusja, prowadzona w porządku czynu. Ona ma usunąć różnice poglądów i umożliwić wspólne działanie. Dialog egzystencjalny - ma ujawnić różnice w myśleniu zagadniętych przez pytania egzystencjalne, ukazać je jako niedostępną dotąd możliwość rozumienia własnego istnienia i rozszerzyć w ten sposób wspólnotę sensu (do tego dialogu wrócę za chwilę i w końcowym porównaniu dwóch porządków).

Czwartą dystynkcją porządku rozumienia jest krytyka, pojmowana jako ujawnianie i rozumienie uwarunkowań własnego i cudzego myślenia (do tej krytyki też wrócę jeszcze wiele razy). Ma ona zarówno sens epistemologiczny - mówi o tym, jak myślimy, egzystencjalny - odstania źródła sensu tworzącego historię, którą jest nasze życie, jak i - ontologiczny, ukazuje, dzięki jakim uwarunkowaniom naszego doświadczenia tworzy się świat, w którym żyjemy. Ten rodzaj krytyki to nieodłączna część egzystencjalnego dialogu.

Po piątę, **nasze indywidualne doświadczenie egzystencjalne łączy się - dzięki dialogowi, krytyce i współpracy - do doświadczania naszej wspólnoty sensu**. I znów, tak jak poprzednio, żeby zrozumieć jak możliwe są dialog, krytyka i współpraca, trzeba sięgnąć po drugie kryterium opisu, tzn. trzeba zapytać: **jakie różnice dochodzą do głosu w porządku rozumienia, jak je pojmujemy i jak na nie reagujemy?**

Chcąc na to pytanie odpowiedzieć, sięgnę raz jeszcze do przywołanego już opracowania.

Swoistość różnic, dochodzących do głosu w porządku rozumienia, „(...) można uchwycić odpowiedziawszy wpieryw na trzy inne pytania: jak w tym porządku pojmowana jest wiedza, jak - przedrozumienie i prawda. Postawmy je zatem, by na końcu zadać to, które interesuje nas tu bezpośrednio: jaki sens mają ujawniające się w tym porządku doświadczenia różnice?

Wiedza

W zajmującej nas perspektywie **wiedza rozumiana jest szeroko i ontologicznie**. Nie tylko tym odróżnia się hermeneutyczne spojrzenie na wiedzę od ujęcia pragmatycznego, ale skupmy się na tych właśnie różnicach, z nich bowiem, jak się zdaje, wynikają wszystkie pozostałe.

Ujmując wiedzę szeroko, zakładamy, że nasze rozumienie świata i siebie samych zawiera się nie tylko w „pojmowaniu czegoś”, w pojęciowej wiedzy o czymś, lecz że mieści się ono we wszelkiej naszej aktywności. Każde zachowanie udostępnia jakoś - czyni obecnym i jakoś zrozumiałym - to, co napotykamy. Przykładowo: każdy z nas od dziecka rozumie się jakoś na chodzeniu, ma jakąś wiedzę o nim, która przejawia się w tym właśnie, że umiemy chodzić. Wcale to jednak nie oznacza, że mamy pojęciową wiedzę o tym, jak to należy robić. Wiedza w szerokim ujęciu nie jest po prostu efektem celowego poznania. Ta celowo zdobywana w toku poznania, np. wiedza potoczna, naukowa, techniczna, humanistyczna - to tylko jedna z postaci naszej wiedzy. Obok niej mamy też inną wiedzę. Nie tylko bowiem poznając, lecz po prostu będąc w ten czy inny sposób, rozumiemy zawsze jakoś siebie i to, co razem z nami bytuje. Dlatego owo zawarte we wszelkich naszych zachowaniach rozumienie świata można nazwać wiedzą. Pojmując wiedzę szeroko, pamiętamy więc o tym, że po pierwsze przybiera ona różne formy i - po drugie - że mimo tej różnorodności wszelkie jej odmiany dają nam jakąś zrozumiałość świata.

Wiedzy pojmowanej szeroko - jako wszelka zrozumiałość świata, dokonująca się nie tylko w poznaniu, lecz w każdym naszym zachowaniu - nadaje się tu sens ontologiczny. Sens ów nie dociera do nas, jest nieuchwytny i niezrozumiały, gdy doświadczamy świata zgodnie

z nastawieniem naturalnym. **Ontologizacja wiedzy** jest możliwa dopiero wtedy, gdy zerwiemy z tym nastawieniem i uwolnimy się od wytwarzanego przez nie poczucia ontologicznej oczywistości. Wtedy to możemy doświadczyć ontologicznej nieoczywistości, dzięki niej nieoczywista staje się tzw. obiektywność świata. Nieoczywista, bo oto uświadamiamy sobie, że to, co na gruncie nastawienia naturalnego uchodzi za świat obiektywny nie istnieje niezależnie od nas, od naszego doświadczenia, od sensu, jaki nadajemy temu wszystkiemu, co wspólnie z nami bytuje.

Rozumiejąc wiedzę w sposób ontologiczny, zdajemy sobie sprawę, że świat obiektywny, świat, w którym żyjemy, nie tyle **jest** w znaczeniu - prezentuje się jako byt wyposażony w gotowy i niezmienny sens, co raczej **jest** w znaczeniu - staje się, ustanawia, trwa, przemija i wyłania wciąż na nowo w granicach naszego rozumienia, w ramach naszej szeroko pojętej wiedzy. O tym, czy coś istnieje i jakie jest poza tymi granicami, nie możemy nic powiedzieć. To nasza wiedza tworzy te granice. To dzięki niej i w ustanowionych przez nią granicach możliwego rozumienia (dostępnego nam sensu) wszystko, co jest, uzyskuje jakąś określoność (jakiś sens, jakąś zrozumiałość) i w tej postaci staje się dla nas światem obiektywnym.

Granice te ulegają zmianom i w ślad za tym zmienia się też rzeczywistość, którą uznajemy za obiektywną, za realnie istniejącą. Ale zmienność tych granic nie podważa ontologicznego statusu wiedzy, przeciwnie - potwierdza go. Owa zmienność granic obiektywnej rzeczywistości świadczy bowiem o tym, że jedyną formą realności naszego (ludzkiego) świata jest sens, czyli doznawana przez nas w różnych formach rozumienia (w różnych formach wiedzy) obecność i określoność wszystkiego, co jest. Świat poszczególnych pokoleń nie jest jak uczy historyczne doświadczenie - taki sam, ponieważ za każdym razem tworzy się w granicach mniej lub bardziej odmiennej wiedzy. Powiedzmy to jeszcze inaczej. Rzeczywistość obiektywna zmienia się dlatego, że zasadą istnienia wszystkiego, co jawi się nam jako realnie istniejące jest znaczenie: co jest - ma znaczenie, co ma znaczenie - jest, a przy tym znaczenie czegokolwiek nie wynika tylko z niego samego: wszystko, co jest, ma znaczenie, ponieważ jest jakoś przez nas doświadczane, jakoś rozumiane.

Przedrozumienie

By właściwie odebrać tę - utrzymaną w duchu poheideggerowskiej hermeneutyki - ontologizację wiedzy, by pochopnie nie przypisywać jej antropocentryzmu, relatywizmu, subiektywizmu i podobnych -izmów, trzeba zdać sobie sprawę z roli, jaką w kształtowaniu się szeroko pojętej wiedzy, a tym samym - w tworzeniu się naszego świata, odgrywa przedrozumienie.

Uświadomiwszy sobie tę rolę, powiemy: Wprawdzie świat obiektywny ustanawia się w granicach naszej wiedzy, wcale to jednak nie oznacza, że jest przez nas tworzony. Nie oznacza to, że to my - świadomie, wedle swej woli i celów - tworzymy ów świat, powołując do życia taką lub inną wiedzę i nadając mu, w jej ramach (...), taki czy inny sens. Świat tworzy się w granicach doświadczanego przez nas sensu, ale nie my jesteśmy sprawcami owego tworzenia. Nie my, świadomie i bez ograniczeń, wyposażamy w sens to, co wspólnie z nami bytuje. (...) Sens jest przez nas wypowiedany, ale tworzy się nie za sprawą naszych w pełni świadomych, celowych i kontrolowanych poczynań, lecz dzięki przedrozumieniu, w którego władzy pozostajemy. Doświadczanie czegokolwiek, co ma dla nas sens, jest możliwe nie dlatego, że w pełni świadomie posługujemy się jakąś wykładnią sensu, lecz dlatego, że taką wykładnią już nieświadomie rozporządzamy, zanim cokolwiek uznamy za sensowne. Owa wykładnia - którą posługujemy się i która umożliwia nam tworzenie sensu, ale z której nie do końca zdajemy sobie sprawę - to właśnie przedrozumienie, (...) pierwotne obeznanie ze światem. To ono jest tym, co nas ogarnia i określa, ono ustanawia granice możliwego rozumienia i dostępnego w tych granicach sensu. Ono dostarcza nam pojęć, którymi myślimy, określa zasób kulturowych oczywistości, z którego czerpiemy wzorce i kategorie interpretacji, język, którym mówimy i który narzuca nam takie, a nie inne widzenie świata. Tak pojęte przedrozumienie jest jednocześnie okolicznością negatywną i pozytywną. Negatywną - bo zamyka naszą wiedzę w granicach jakiejś perspektyw interpretacyjnej, w horyzoncie dostępnego w jej ramach sensu. Pozytywną - bo w ogóle sens i doznawaną dzięki niemu określoność świata umożliwia. Sens, znaczenie, a tym samym - ujawniająca się w nich realność świata bez przedrozumienia nie byłoby możliwe. O czymkolwiek, co napotykamy, nie moglibyśmy nic

powiedzieć, ani w ogóle napotkać, gdybyśmy uprzednio - dzięki przedrozumieniu właśnie - nie dysponowali jakąś „milczącą wiedzą” (niejawną wykładnią sensu) owo spotkanie, a tym samym - konstytuujący się w nim sens, umożliwiającą. Przedrozumienie wyznacza horyzont możliwego sensu, możliwą „widzialność”, a przez to - możliwą realność tego, co jest (...). Przedrozumienie nie tylko dlatego godne jest namysłu, że czyni nas takimi, jakimi jesteśmy w doświadczaniu sensu i że tym samym określa granice świata, w którym żyjemy, lecz dlatego także, że wykonuje swą pracę w sposób osobliwy. Nie kieruje naszym rozumieniem tak, jak czynią to świadomie przyjmowane założenia czy celowo wybierane perspektywy, lecz działa z ukrycia. W chwili, gdy korzystamy z wytwarzanych przez nie możliwości interpretacyjnych, wydają się one tak oczywiste i naturalne, że pozostają w zapomnieniu. Rzecz jednak w tym, że o przedrozumieniu zapominamy w szczególny sposób. Na tym właśnie polega jego osobliwość.

Zapomnienie o nim nie wynika z braku uwagi, nie jest naszym zaniedbaniem. Nie idzie też o to, że nie pamiętamy o nim dlatego, że go nie znamy, lecz przeciwnie - dlatego, że jesteśmy w nim tak dobrze zadomowieni, iż nie dostrzegamy jego obecności. Mówiąc ściślej - umyka ono naszej uwadze wtedy, gdy z niego korzystamy, gdy roztacza nad nami swą władzę. Jego obecność możemy zauważyć dopiero *ex post* - kiedy mamy już wytwór jego działania, jakąś wytworzoną przez nie wiedzę.

O przedrozumieniu zapominamy więc tak samo jak o języku, w chwili, gdy nim mówimy. Jest to zapomnienie szczególne, ponieważ nie polega na lekceważeniu tego, co zapomniane, lecz na okazywaniu mu posłuszeństwa. Mówiąc, nie ignorujemy reguł użycia języka, przeciwnie - w ogóle możemy mówić właśnie dlatego, że jesteśmy im posłuszni. A więc, reguły te nie stają się nam obce, nie pamiętamy o nich, ale znamy je nadal, są bowiem obecne w tym, co i jak mówimy, chociaż wtedy właśnie kiedy mówimy, nie pytamy o nie, nie zastanawiamy się nad tym, jak warunkują treść i strukturę naszej wypowiedzi. Podobnie z przedrozumieniem: jest ono stale obecne w tym, co i jak wiemy, funkcjonuje każdorazowo w tym, co organizuje - w rozumieniu świata, którym jest każde nasze zachowanie, i wtedy właśnie, kiedy wykonuje swą pracę i określa granice i treść naszej rzeczywistości, pozostaje zapomniane.

Prawda

Wprawdzie swoiście zapomniane przedrozumienie przesądza o tym, co, jak i w jakim horyzoncie możliwego sensu rozumiemy i ustanawia w ten sposób świat, w którym żyjemy, nie oznacza to jednak, że jego władza nad nami nie zna granic. Zdarza się tak wówczas, gdy nie pamiętamy o tym osobliwym zapomnieniu i nie zdajemy sobie sprawy z zależności naszej wiedzy od przedrozumienia. Wtedy, rozumiejąc świat tak lub inaczej, nie mamy świadomości, że sama możliwość rozumienia, jego treść i forma oraz granice określone są przez swoiście zapomniane przedrozumienie. W takiej sytuacji, rzeczywiście, jego władza nad nami jest nieograniczona. Ale, dzięki zdolności do samorefleksji, dzięki zdolności do namysłu nad genezą własnego rozumienia, dana jest nam także inna możliwość: możemy, ulegając władzy zapomnianego przedrozumienia, pamiętać o tym zapomnieniu. Pamiętając o nim wiemy, że rozumienie, w którego granicach tworzy się nasz świat, jest możliwe dzięki temu, że kierują nami z ukrycia jakieś – zadane przez nasz czas i nasze zadomowienie w tradycji powzięte z poczuciem oczywistości przeświadczenia o rzeczach, innych ludziach i sobie samych. Pamiętając o zapomnieniu nie możemy wprawdzie uwolnić się od przedrozumienia, czy jakoś przeszkodzić mu w jego pracy, ale możemy ex post pytać o nie. Możemy, zadając te pytania – pytania drugiego stopnia, krytyczne w hermeneutycznym sensie krytyki, odślaniać utajone przesłanki naszej wiedzy i rozumieć jej warunkowy charakter. Możemy rozumieć prawdę, którą wiedza ta wyraża w jej, ustanowionych przez przedrozumienie, granicach. Możemy, zadając te pytania, poszukiwać tego, co nas skrycie określa, co czyni nas takimi, jakimi jesteśmy w swoim widzeniu rzeczy innych ludzi i siebie samych, i co ustanawia świat sensu, w którym żyjemy. Dzięki krytycznemu zapytywaniu nie uwalniamy się wprawdzie od przedrozumienia, ale zdolni jesteśmy uświadamiać sobie własną zależność od niego. Świadomość tej zależności nie daje nam kontroli nad przedrozumieniem, ale rozszerza naszą wolność. Rozszerza w tym sensie, że pozwala rozumieć źródła i granice dostępnej nam prawdy. Rozumiejąc i pochodzenie i ograniczoność własnej prawdy, nie jesteśmy już zamknięci w horyzoncie ustanawiającego ją przedrozumienia. **W jego niewoli bylibyśmy wówczas, gdybyśmy ograniczoną przez nie prawdę spostrzegali jako pełną, ulegali**

złudzeniu, że jest wyczerpująca i niepodważalna, i tracili tym samym zdolność i gotowość wykraczania poza jej granice (...).

Prawda w tym myśleniu nie jest rozumiana pragmatycznie, jako pewność sądu mierzona skutecznością działania, lecz ma sens ontologiczny, jest ujawniającą się w naszym doświadczeniu istotą wszystkiego, co wspólnie z nami bytuje. Znamy ów sens z codziennej praktyki językowej, kiedy mówimy np. o jakimś wydarzeniu, że było prawdziwie tragiczne, lub o czyimś postępowaniu, że napotkaliśmy w nim prawdziwą dobroć, szczerłość lub prawdziwe zło. **Prawda w tym sensie jest więc przeciwieństwem pozorów i sztuczności.** Intuicyjnie wiemy, co to znaczy. Wiemy też, że tak pojęta prawda jest niepodzielna, że zawsze jest jedną całością. Nie ma wielu prawd. Prawda jest jedna, ale nasz dostęp do niej jest ograniczony przez przedrozumienie. Ono sprawia, że wszyscy dzielimy ten sam los: **naszym wspólnym udziałem jest niepełny dostęp do prawdy. Prawda każdego z nas, prawda każdej wiedzy jest prawdą warunkową, niejawną i ma charakter komunikacyjny.** Jest warunkowa, ponieważ każda wiedza zakorzeniona jest w jakimś przedrozumieniu, które (...) ustanawia obszar jej obowiązywania, obszar jej prawo-mocnego użycia i granice. W tych granicach jest nam dostępna, ale pozostaje w ukryciu. Jest niejawna, ponieważ kryje się za tym wszystkim, co z poczuciem oczywistości przyjmujemy, będąc we władzy przedrozumienia. Doświadczamy jej - wydobywamy ją na jaw i odkrywamy jej ograniczoność - w rozmowie. Dochodzi do głosu w rozmowie, a jej sprawdzianem jest doświadczana przez nas wzajemna zrozumiałość świata, którą przedstawiamy sobie za pomocą słów. Dlatego właśnie **nasza znajomość prawdy ma charakter komunikacyjny.** A to oznacza także, że wprawdzie świat kryje w sobie swą prawdę, a nasz dostęp do niej jest ograniczony i nie my go ustanawiamy, ale **dzięki rozmowie, a ściślej dzięki różnicom ujawniającym się podczas rozmowy, dana jest nam szczególna możliwość - dzięki rozmowie możemy wykraczać poza granice własnej prawdy i bierzemy udział w działaniu się (w ujawnianiu) tej prawdy, która nas wspólnie ogarnia mimo dzielących nas różnic.** To z rozmowy bierze się nasza moc przeobrażania własnej prawdy i zdolność doświadczania w niej prawdy wspólnej, odkrywanej dzięki ujawniającym się w rozmowie różnicom.

Różnice

Dotarliśmy wreszcie do pytania, które interesuje nas tu najbardziej: Jaki sens mają różnice, dające początek dialogowi, pojmowanemu nie jako konstruktywny spór, lecz jako rozmowa? Czy inaczej: jak są one przez nas rozumiane, gdy doświadczamy ich nie w perspektywie czynu, lecz w porządku rozumienia? Pośrednio odpowiedziałem już na to pytanie, określając swoistość hermeneutycznego spojrzenia na wiedzę, przedrozumienie i prawdę. Czas zatem odpowiedź tę uporządkować i wypowiedzieć wprost.

Doświadczając świata w porządku rozumienia, wiedzę pojmujemy szeroko i ontologicznie, pamiętamy o jej zależności od przedrozumienia i o tym, że ono właśnie, tworząc nasz świat, zarazem umożliwia i ogranicza nasz dostęp do prawdy, o niej zaś wiemy, że miejscem, w którym dochodzi do głosu i dzieje się jako prawda wspólnoty, do której należymy - jest rozmowa. Takie doświadczanie świata przeobraża nasz stosunek do różnic, zmienia ich rozumienie i sposób, w jaki czynimy je przedmiotem rozmowy:

Po pierwsze, interesujące, ważne i godne namysłu stają się teraz nie tylko te różnice, które pojawiają się w obszarze potrzebnej do działania (pragmatycznej) zgody, lecz także te, które nie pozostają w bezpośrednio jawnym związku z działaniem. Wszelkie różnice spostrzegamy teraz jednakowo - odbieramy je jako to, co nas dzieli w ramach wspólnie podzielanej zrozumiałości świata, zrozumiałości, która umożliwia wspólnotę sensu, do której należymy.

Po drugie, tak spostrzeganych różnic nie odbieramy jako okoliczność negatywną (jako przeszkody utrudniające działanie), lecz pozytywną. Są czymś pozytywnym, bowiem każda z nich jest zapowiedzią (sygnałem) innego sensu, każda jest świadectwem mówiącym, że poza granicami naszego świata istnieje świat inny (innych ludzi, kultur, innego czasu), i że dzięki rozmowie możemy wykroczyć poza te granice. Różnice zapowiadają taką możliwość, dając nadzieję, że w rozmowie uda się nam dostrzec ograniczoność własnej prawdy i otworzyć na prawdę dotąd nam niedostępną.

Po trzecie, uczestnicząc w dialogu przybierającym tu postać rozmowy, a nie sporu, zajmujemy się różnicami nie po to, by się od nich uwolnić, lecz po to, by odkrywając ukrytą za nimi zrozumiałość

świata, uczyć się od nich prawdy o sobie i o wspólnocie komunikacyjnej, do której należymy.

Po czwarte, ów zamiar uczenia się sprawia, że wiedzą zarówno tą, która różni się od naszej, jak i własną zajmujemy się nie po to, by ją ulepszać (usprawniać - wedle jakiegoś wzorca) by czynić ją bardziej prawdziwą, lecz po to, by odczytać jej prawdę. **Pytamy zatem nie o to, czy i w jakim stopniu wiedza jest prawdziwa, lecz jaką prawdę wyraża i dlaczego taką właśnie, a nie inną.** Zadając to pytanie, poddajemy wiedzę - cudzą i własną - hermeneutycznej krytyce. Oznacza to, że zwracamy się ku temu, co wiedzę ustanawia - ku przedrozumieniu, które sprawia, że nasz rozmówca i my sami tak właśnie, a nie inaczej świat rozumiemy.

Po piąte, podejmując rozmowę i uczestnicząc w niej, nie możemy wprowadzić ani przewidzieć, a tym bardziej - zaplanować, jak się zmieni nasze rozumienie i nasz świat podczas krytycznego namysłu nad wiedzą, to jednak zmiany takie się dokonują. Krytycznie interpretując dzielące nas różnice, nie usuwamy ich, lecz docieramy do warunkującego je przedrozumienia, odślaniamy ich źródłowy sens i wkraczamy w świat nieznaney nam uprzednio zrozumiałości i dostępnej w jego granicach prawdy. **Rozmowa umożliwia nam zatem wchodzenie do innego świata, gdy się toczy - przebywamy w nim, gdy dobiega kresu - wracamy do świata własnego. Ale - jeśli była udana - wracamy już nie tacy sami, lecz jakoś przeobrażeni, jakoś odmienieni w rozumieniu świata, w doświadczaniu jego prawdy i bogatsi w prawdę o nas samych**" (Kwaśnica, 1995, s. 18-26).

3.2.3. Dwa porządki doświadczenia – porównanie

Mamy za sobą opis dwóch obszarów naszej aktywności i tworzącego się w ich granicach doświadczenia. Czas zatem na końcowe zestawienie opisanych porządków doświadczenia. Porównajmy je ze sobą w dwóch ujęciach, tak jak były opisywane: najpierw jako perspektywy myślowe, wytwarzane przez właściwe im pytania, a potem - jako możliwe dzięki nim formy dialogu, krytyki i współpracy.

Dwa porządki doświadczenia - perspektywy myślowe wytwarzane przez odmienne pytania

Pytania właściwe dla porządku czynu tworzą perspektywę myślenia technicznego. Nazwać go też można rachującym. Jego tematem jest szeroko pojęty plan działania i warunki efektywności. Zarówno samo myślenie, jak i możliwe dzięki niemu odpowiedzi, służą ludzkiej wydajności w rozszerzaniu naszej technicznej kontroli nad światem. **Będąc instrumentem działania celowo-racjonalnego, myślenie potwierdza swą wartość za pośrednictwem wytwarzanych odpowiedzi.** Pewność, efektywność i możliwość standaryzacji - to najważniejsze kryteria oceny tych odpowiedzi, a także podstawowe oczekiwania wobec myślenia rachującego. **Wymagamy od niego właśnie tego, aby dawało: wiedzę pewną w wymiarze poznawczym, efektywną w sensie technicznym i gwarantującą udaną powtarzalność projektowanych przez nią działań.**

Pytania właściwe dla porządku rozumienia tworzą perspektywę refleksji hermeneutycznej. Nie ma ona tematu w tym samym sensie, co myślenie techniczne, nie jest też naszym instrumentem, służącym do osiągnięcia takich czy innych celów. **Refleksja ta jest swoiście ludzkim sposobem bycia,** który polega na rozumiejącym zwracaniu się ku własnemu istnieniu i temu, co nas określa. O refleksji tej można powiedzieć, że jest humanizująca lub, po prostu, że **humanizuje nasze życie** w tym sensie, że zachowuje i rozwija w nas potrzebę i gotowość zadawania swoiście ludzkich pytań. Są to **pytania egzystencjalne,** którymi obejmujemy całe nasze doświadczenie, w tym także to, które należy do porządku czynu, próbując nadać sens własnej historii. Odpowiedzi na te pytania są zawsze czyjeś (jednostkowe) niepełne i niegotowe. Dlatego nie żądamy od nich tego, czego dać nie mogą: pewności, efektywności i standaryzacji. Oczekujemy od nich tylko jednego - by podtrzymywały w nas gotowość i zdolność bycia w ludzki, tzn. refleksyjny, sposób. **Dzięki tym pytaniom, dzięki temu, że je zadajemy, humanizujemy nasze życie.** Przeciwnieństwem jest dehumanizacja, czyli stan, w którym pytania milkną i ustaje tym samym nasza zdolność do ludzkiego sposobu bycia.

Dialog, krytyka i współpraca w dwóch porządkach doświadczenia

W obydwu porządkach doświadczenia istniejemy dzięki rozmowie z innymi, krytycznej rewizji naszego myślenia i współpracy. Ale za każdym razem te formy naszej aktywności mają inny sens. Mieszczą się bowiem w swoistych wytwarzanych przez pytania techniczne i egzystencjalne, perspektywach myślowych.

Dialog

Wbrew temu, co się powszechnie sądzi, trzeba mówić nie o jednej, lecz o dwóch formach dialogu, jest on bowiem zupełnie czymś innym w każdym z rozważanych tu porządków.

W obszarze znaczeń, należących do porządku czynu, dialog jest konstruktywnym sporem o to, jak świat wygląda i jakie należałoby podejmować działania, by osiągnąć zamierzone cele. W tak pojętym dialogu używa się racji pragmatycznych i - co najważniejsze - zmierza się do likwidacji różnic i uzgadniania stanowisk. Ten dialog służy jednemu - rozszerzaniu możliwości wspólnego działania. Jego edukacyjny sens wyraża się w uczeniu się **pragmatycznej empatii i negocjacyjnego sposobu bycia**. Dzięki pragmatycznej empatii, jesteśmy w stanie zrozumieć cele i plany działania innych osób i używane przez nie racje, a za sprawą negocjacyjnego nastawienia - jesteśmy gotowi do uzgadniania celów i planów działania.

Dialog w świecie znaczeń, należących do porządku rozumienia, nie ma nic wspólnego z likwidacją różnic. Jego tematem nie są bowiem cele i możliwości wspólnego działania, lecz właściwe dla zagadniętych przez pytania egzystencjalne zadanie rozumienia własnego losu, pierwotnego usytuowania w świecie, kryteriów odróżniających dobro od zła, sensu od bezsensu. Różnice, ujawniające się w tak pojętym dialogu, nie dają się po prostu unieważnić, muszą pozostać różnicami, gdyż ujawnia się w nich nasza nieusuwalna odmienność w sposobie doświadczenia świata i własnego istnienia, w sposobie tworzenia sensu. Dzięki tym różnicom uczy się rozumieć innych i dowiadujemy się w ten sposób czegoś o sobie. Ten dialog to udzielanie sobie nawzajem egzystencjalnego wsparcia. Edukacyjny sens tego dialogu, będącego hermeneutyczną rozmową, wyraża się w rozwijaniu **egzystencjalnej empatii i refleksyjnego sposobu bycia**.

Krytyka

Również krytyka jest czymś zupełnie odmiennym w rozważanych tu obszarach doświadczenia i w każdym przypadku prowadzi do odmiennych skutków edukacyjnych.

W porządku czynu, krytyka uczy niezależności sądu. W tym porządku krytykować oznacza bowiem, po prostu, znajdować słabe, nie do końca przekonujące punkty czyjejs wiedzy o świecie czy planów działania.

W porządku rozumienia, krytyka rozwija wrażliwość dyskursywną, czyli naszą zdolność rozumienia innych, oprócz własnego, „języków” ludzkiego doświadczenia. Krytyka prowadzona w porządku rozumienia jest zawsze odkrywaniem tego czegoś, co nasze doświadczenie świata i siebie samego poprzedza i umożliwia. Ten rodzaj krytyki to nic innego, jak badanie cudzych i własnych uwarunkowań myślenia. I trudno nie zauważyć, że ta krytyka nierozzerwalnie wiąże się z dialogiem hermeneutycznym.

Współpraca

Podobnie jak poprzednio, trzeba odróżnić od siebie, stosownie do dwóch porządków doświadczenia, dwie odmiany współpracy.

Współpraca w ramach porządku czynu wymaga gotowości do działania na rzecz wspólnych celów za pomocą uzgodnionych środków. Współpraca tego typu wytwarza wspólnotę działania. Dzięki niej i wytwarzanej przez nią wspólnotcie dokonuje się ten **rodzaj uspołecznienia, który nazywamy dzisiaj obywatelskością.** Dodam na wszelki wypadek: obywatelskość w tym rozumieniu niewiele ma wspólnego z tym, co w dzisiejszej szkole kojarzy się z edukacją obywatelską. **Obywatelskość możliwa dzięki współpracy w porządku czynu i dzięki wspólnotcie działania to, przede wszystkim, gotowość do kierowania się dobrem wspólnym, troską o nie i umiejętność jednoczenia się dla niego w zbiorowym działaniu.**

Współpraca w ramach porządku rozumienia dzieje się nie we wspólnotcie działania, lecz we wspólnotcie sensu. Zawsze należy do jakiejś wspólnoty sensu. Dzieci, uczniowie w szkole to przykład najbardziej naturalnych i prostych wspólnot sensu. Warto obserwować, jak zmienia się nasze dziecko, kiedy zacznie chodzić do szkoły.

Dostrzegamy wtedy ze zdziwieniem, że zaczyna mówić trochę innym językiem, że używa jakiegoś nowego kodu znaczeniowego, że jakoś inaczej reaguje na nasze słowa. Te zmiany to efekt uczestnictwa i współpracy w nowej wspólnocie komunikacyjnej - w grupie szkolnej. Teraz też mamy do czynienia z uspołecznieniem, ale tym razem daje ono efekt w postaci tożsamości społeczno-kulturowej. Dobrze jest należeć do jakiejś wspólnoty sensu i odczuwać własne w niej zakorzenienie - dobrze, bo dzięki temu nie czujemy się obcy i, podejmując indywidualne decyzje, możemy liczyć na to, że będą zrozumiałe i akceptowane przez grupę, do której należymy. Bardzo tego potrzebują młodzi ludzie, dlatego tak ważne jest, by stwarzać im możliwość budowania i poszukiwania własnych wspólnot sensu.

Zarówno opisy dwóch porządków doświadczania, jak i ich porównanie abstrahują od faktów, a ściślej - od rzeczywistości kulturowych i społecznych realiów życia czasu nauki i techniki, które powodują dominację porządku czynu i degradację porządku rozumienia. Chcąc zrozumieć te porządki w realiach kulturowych naszego czasu, chcąc dostrzec dominację jednego i degradację drugiego, trzeba sięgać do samowiedzy terażniejszości.

3.3. Teraźniejszość jako czas nauki i techniki

Jak opisane porządki doświadczania tworzą świat dzisiejszego człowieka? Jak znajdujemy dziś sposobność, by doświadczać tego wszystkiego, co nam się wydarza i w jednym i w drugim porządku? Szukając odpowiedzi na te pytania, musimy wyjść od jakiejś samowiedzy terażniejszości. A ta, jak wiadomo, żyje w dyskursie publicznym. Wypowiadane przez nią rozumienie naszego czasu to otwarty zbiór różniących się interpretacji. Jedne są poddane rygorom jakiejś logiki myślenia i mają jakiś porządek analityczny, inne - to przeczucia, intuicje artystyczne, literackie metafory, a także ogólnikowe hasła. I z takiego właśnie opisu, który nie zna granic i dopuszcza do głosu każdego, opisu będącego wciąż zmieniającym się i pełnym spornych poglądów komentarzem do dzisiejszego czasu, trzeba wybrać jego „definicję”, żeby zrozumieć strukturalną oczywistość kulturową, będącą archiwum dzisiejszej rozmowy o edukacji.

Gdy wstuchać się w dyskurs publiczny, w to, co o naszych czasach mówią środki masowego przekazu, a także nasze codzienne rozmowy, można odnieść wrażenie, że panuje niczym niezmacona zgoda: terażniejszość jest w powszechnej opinii czasem nauki i techniki. To dość powszechny pogląd, ale nie tak jednolity, jak to z pozoru wygląda. Samowiedza, definiująca terażniejszość jako czas nauki i techniki, złożona jest bowiem z odpowiedzi na dwa pytania:

1. Czym jest terażniejszość jako czas nauki i techniki, co jest źródłem jego strukturalności, co go wyróżnia i określa jego swoistość?
2. Co zagraża naszemu trwaniu, co jest naszym globalnym problemem, co jest źródłem kryzysu terażniejszości i co jest samym tym kryzysem?

Pierwsze z tych pytań wymaga opisu terażniejszości, rozumianej jako czas nauki i techniki, a drugie - diagnozy zagrożeń, kryzysu i oceny tego czasu z punktu widzenia naszych potrzeb. W odpowiedzi na pierwsze pytanie, a więc w opisie jesteśmy dość zgodni. Różnimy się natomiast w rozumieniu kryzysu. Jedni (media, politycy, przedkrytycznie uprawiane nauki społeczne) widzą w terażniejszości najlepszy czas dla człowieka. Drudzy (krytycznie zorientowana humanistyka i nauki społeczne) odnoszą się do tej tezy z dezaprobatą i sceptycyzmem. Krytyczne ujęcia kryzysu terażniejszości odnajdujemy w diagnozach dzisiejszego kryzysu, nazywających nasz czas czasem pustki egzystencjalnej (por. Frankl, 1984), czasem niedoboru sensu i motywacji (por. Habermas, 1983), czasem dominacji rozumu instrumentalnego.

Zacznę zatem od opisu terażniejszości rozumianej jako czas nauki i techniki, by następnie przedstawić dwa różne rozumienia jej kryzysu.

3.3.1. Terażniejszość jako czas nauki i techniki – opis

Rozumienie terażniejszości jako czasu nauki i techniki odwołuje się bezpośrednio do oświeceniowej wizji świata, pośrednio zaś - do wywodzącej się filozofii platońskiej tradycji myślenia, którą M. Heidegger nazwał metafizyką, i która do dzisiaj określa swoisty dla cywilizacji zachodniej wzorzec poznawczego odnoszenia się do tego, co nas ogarnia

i do siebie samych. Źródłowymi podstawami tego opisu teraźniejszości są więc oczywistości, tworzące wzorzec metafizycznego myślenia. Przywołajmy cztery z nich, jak się zdaje, najbardziej fundamentalne:

- **Opozycja między istotą a empirycznym wyglądem świata.** Opozycja ta ma dwie ważne konsekwencje:

Po pierwsze, „(...) okazując posłuszeństwo zawartej w tej opozycji dyrektywie myślenia, dzielimy świat na dwie kategorie ontologiczne: na to, co transcendentne (ponadczasowe, stałe i istotne) i na to, co empiryczne (czasowe, zmienne i przypadkowe). Pozostając we władzy tej dyrektywy, przyglądamy się światu zjawisk empirycznych jako faktom, za którymi kryje się istota rzeczywistości. Dostępne nam rzeczy i zjawiska interpretujemy jako aktualizację niezmiennej istoty bytu; wychodząc od tego, co empiryczne i przemijające próbujemy dotrzeć do tego, co trwale obecne w rzeczach, co niezmiennie w stosunku do zmiennych przypadłości, do tego, co jest naprawdę. Uznając za oczywisty taki podział świata (podział na niezmienną istotę bytu i na świat zjawisk empirycznych), uważamy tym samym na mocy tej oczywistości, że naturalnym celem myślenia (poznania) jest budowanie wiedzy, abstrahującej od empirycznych zjawisk, wykraczających poza nie i zdolnej uchwycić niezmiennie prawa, którym zjawiska te podlegają. Z podobną oczywistością, uznajemy, że bardziej wartościowe jest to myślenie, które pyta o stałą podstawę przemijających zjawisk, o to, co jest ich stałym źródłem i przyczyną” (Kwaśnica 1995a, s. 24-25).

Po drugie, za takie właśnie - najbardziej wartościowe udane i dojrzałe myślenie, takie, które efektywnie pyta o istotę przemijających zjawisk, uznajemy naukę. Nauka więc jest naszym ludzkim sposobem docierania do najważniejszej wiedzy o świecie. Pozostałe formy ludzkiego poznania okazują się od nauki gorsze, bo nie pozwalają z taką pewnością jak twierdzenia naukowe orzekać o tym, co jest, a co nie jest istotą badanych (empirycznych) zjawisk. Nauka wyniesiona do roli uniwersalnego narzędzia poznawczego staje się też źródłem ludzkiej mocy, ustalającej pozycję człowieka w świecie. Oddaje to kolejna oczywistość.

- **Antropocentryzm** - to przeświadczenie, że człowiek jest powołany do nadawania światu właściwego, tzn. zgodnego z jego istotą kształtu i do opanowywania i eksploataowania wszystkiego, co nas otacza. Człowiek - zgodnie z tą metafizyczną oczywistością jest rozumiany jako

podmiot tzn. istota zajmująca uprzywilejowane miejsce w porządku świata, wyposażona w atrybuty transcendentalnej, ponadhistorycznej, źródłowej nieskończoności, powołana do urządzania świata wedle własnych celów, wyposażona - dzięki nauce i technice - w zdolność racjonalnego stanowienia tych celów i sprawcze możliwości ich realizacji, a także w emancypacyjną zdolność osiągnięcia i podtrzymywania autonomii swojego Ja.

Rzecz wymaga krótkiego choćby rozwinięcia. Sens tej oczywistości zawiera się bowiem w stwierdzeniu, że człowiek jest podmiotem. I właśnie to stwierdzenie wymaga komentarza. Dzisiaj wypowiadamy je tak często i bez namysłu, że - takie mam nieodparte wrażenie - zwykle nie słyszymy zwartych w nim dwóch, skrajnie antropocentrycznych oczywistości: niebywalej gloryfikacji człowieka i manifestu ogłaszającego jego dziejowe postannictwo. Nie słyszymy tego, ponieważ nie pamiętamy że, „(...) słowo „podmiot” w pierwotnym znaczeniu wcale nie odnosiło się do człowieka: Słowo to zostało wprowadzone przez Arystotelesa na oznaczenie tego, co w porównaniu ze zmiennymi formami zjawiania się bytu (*des Seienden*) nie zmienia się, lecz leży u podstaw zmiennych jakości. A więc „podmiot” znaczy wpierytyle, co „podstawa, istota bytu” (...) Jeśli dziś nie słyszymy tego sensu, jeśli nie pamiętamy, że „podmiot” pierwotnie jest „czymś, co leży u podstaw”, jeśli mówiąc „podmiot” myślimy „człowiek”, to znaczy to, że (...) nauczyliśmy się utożsamiać „to, co leży u podstaw”, czyli „podmiot”, z człowiekiem, człowiekiem pojętym czy to jako klasa społeczna, artykułująca powszechny interes ludzkości, czy jako Ja czy też jako My społeczeństwa: jako jednostka czy jako człon zbiorowego ciała, jako państwo i naród (...) i jako lud czy też jako powszechna ludzkość nowożytnych ludzi. Człowiek, tak czy inaczej pojmowany jest - głosi jedna z tych oczywistości, na której ufundowane jest myślenie metafizyczne - „możliściowym” elementem bytu. Gdyby nie człowiek, sądzimy, akceptując tę oczywistość, świat byłby pozbawiony sensu, i to w dwojakim znaczeniu. Po pierwsze - byłby bezsensowny w znaczeniu - pozostawałby bezkresnym chaosem, byłby czymś alogicznym, pozbawionym porządku, byłby nicością, nie istniałby jako byt cechujący się jakąś określonością, tę nadaje mu bowiem człowiek właśnie; po drugie - byłby bezsensowny w tym znaczeniu, że nie służyłby żadnemu dobru, co tu oznacza - żadnym ludzkim celem. Tak więc,

dzieląc świat na rzeczywistość podmiotową i przedmiotową, utożsamiając podmiot z tak czy inaczej pojętym człowiekiem, a następnie myśląc o świecie (rozumiejąc siebie samych i to, co nas otacza) w ramach opozycji podmiot-przedmiot, zakładamy milcząco, że człowiek jako podmiot nadaje sens światu i powołuje byt do istnienia. Ale to nie wszystko. Zakładamy także, że nie tylko powołuje, lecz również nadaje mu właściwy kształt. Co to znaczy „właściwy”? Dla kogo? Ze względu na co „właściwy”? Te pytania wiążą się z kolejną cechą myślenia metafizycznego” (tamże, s. 25-26).

- **Celowościowy sposób myślenia.** To właśnie „(...) antropocentryzm przesądza o swoistym dla myślenia metafizycznego sposobie problematyzowania świata, o właściwym temu myśleniu sposobie zapytywania. Gdy podstawę (podmiot) tego, co jest (bytu) znajduje się w sobie samym, to człowiek - jako owa podstawa - staje się panem bytu, a jego odnoszenie się do bytu - opanowywaniem. Myśląc metafizycznie pytamy zatem o świat ze względu na siebie, pytamy po to by go od siebie uzależnić, by go opanować. »Takie myślenie zostaje więc wprzęgnięte w opanowywanie bytu. Staje się rachunkiem, którego celem jest zapewnienie bytu człowiekowi. Ma tak prezentować świat, by był on podatny na ludzką ekspansję; by człowiek coraz to nowe dziedziny bytu mógł wykorzystać dla celów, które sam ustanawia«. Celowościowe zapytywanie wydaje się nam czymś oczywistym, koniecznym i naturalnym. Jakże inaczej można pytać o świat, jeżeli nie ze względu na nasze cele? I czy w ogóle można pytać inaczej? A jeżeli tak - chociaż trudno to sobie wyobrazić - czemu takie zapytywanie i możliwa dzięki niemu wiedza miałyby służyć? Jaki byłby z nich pożytek, skoro nie wiązałyby się one z ludzkimi celami? Sądzę, że postawa, której wyrazem są te i podobne wątpliwości, jest bliska każdemu z nas. Świadczy ona o tym, jak bardzo przywykliśmy do pytań celowościowych. Potwierdza tym samym, jak dobrze jesteśmy zadowoleni w tych pytaniach i w myśleniu, które one ustanawiają” (tamże, s. 26).

- **Idea postępu.** Wiara w postęp jako uniwersalny plan dziejów nie byłaby możliwa bez trzech wcześniejszych oczywistości, należących do metafizycznego rozumienia świata. **Idea postępu to oczywistość, rzecz można, sumująca: scala wcześniejsze i wyprowadza z nich oczywistość syntetyczną.** Jest ona jednocześnie metafizyczną zasadą

dziejów i metafizyczną nadzieją na to, że świat jest tak skonstruowany, że dzięki człowiekowi zmienia się w dobrym dla nas kierunku.

Jako metafizyczna zasada dziejów idea ta głosi, że zmiany dokonujące się w naszym świecie nie są przypadkowe, lecz układają się w kontinuum, wiodące ku coraz pełniejszej racjonalizacji wszystkiego, co się wydarza. **Jako niepodważalna wiara, że świat zmierza w dobrym kierunku**, idea postępu głosi, że gwarantem dobrych zmian jest człowiek. Człowiek, jako podmiot (podstawa) bytu - ze swą, daną mu dzięki nauce i technice, zdolnością docierania do istoty bytu i zdolnością formowania świata w zgodzie z tym, co jest jego istotą - jest gwarantem postępu. To człowiek - mówiąc inaczej - dysponując możliwą dzięki nauce zdolnością odkrywania istoty rzeczywistości, ma tym samym kryteria odróżniania celów ważnych i słusznych, tj. zgodnych z istotą świata, od celów z nią sprzecznych. I po wtóre, to człowiek - dzięki pozostającej do jego dyspozycji technice ma uniwersalną moc sprawczą pozwalającą mu te słuszne (zgodne z istotą bytu) cele realizować. I to dlatego właśnie zarówno w wymiarze historycznym, społecznym, jak i jednostkowym postęp rozumiany jest jako rozszerzanie naszej technicznej kontroli nad światem i jako optymalizowanie możliwości osiągania zamierzonych celów. Tak więc **miarą postępu**, empirycznym świadectwem potwierdzającym, że postęp się dokonuje, są zarówno **realizacje kolejnych celów, dające nam szerszą kontrolę nad światem**, jak i - co nie mniej ważne - wytwarzanie czegoś w rodzaju **społecznej i jednostkowej technologii wydajnego życia i myślenia** dzięki której ludzie ustanawiać będą kolejne cele, bardziej racjonalne niż dziś i realizować je będą efektywniej.

Zatrzymajmy się chwilę przy tych dwóch miarach postępu, a to dlatego, że przybliżenie każdej z nich okazuje się podsumowaniem całych rozważań o metafizycznych oczywistościach naszego myślenia.

Miary postępu

Skonkludujmy zatem: jedną z miar postępu jest efektywność działań, rozszerzających ludzką kontrolę nad światem. Wizja teraźniejszości budowana przy użyciu idei postępu - idei sumującej trzy wcześniej omówione oczywistości metafizycznego myślenia - ukazuje nasz czas jako epokę niebywałych sukcesów człowieka w opanowywaniu świata.

Człowiek zawsze dążył do rozszerzania technicznej kontroli nad otoczeniem i nad sobą samym, ale teraźniejszość jest pod tym względem wyjątkowa. Tym nasz czas odróżnia się od wcześniejszych okresów ludzkich dziejów, że my, ludzie dzisiejsi, dysponując nauką i techniką, mamy wreszcie skuteczne narzędzia, umożliwiające wypełnianie, swoiście ludzkiego, zgodnego z naszą istotą, podmiotowego powołania. Dzięki nauce i technice urzeczywistniamy swe podmiotowe powinności z niespotykaną dotąd skutecznością, czego świadectwem są, z jednej strony - osiągnięty przez nas stan wyzwolenia z ograniczeń natury wewnętrznej, nasza autonomia duchowa, z drugiej zaś – nieporównywalne z niczym w ludzkiej historii, sukcesy w pokonywaniu ograniczeń natury zewnętrznej, tj. przewyżnianie oporu materii, ograniczeń czasu i przestrzeni. Nigdy w dziejach człowiek nie miał takiej kontroli nad światem, jak dzisiaj. Nigdy nie dysponował bowiem tak skutecznym narzędziem realizacji własnych celów, jakimi dla nas, ludzi dzisiejszych, są nauka i technika. Słowem: nigdy nie był podmiotem wyposażonym w takie sprawcze i emancypacyjne możliwości jak te, które są do naszej dyspozycji dzięki nauce i technice.

Drugą miarą postępu jest **technologia życiowej wydajności**. Teraźniejszość jest czasem nauki i techniki jeszcze w innym sensie, nauka i technika bowiem to nie tylko narzędzia naszej podmiotowości i postępu, rozumianego jak rozszerzanie technicznej kontroli nad światem, ale także źródło właściwych ludziom wzorców myślenia i kryteriów wartościowania. Nauka i technika dostarczają nam i uczą nas, właściwej gatunkowi ludzkiemu, racjonalności. Dzięki nim potrafimy lepiej, niż ludzie innych czasów, planować i organizować życie społeczne, a także swój jednostkowy los. One pozwalają nam nie tylko skutecznie działać, ale także odróżniać dobro od zła. Odwołując się bowiem do racjonalności naukowo-technicznej, a ściślej - do wytwarzanych przez nią etycznych uzasadnień idei postępu, dobro utożsamiamy z korzyścią, którą niesie postęp, a zło - ze stratą, będącą skutkiem spowolnienia, ograniczenia czy zahamowania postępu. Nakazy rozumu instrumentalnego pozwalają racjonalnie układać relacje z innymi ludźmi na zasadach służącej postępowi kooperacji i konkurencji. One wreszcie umożliwiają nam rozumienie siebie jako istoty racjonalnej, powołanej do czynienia świata bardziej posłusznym ludzkiej woli i do czynienia własnego życia coraz bardziej efektywnym, tzn.

spełniającym kolejne nasze cele i plany. To, wywodzące się z idei postępu, spojrzenie na ludzką egzystencję, to swoisty dla naszego czasu **kod kulturowy**, zawierający i wartości i normy i wzorce, nakazy i zakazy mówiące jedno - **sensowne, udane, dobre i szczęśliwe życie wymaga od nas szeroko pojętej umiejętności ustalania i osiągania celów**. W wymiarze jednostkowym postęp jest możliwy dzięki technologii życiowej wydajności - tak nazwać można wszystkie egzystencjalne projekcje, należące do tego kodu kulturowego.

Zamykając ten wątek, powiedzmy krótko - nasz świat, jest czasem nauki i techniki:

- **Po pierwsze**, w tym sensie, że dzięki nauce i technice istnieje w takiej postaci, w jakiej go znamy. Bez nauki i techniki nie byłby możliwy tak imponujący postęp we wszystkich dziedzinach życia. Słowem: terażniejszość to czas nauki i techniki, bo materialne warunki naszego życia, zewnętrzne możliwości i ograniczenia podejmowanych przez nas działań są wytwarzane i wręcz kształtowane przez pozostające w naszych rękach dziejowe narzędzia ludzkiego sprawstwa, jakimi są nauka i technika. W tym sensie **nauka i technika określają współczesnego człowieka w porządku czynu**, tzn. ustanawiają możliwość działania rozszerzającego naszą techniczną kontrolę nad światem i dają nam narzędzia, za pomocą których ustalamy cele, metody i środki tego działania.
- **Po drugie**, terażniejszość jest czasem nauki i techniki jeszcze w tym sensie, że nauka i technika to nie tylko narzędzia naszej podmiotowości i postępu, ale to także źródło właściwych ludziom dzisiejszym wzorców myślenia, wartościowania, rozumienia siebie, innych, pojmowania swego powołania i sensu istnienia. Nauka i technika uczą nas swojej (instrumentalnej) racjonalności. Racjonalność ta staje się naszym, dzisiejszym, sposobem doświadczania świata i siebie samych. Tak więc **nauka i technika określają nas w porządku rozumienia**, tzn. formując nas mentalnie, ustanawiają naszą dyskursywną wrażliwość i możliwość zajmowania się pytaniami egzystencjalnymi.

3.3.2. Kryzys czasu nauki i techniki – dwa ujęcia

Jak już wspominałem - w opisie czasu nauki i techniki jesteśmy dość zgodni, różnimy się - i to zdecydowanie - w rozumieniu kryzysu. Jednym razem widzimy go jako **kryzys efektywności** - świat jest dobrze urządzony, ale trzeba poprawić sprawność naszego działania. Drugim razem postrzegamy **kryzys jako utratę autonomii działania w porządku czynu i degradację ludzkiego sposobu bycia w porządku rozumienia**. Pierwsze z tych ujęć jest przedkrytyczne w tym sensie, że nie zauważa kulturowej oczywistości, która nakazuje nam widzieć w kryzysie terażniejszości tylko zakłócenia postępu. Drugie - ma charakter krytyczny, wypowiada postulasy nakazom kulturowej oczywistości i umożliwia dostrzeżenie w kryzysie terażniejszości degradacji i konfliktu dwóch porządków doświadczania. Przyjrzyjmy się tym dwóm ujęciom.

Kryzys czasu nauki i techniki - ujęcie przedkrytyczne

W odróżnieniu od czekającego nas (drugiego) krytycznego ujęcia kryzysu terażniejszości, które ukazuje terażniejszość jako zły czas dla człowieka, to przedkrytyczne ujęcie jest dość optymistyczne. Należy do tych diagnoz terażniejszości, które - mówiąc słowami H.G. Gadamera - nie przeczuwają upadku, a w każdym razie nie na nim skupiają swoją uwagę, lecz przede wszystkim kształtują wzór, wskazując właściwą drogę. Nie oznacza to, że problem globalny terażniejszości w ogóle nie jest tu dostrzegany. Jest, ale nie przedstawia się go tu jako zagrożenia zapowiadającego nasz upadek, a po wtóre - mówiąc o nim, wskazuje się równocześnie sposób jego rozwiązania.

Skrótko rzecz ujmując, przedkrytyczne rozumienie kryzysu terażniejszości, pojmowanej jako czas nauki i techniki, przedstawić można w postaci schematu analitycznego złożonego z trzech, wzajemnie dopełniających się, konstrukcji:

Po pierwsze, problemem globalnym naszych czasów są, **wywołane rozwojem naukowo-technicznym, blokady i ograniczenia dalszego postępu**. Posługując się tytułem jednego z raportów Klubu Rzymskiego - nasz kryzys to granice wzrostu (1973). Oto dzisiaj, uświadamiamy sobie, że dalszy postęp może być zagrożony z powodu wyczerpywania się

zasobów naturalnych, surowców i tradycyjnych źródeł energii, a także za sprawą degradacji naturalnego środowiska człowieka (woda, ziemia, powietrze).

Po drugie, będące naszym problemem globalnym, granice wzrostu to efekt naszej **eksploatatorskiej jednostronności w opanowywaniu świata**. Dążąc do kontroli nad nim, zauroczeni sukcesami postępu naukowo-technicznego, zajęci byliśmy tylko eksploataowaniem świata, nie zauważając, że jego zasoby są ograniczone i że wymagają od nas także troski i odnowy. To zaniedbanie można naprawić, a wynikające z niego trudności można pokonać. Można to uczynić dzięki nauce i technice. W nich nasz ratunek, bowiem tylko one mogą nam skutecznie pomóc w poszukiwaniu:

- nowych, liczących się z potrzebami naturalnego środowiska, technologii,
- nowych niekonwencjonalnych źródeł energii,
- nowej, przyjaznej ludziom, organizacji pracy,
- nowej, wykorzystującej możliwości technik informatycznych, organizacji życia społecznego, usprawniającej wzajemne komunikowanie się i stwarzającej niespotykaną dotąd sposobność skutecznego uczenia się w wymiarze społecznym i jednostkowym.

Na marginesie, zauważmy, że wspólną cechą tych usuwających kryzys działań jest nowość (nowe technologie, nowa organizacja pracy, nowe źródła energii itd.). To stąd właśnie bierze się niezwykła kariera wszelkich innowacji. Dzisiaj nie ma już chyba żadnego programowego wystąpienia politycznego, żadnej wizji zmiany bez „innowacji”. Mówienie o przyszłości, a nawet o teraźniejszości, nie może się dziś obejść bez „innowacji”. Magia tego słowa i swoisty zabobon postępu, który jej towarzyszy - to znak naszych czasów. Wrócimy jeszcze do tego.

Po trzecie, to nie nauka i technika wywołały nasz kryzys, czyniąc nas jednostronnymi w eksploataowaniu świata i doprowadzając do granic wzrostu. Mówiąc ściślej: nasz kryzys nie jest zawiniony przez naukę i technikę, lecz przez nas - przez **nieumiejętne, jednostronne użytkowanie wytwarzanych przez racjonalność nauki i techniki możliwości**. Nie ma więc powodu, by szukając rozwiązania kryzysu, odwracać się od racjonalności naukowo-technicznej. Przeciwnie, to właśnie

nauka i technika mogą nam pomóc w rozwiązaniu problemu globalnego naszych czasów, jeżeli tylko uda nam się szerzej upowszechnić właściwą nauce i technice racjonalność, jeśli uda nam się, skuteczniej niż dotąd, poddać nakazom tej racjonalności nasze myślenie, postawy i działanie. Kształtując ludzi bardziej racjonalnych, tzn. lepiej rozumiejących wytwarzane przez naukę i technikę możliwości myślenia i działania oraz umiejących skuteczniej możliwości te pożytkować - osiagamy jednocześnie dwa cele: po pierwsze, zapobiegamy dalszym błędom, które mogłyby nasz kryzys pogłębić, po wtóre - wyposażamy siebie w narzędzia, zdolne kryzys ten pokonać. Innymi słowy: granice wzrostu - nasz problem globalny możemy rozwiązać pod warunkiem, że nadal będziemy się kierować - tyle tylko, że bardziej konsekwentnie i po nowemu - racjonalnością nauki i techniki. Prawdziwe zagrożenie możemy sprowadzić na siebie gdybyśmy ulegli podszeptom różnych „irracjonalizmów” (nienaukowych sposobów myślenia) i próbowali szukać rozwiązania problemów naszego świata, eliminując czy ograniczając w tych poszukiwaniach naukę i technikę. Wtedy - utraciwszy racjonalną kontrolę nad tym, co się wydarza - stanęlibyśmy w obliczu kryzysu, grożącego upadkiem naszej cywilizacji. Stałość, niezdolność do przetrwania i rozwoju społeczeństw i jednostek zawsze mają jedno źródło: jest nim niedostatek racjonalnego myślenia, racjonalnej organizacji, sprawności i efektywności działania. **Skutkiem tego niedostatku jest utrata zdolności podporządkowywaniu świata własnym celom, dodajmy: tej zdolności, która przesądza o naszej podmiotowości i która jest koniecznym warunkiem postępu we wszystkich dziedzinach życia.** Tak pojętemu kryzysowi można zapobiec, podtrzymując i rozszerzając obecność nauki i techniki oraz właściwego im sposobu doświadczania świata w życiu jednostek i społeczeństwa. Podstawową rolę w zapobieganiu takiemu kryzysowi i radzeniu sobie z nim powinna odegrać edukacja. Ona właśnie jest odpowiedzią ludzi dzisiejszych na problem globalny naszych czasów, na nasz kryzys. Stąd, z takiego rozumienia kryzysu naszego czasu i jego potrzeb, biorą się powszechnie dziś wyrażane opinie, że edukacja ma jedno zadanie - ma służyć rynkowi pracy. We wszystkich zdarzeniach dyskursywnych, opisanych w poprzednim rozdziale, odnajdujemy tę myśl.

Kryzys czasu nauki i techniki - ujęcie krytyczne

Ujmując rzecz syntetycznie, można powiedzieć, że terażniejszość jest czasem dwojakiego kryzysu:

Po pierwsze - źle posługujemy się racjonalnością naukowo-techniczną w naturalnym dla niej obszarze zastosowań, tam gdzie trzeba z niej korzystać, tj. w porządku czynu, czego skutkiem jest nasza nieudolność w radzeniu sobie z nadmiarem wiedzy i z dzisiejszym schematem postępu. Ten kryzys powoduje blokady i ograniczenia dalszego gospodarczego wzrostu.

Po drugie - niepotrzebnie i w sposób nieuprawniony używamy racjonalności naukowo-technicznej i właściwej jej logiki celu i środka tam, gdzie nie ma dla niej miejsca, poza granicami jej naturalnych zastosowań, tj. w porządku rozumienia, co powoduje dehumanizację ludzkiego życia, wyrażającą się w ograniczeniu i degradacji naszej zdolności doświadczania własnego istnienia i relacji z innymi ludźmi w perspektywie pytań egzystencjalnych.

Co to znaczy, że niewłaściwie posługujemy się swoistą dla nauki i techniki racjonalnością w naturalnym dla niej miejscu, tj. w porządku czynu?

Otóż, po pierwsze, oznacza to, że nie potrafimy poradzić sobie z dotychczasowym schematem postępu. Zauroczeni sukcesami w podporządkowaniu świata własnym celom, zbyt zajęci eksploatacją wszystkiego, co poddaje się technicznej kontroli, nie zauważyliśmy groźniej jednostronności takiego działania. Ale dzisiaj uświadamiamy sobie, że tak rozumiany dalszy postęp może być zagrożony nie tylko z powodu wyczerpywania się zasobów naturalnych, surowców i naturalnych źródeł energii oraz za sprawą degradacji naturalnego środowiska człowieka (woda, ziemia, powietrze). Gdyby do tego tylko ograniczał się kryzys w porządku czynu, to, rzeczywiście, wystarczyłyby: **nowe** technologie, **nowe** źródła energii, **nowa** organizacja pracy, **nowa** organizacja życia społecznego. Ale kryzys w sferze działania celowo-racjonalnego ma jeszcze jeden wymiar - polega mianowicie na oddzieleniu wykonania i wykonawców od planowania i rozumienia celów oraz metod działania. Nasza aktywność w porządku czynu to w istocie poszukiwanie odpowiedzi na dwa rodzaje pytań: poznawcze, zorientowane

na opis i wyjaśnienie świata (co to jest? jakie jest? dlaczego?), oraz - decyzyjne (można je także nazwać - technicznymi), ukierunkowane na tworzenie planu działania, dające wiedzę o tym, co należy robić, jak i z czego. Dzisiejszy kłopot z tymi pytaniami, jednymi i drugimi, nie wynika z niedostatku możliwych odpowiedzi, lecz z nadmiaru. Kryzys, jakiego doświadczamy, wyraża się wręcz w pewnej bezradności i zagubieniu w potoku docierających do nas informacji. Żeby zatem nie ulegać natłokowi gotowych i przekonujących nas swą oczywistością odpowiedzi, potrzebujemy poznawczej i decyzyjnej (technicznej) autonomii. Brakuje jej nie tylko z powodu nadmiaru informacji, ale, przed wszystkim, w wyniku rozpowszechniającej się logiki korporacyjnej. To za jej sprawą ludzie dzielą się dziś na dwie grupy: pierwsza, nieliczna, to ci, którzy rozumieją cele działania, planują jego przebieg i zarządzają akcją, i druga - to pozostali, czyli ci, którzy wykonują działanie, nie rozumiejąc jego celów i planu.

Druga kwestia: co to znaczy, że niepotrzebnie i bezprawnie używamy właściwej nauce i technice racjonalności instrumentalnej tam, gdzie nie ma dla niej miejsca, tj. w wytwarzanym przez pytania egzystencjalne, porządku rozumienia?

Zadawanie pytań egzystencjalnych jest powinnością (prawem i obowiązkiem) każdego z nas. Nie oznacza to jednak, że brakuje okoliczności, które próbują nas z tego obowiązku wyręczyć. Nasze dzieje to w zasadzie historia złożona z przykładów wciąż składanych „ofert”, mówiących „daj sobie spokój z pytaniami egzystencjalnymi, nie trudź się, zrobimy to za ciebie”. Faszyzm i komunizm to najbardziej wymowne ilustracje z bliskiej przeszłości. Ale presja i pokusa, odwodzące nas od egzystencjalnego obowiązku rozumienia, zawarte są we wszystkich ideologiach. Każda z nich ma tylko dwa zadania: przekonać nas, że własne pytania egzystencjalne należy oddać w ręce tych, którzy są lepiej do nich przygotowani (wiemy, jak różnie można przekonywać innych, że jest się lepiej do tych pytań przysposobionym), i zadanie drugie - przedstawić własną wersję odpowiedzi na pytania egzystencjalne jako obiektywną, naturalną, oczywistą i konieczną. Taką ideologią właśnie jest nauka i technika wtedy, gdy używa się jej, a ściślej - jej racjonalności jako rzekomo uniwersalnej formuły, znajdującej zastosowanie w porządku rozumienia. I dzisiaj, rzeczywiście, jest tak, że zrzekliśmy się prawa do pytań egzystencjalnych, a swój indywidualny obowiązek

rozumienia własnego istnienia odstąpiliśmy wytworzonemu przez naukę i technikę rozumowi instrumentalnemu. Właśnie to - rezygnacja z pytań egzystencjalnych jako indywidualnego obowiązku oraz przedkrytyczna zgoda na zastąpienie **pytań egzystencjalnych o sens istnienia pytaniami technicznymi o wydajność (efektywność) życiową** - jest drugą postacią naszego kryzysu.

Tę zamianę pytań egzystencjalnych, humanizujących nasze życie, na pytania techniczne, stawiające nas w roli zarządzających własnym życiem, nazwać trzeba **dehumanizacją**. Ale - i to chciałbym podkreślić - ma ona podwójny sens. Zamianie tej towarzyszy bowiem coś bardzo ważnego. W moim przekonaniu, to rzecz kluczowa, bez której nie można zrozumieć istoty kryzysu teraźniejszości.

Otóż, wspomniana zamiana pytań (dehumanizacja) przedstawiona jest nam i odbierana przez nas, ludzi dzisiejszych, jako konieczna i korzystna racjonalizacja naszego myślenia o sobie samych. **Kryzys teraźniejszości to zatem dwa połączone ze sobą zjawiska**: pierwsze to **dehumanizacja**, polegająca na unieważnieniu porządku rozumienia przez wypełnienie go pytaniami i logiką rozumu instrumentalnego, zjawisko drugie to **racjonalizacja dehumanizacji**. Polega ona na tym, że likwidację porządku rozumienia ukazujemy sobie i innym jako korzystną dziejową konieczność, wymagającą, byśmy w imię postępu, możliwemu dzięki nauce i technice, zastąpili nieefektywną (niedającą żadnych wymiernych korzyści) refleksję egzystencjalną właściwym dla rozumu instrumentalnego myśleniem rachującym. Ono nie poszukuje niedającego się zamknąć w jednej formule sensu, lecz warunków określających naszą - mierzoną efektami działania - życiową wydajność.

I jedno i drugie jest dla zrozumienia dzisiejszej kulturowej oczywistości i kryzysu, z którego ona się bierze, szczególnie ważne. A więc - to, po pierwsze, że dehumanizujemy życie, redukując sferę możliwego doświadczenia do porządku czynu, i to, po wtóre, że w większości akceptujemy ten stan rzeczy, widząc w nim świadectwo naszej duchowej emancypacji (to nauka i technika ze swoim rozumem instrumentalnym miałyby wyzwalać nas z nienaukowego, egzystencjalnego myślenia o swoim istnieniu). Dlaczego to takie ważne? Dlatego, że pozwala zrozumieć naturę i funkcję oddającej nasz kryzys kulturowej oczywistości. Wyprzedzając i zapowiadając jej opis, można już teraz powiedzieć, że dokonująca się dehumanizacja ludzkiego istnienia, w wyniku inwazji

rozumu instrumentalnego na porządek rozumienia, została na trwałe wpisana w naszą dzisiejszą kulturę jako racjonalna właśnie i oczywista. Weszła ona do naszego języka, do pojęć i kategorii, którymi myślimy, do podzielanych zbiorowo wzorców interpretacji, odczuwania i działania, tworząc nasz kod kulturowy. I - co najważniejsze - uczyniła to na podstawie legitymacji lokalnego, należącego do porządku czynu, rozumu instrumentalnego, który uznaliśmy za rozum uniwersalny. Dlatego wytwarzana przez ten rozum nasza kulturowa oczywistość ma status racjonalnej i niepartykularnej, nieskażonej żadnym pozaracjonalnym zaangażowaniem instrukcji myślenia o sobie i o wszystkim, co nas ogarnia. Sporządzona pod dyktando rozum instrumentalnego, czerpie swą perswazyjną moc z naszej przedkrytycznej wiary w jego rzekomą neutralność i uniwersalność. Z tego powodu właśnie sądzimy powszechnie, że każdy rozumny człowiek powinien uznać ją za korzystną dla siebie, naturalną i niepodważalną. I to jest w istocie nasz kryzys: uzasadniona rozumem instrumentalnym zamiana pytań egzystencjalnych na techniczne i nierozpoznawane krytycznie, zniewolone przez ten rozum, które odbieramy nie jako ograniczenie i degradację naszego myślenia, lecz jako postępującą racjonalizację.

Skutki tak pojętego kryzysu są rozliczne. Opisuje się je rozmaicie: konsumpcjonizm uprzedmiotowienie, instrumentalizacja własnego życia i innych ludzi, utrata, zdolności do rozmowy i więzi z innymi, degradacja języka, którym rozumiemy siebie i innych, komercjalizacja wszelkich naszych działań, sprowadzenie dobra do korzyści, a zła do straty. Bez trudu możemy listę tych skutków przedłużać. Wcześniej nazwałem je wszystkie **dehumanizacją**, rozumiejąc przez to, że zawłaszczanie porządku rozumienia przez właściwą nauce i technice racjonalność instrumentalną, prowadzi do utraty **zdolności do swoiście ludzkiego sposobu bycia, który nazywamy egzystencją**. Utrata tej zdolności może wyrażać się w dwojakiej formie. Po pierwsze, w tym, że nie możemy sobie poradzić z pytaniami, należącymi od porządku rozumienia. Ale gdyby tylko do tego ograniczały się nasze straty, i tak byłibyśmy jeszcze w miarę dobrym położeniu. Bo jest to sytuacja, w której słyszymy jeszcze pytania egzystencjalne. Życie nam je zadaje, my, co prawda, nie potrafimy sobie z nimi poradzić, ale wiemy, że one są i że mamy z nimi problem. Gorzej z tymi - a są oni, jak się zadaje,

w przeważającej większości - którzy pytań egzystencjalnych nie słyszą, nie tylko dlatego, że nie są na nie gotowi, ale przede wszystkim z tego powodu, że są na nie głusi, gdyż zastąpili je pytaniami racjonalności instrumentalnej o wydajność życiową. Z tego powodu nie znają już języka, w którym pytania egzystencjalne przemawiają. Nikt ich bowiem tego języka nie uczył, przeciwnie - zarówno szkoła, a może raczej - szczególnie ona, jak i *quasi*-edukacyjne instytucje życia publicznego, takie jak np. media, zrobiły wiele i wciąż są w tym bardzo aktywne, żeby ten język ośmieszyć, zdegradować i wyłączyć z dyskursu publicznego i z naszego prywatnego myślenia o sobie, o swoich problemach i relacjach z innymi. Ta forma dehumanizacji to ekstremalna wersja egzystencjalnej opresji i bezradności. W tym wydaniu, opresja i bezradność, niezauważone i nienazwane, wtapiają się w codzienność jako jej naturalne, oczywiste i konieczne, bo zrjonalizowane przez rozum instrumentalny, składniki. Te **wyniszczające i degradujące ludzkie życie zjawiska kryzysowe, takie jak: pustka, niedobór sensu i motywacji, poczucie winy, niezdolność obdarzania innych zaufaniem i do empatycznych relacji z nimi, stają się w ten sposób czymś, co uznajemy za normę.** I właśnie to - racjonalizowanie dehumanizacji za pomocą logiki celu i środka oraz innych argumentów rozumu instrumentalnego i przedstawianie jej jako stan konieczny uznać trzeba za definicyjną cechę kryzysu terażniejszości w porządku rozumienia.

Zauważmy, jak odmiennie widzimy zadania edukacji, rozumiejące kryzys terażniejszości krytycznie. Przyjrzyjmy się temu spojrzeniu na edukację, bo - mówiąc w uproszczeniu - to ono właśnie otwiera i buduje kontradyskurs edukacyjny. Tak jak przedkrytyczne ujęcie kryzysu terażniejszości racjonalizuje dyskurs edukacyjny głównego nurtu, tak ujęcie krytyczne uzasadnia opór wobec niego.

Otóż, krytycznie rozumiany kryzys terażniejszości stawia przed szkołą i szeroko pojętą edukacją dwa zadania. Żeby tę myśl rozwinąć, przywołam poprzedzające ją kroki:

1. **Teraźniejszość jako czas nauki i techniki ustanawia swoim wzorcem racjonalności dzisiejsze możliwości i ograniczenia zarówno w porządku czynu, jak i rozumienia.**
2. **Kryzys terażniejszości ma dwojaką naturę:**
 - w porządku czynu są nim **blokady i ograniczenia wzrostu gospodarczego**, wynikające z tego, że nie umiemy radzić sobie

- z eksploatorskim schematem postępu i z nadmiarem informacji, a z drugiej strony - z oddzieleniem wykonania od myślenia poprawno-decyzyjnego;
- w porządku rozumienia jest nim spowodowana przez rozum **instrumentalny degradacja refleksyjności**, wyrażająca się zarówno w tym, że zastępujemy właściwe dla tego porządku pytania egzystencjalne technicznymi, jak i w tym, że pytań egzystencjalnych nie podejmujemy w ogóle, bo nie jesteśmy w stanie ich usłyszeć lub uznajemy, iż odpowiedzi na nie już znamy, czy to dzięki zbiorowej wyobraźni kształtowanej przez media czy za sprawą jakiejś ideologii, w tym - nauki i techniki.
3. Tak rozumiany kryzys teraźniejszości stawia przed edukacją **dwa zadania**:
- reakcją na pierwszą odmianę kryzysu powinno być kształtowanie **poznawczej i technicznej (decyzyjnej) autonomii uczniów**,
 - odpowiedzią na drugą formę kryzysu powinna być **szeroko rozumiana humanizacja uczniów**.
4. **Dzisiejsza szkoła nie jest w stanie odpowiedzieć na podwójny kryzys teraźniejszości**. Nie dlatego, że źle działa - robi przecież to, co potrafi i stara się robić to najlepiej jak umie. Tyle tylko, że **to, co może dać ta szkoła** (kształtowane przez nią: wiedza, umiejętności i przygotowanie do życia), **nie jest tym, czego dziś, szukając odpowiedzi na podwójny kryzys teraźniejszości, potrzebujemy**. Podkreślmy jeszcze raz: **szkoła dzisiejsza nie daje tego, czego dzisiaj od niej oczekujemy z powodu strukturalnej niezdolności, a nie słabej efektywności**. Z dwóch zadań, które stawia przed nami kryzys, dzisiejsza szkoła podejmuje pierwsze, należące do porządku czynu, ale wykonuje je niezgodnie z dzisiejszymi potrzebami - zamiast autonomii w zakresie wiedzy poznawczej i decyzyjnej kształtuje wiedzę „bankową” („kolekcjonerską”) (por. Freire, 2000, 2005; Śliwerski, 2003). Zadania drugiego, polegającego na szeroko pojętej humanizacji przywracającej zdolność bycia w porządku rozumienia, szkoła dzisiejsza nie podejmuje w ogóle (na marginesie: robi w zasadzie coś przeciwnego - degradowuje pytania egzystencjalne o sens życia, zastępując je pytaniami technicznymi o wydajność życiową).

5. **Potrzebujemy innej szkoły - inaczej pomyślanej, działającej według innych zasad - takiej, która dzięki innej wewnętrznej budowie i nowej logice działania potrafi odpowiedzieć na podwójny kryzys teraźniejszości, skutecznie podejmując każde z wytworzonych przez ten kryzys zadań.**

Dokonane wcześniej zestawienie dwóch porządków doświadczania, dopełnione opisem teraźniejszości pojmowanej jako czas nauki i techniki, szczególnie zaś - dwie diagnozy kryzysu naszego czasu, umożliwiają konkluzywną odpowiedź na główne pytanie tego fragmentu rozważań. Domaga się ono opisu dzisiejszej kulturowej oczywistości.

3.4. Degradująca porządek rozumienia kulturowa oczywistość – konkluzje

Ten i kolejny rozdział pracy mają - przypomnę - dwa powiązane ze sobą zadania: pierwsze - opisać archiwum dyskursu edukacyjnego, którym jest dzisiejsza kulturowa oczywistość, drugie - scharakteryzować ten dyskurs, jego schemat i styl narracyjny. Treść i strukturę tych zadań wyznaczyły tezy wyjściowe: pierwsza - dotyczy archiwum dyskursu edukacyjnego, druga - jego charakterystyki. Bieżący podrozdział ma rozwinąć pierwszą z tych tez, głoszącą, że archiwum dyskursu edukacyjnego jest **dzisiejsza kulturowa oczywistość**, której funkcjonalna istota polega na tym, że **degraduje porządek rozumienia i zamyka naszą pierwotną wiedzę o świecie oraz gotowość i zdolność do rozmowy w myślowym schemacie porządku czynu.**

Wypełniające ten fragment opracowania rozważania miały umożliwić rozwinięcie tej tezy. Wszystko, co dotąd powiedziałem o dwóch porządkach doświadczania, a potem - o teraźniejszości jako czasie nauki i techniki, miało doprowadzić do odpowiedzi na pytanie: **czym jest nasza kulturowa oczywistość i co to znaczy, że degraduje ona porządek rozumienia i zamyka naszą pierwotną wiedzę o świecie i nasze dyskursywne dyspozycje w myślowych ramach porządku czynu?**

Częściową odpowiedzią na to pytanie był już rozdział pierwszy. Zamieszczone tam opisy zdarzeń dyskursywnych ukazywały dzisiejszą kulturową oczywistość w działaniu. Do wniosków, wynikających z tych opisów, nawiążę również i w tym miejscu. Ale teraz idzie przede

wszystkim o to, aby, pożytkując rozważania o teraźniejszości jako czasie nauki i techniki oraz o dwóch porządkach doświadczenia, konkluzywnie uporządkować opis dzisiejszej kulturowej oczywistości. **Zamknijmy ten opis w odpowiedziach na trzy pytania:**

1. Czym jest i skąd pochodzi nasza dzisiejsza kulturowa oczywistość?
2. Jak działa - co i jak nakazuje?
3. Jakie powoduje skutki?

3.4.1. Czym jest nasza dzisiejsza kulturowa oczywistość?

Jest ona przekazem podstawowym dla naszego czasu, zawartym w swoistym dla teraźniejszości języku, wzorcach i kategoriach myślenia i działania, wzorcach zachowań dyskursywnych, a także w logice organizacji życia społecznego oraz w działaniu służących mu instytucji. W tym wszystkim mieści się typowa dla nas, ludzi, dzisiejsza, uznawana przez nas za oczywistą właśnie, pierwotna wiedza o świecie. To, że wiedza ta jest oczywista, pewna i niekwestionowana, wcale nie oznacza, że dotyczy spraw błahych i pospolitych. Przeciwnie: będąc oczywistą, nie jest banalna i trywialna, lecz - podstawowa. To ona pierwsza, przed wszelkim świadomym myśleniem, które z niej dopiero czerpie swą możliwość, mówi nam, co w ludzkim życiu jest ważne i sensowne, a co pozbawione znaczenia i sensu, co w życiu społecznym jest konieczne, naturalne i właściwe, a co przypadkowe, sztuczne i zbędne. To dzisiejsza oczywistość kulturowa, będąca przekazem podstawowym naszych czasów, poucza wreszcie, jak odróżnić to, co racjonalne, od tego, co pozbawione racjonalności. **Jest więc naszym zbiorowym przedrozumieniem, a jej władza jest taka sama, jak wszelkich innych form przedrozumienia: pełna i niekontrolowana w przypadku tych, którzy jej nie dostrzegają lub przedkrytycznie akceptują jako uniwersalną wykładnię wszelkiej racjonalności oraz niepełna i przynajmniej kontrolowana *ex post* dla tych, którzy zdają sobie sprawę z jej istnienia i poddają krytycznemu rozumieniu.**

Skąd pochodzi?

Była o tym mowa w notce historycznej i podrozdziale o teraźniejszości jako czasie nauki i techniki. Tam znajdziemy nieco rozbudowaną odpowiedź na nasze pytanie. Ujmując rzecz konkluzywnie, sprowadzić ją można do dwóch spostrzeżeń:

- **Źródłem naszej kulturowej oczywistości jest, wywodząca się z klasycznej filozofii greckiej, tradycja myślenia metafizycznego.** To ona ukształtowała nasze przekonania o tym, że wszystko, co istnieje, ma jakąś ponadczasową istotę, że człowiek jest podmiotem dziejów i dlatego zajmuje się światem, myśląc o nim wedle własnych celów i formuje go zgodnie z nimi, realizując w ten sposób ideę postępu.
- Tradycja ta uzyskała wręcz hipnotyczną moc dzięki rewolucji przemysłowej i naukowo-technicznej. Od tego czasu, metafizyczne przekonanie, że człowiek jest podmiotem bytu, który dociera do jego istoty i nadaje mu zgodny z nią kształt, uchodzi za prawdę fundamentalną i niepodważalną. Stało się to za sprawą nauki i techniki oraz zbudowanej z nich ideologii, głoszącej, że możliwa dzięki nim racjonalność instrumentalna jest jedyną naszą racjonalnością i że inne języki myślenia powinny albo brać ją za wzór albo uznać jej wyższość i zgodzić się na degradację. Nakazy zawarte w naszej kulturowej oczywistości są rozwinięciem tej ogólnej dyrektywy, wzywającej do uznania dominacji rozumu instrumentalnego i do dyskwalifikacji doświadczenia, nieprzestrzegającego logiki celu i środka. Swoją rolę w kształtowaniu tej dyrektywy miał komunizm jako ideologia i praktyka życia społecznego, a obecnie - ideologie liberalne.

3.4.2. Co i jak nakazuje dzisiejsza kulturowa oczywistość?

Przy tym pytaniu będziemy musieli pozostać nieco dłużej. Wymaga ono bowiem nie tylko konkluzji, ale także poprzedzającego je wywodu.

Dyrektywę ogólną już usłyszeliśmy - to wezwanie do uznania dominacji rozumu instrumentalnego za rzecz naturalną, konieczną

i jednoznacznie korzystną. Nakazy szczegółowe są już tylko rozwinięciem tej dyrektywy. Rzecz jasna, trudno mówić o jakimś pełnym (wyczerpującym) katalogu tych nakazów. Kulturowa oczywistość jest bowiem bytem dynamicznym, pozostającym w ciągłym ruchu i w związku z tym wypowiada swe pouczenia na bieżąco, w odpowiedzi na pojawiające się pytania i potrzeby. Nie da się wprawdzie sporządzić zamkniętego spisu wypowiedzianych przez nią nakazów, ale można uchwycić ich wewnętrzny porządek, logikę, wedle której są konstruowane, oraz perswazyjne skutki przez nie powodowane. Strukturę perswazyjnego potencjału kulturowej oczywistości próbowałem zarysować w zakończeniu rozdziału pierwszego. Opisałem ją tam jako wzorzec *mainstreamowego* zachowania komunikacyjnego. Inspirację i materiał myślowy do tamtego opisu czerpałem z ukazanych zdarzeń dyskursywnych. Teraz wrócę do sformułowanych tam tez, aby wypowiedzieć je na nowo - wzbogacając je spostrzeżeniami, wynikającymi z rozróżnienia dwóch porządków doświadczenia i z opisu terażniejszości jako czasu nauki i techniki. Ale przed tym, jedna uwaga.

Zdaję sobie sprawę, jak ryzykowne są określenia typu: „dyrektywa ogólna”, „rada szczegółowa”, „potencjał czy schemat perswazyjny”, ale czasem są one konieczne. Tak jest w tej chwili. Oto bowiem pytamy o coś bardzo nieuchwytnego: nie tylko o to, co nakazuje nam kulturowa oczywistość, ale również o to, jak to robi? Zważywszy na to, że jest ona przekazem podstawowym naszych czasów, **pytamy więc o to, co niesie ten przekaz i jak się dokonuje, jak przemawia do nas, jak nas poucza, instruuje, przekonuje.** Słowem - co i jak to coś, co wypełnia dyskurs globalny (kulturową oczywistość), mówi nam, jak mamy opisywać świat? Odpowiadając na tak postawione pytanie, z konieczności musimy sięgać po określenia upraszczające i metaforyczne zarazem. Taki sens mają „dyrektywa”, „potencjał” i „schemat perswazyjny”. Używam ich po to, by z jednej strony - jakoś uprościć nasze myślenie o tym, jak działa i poucza nas kulturowa oczywistość, a z drugiej - by otworzyć je na metaforyczne skojarzenia, dając mu oparcie w naszej wyobraźni.

A zatem: **Co i jak nakazuje nam kulturowa oczywistość?** Zadając to pytanie po raz drugi, spróbuję uporządkować i rozwinąć to, co w odpowiedzi na nie powiedziałem w rozdziale pierwszym. Zaczniemy zatem od **tez porządkujących tamte ustalenia, aby następnie je rozwinąć.**

Tezy porządkujące

- (1) **Działanie kulturowej oczywistości ma charakter dyskursywny** - wywiera ona na nas swój wpływ (poucza, nakazuje, formuje, przekonuje) za pośrednictwem języka, rozumianego w dwojaki sposób: jako system i jako działanie komunikacyjne (praktyka dyskursywna - por. de Saussure, 1961).
- (2) **Kulturowa oczywistość, będąc systemem językowym, działa na nas za pośrednictwem pojęć, kategorii i wzorców interpretacji, narzucających nam takie, a nie inne widzenie świata i mówiących, co i jak mamy myśleć o wszystkim, co napotykamy.** Tak dokonuje się za sprawą kulturowej oczywistości przekaz podstawowy czasu i nauki i techniki, bowiem pojęcia i kategorie jej języka pochodzą z porządku czynu. Jest to zatem język racjonalności instrumentalnej. Jego słownik i obowiązujące w nim reguły myślenia wyrażają logikę celu i środka, a tworzące go pojęcia i kategorie są metafizyczne, techniczne i instrumentalne zarazem.
- (3) **Dzisiejsza kulturowa oczywistość upowszechnia ten język, co oznacza, że z jednej strony - promuje zawarty w tym języku opis świata, sporządzony za pomocą „słownika” racjonalności instrumentalnej, a z drugiej - formuje praktykę komunikacyjną i wzorce porozumiewania się wytwarzane i wymuszane przez ten język.** Jest to praktyka, posługująca się przedkrytycznym, monodyskursywnym i zamkniętym kodem językowym. Ma charakter monologowy. Opisany w rozdziale pierwszym wzorzec *mainstreamowego* zachowania komunikacyjnego do tej praktyki należy i wyraża utrwalone w niej i swoiste dla niej (monologowe) reguły porozumiewania się:
 - jedna przekonuje, że chcąc opisywać świat racjonalnie, chcąc racjonalnie o nim myśleć i porozumiewać się na jego temat z innymi, trzeba mówić o nim językiem rozumu instrumentalnego,
 - druga zaś instruuje, że wszystko, co nie jest powiedziane w tym języku, co niewyraźalne za pomocą jego słownika i co nie spełnia jego logiki - należy unieważnić, uznając za pozbawione racjonalności.

Pytaliśmy w punkcie wyjścia: w jaki sposób i jakie nakazy przekazuje nam kulturowa oczywistość? Przedstawione tezy dają syntetyczną odpowiedź na to pytanie:

Kulturowa oczywistość przekazuje swe nakazy za pośrednictwem języka rozumu instrumentalnego:

- ich treści, forma i wewnętrzna logika określone są przez pojęcia i kategorie (słownik) tego języka i właściwe dla niego zasady interpretacji;
- sam przekaz zaś dokonuje się zgodnie z właściwym dla niej wzorcem praktyki komunikacyjnej.

Rozwinięcie

Dwa zadania przed nami: chcąc bliżej określić treść, formę i logikę nakazów przekazywanych przez kulturową oczywistość, trzeba przyjrzeć się „słownikowi” języka rozumu instrumentalnego. Chcąc zaś analitycznie zrozumieć, jak dokonuje się ten przekaz, trzeba przybliżyć wzorzec praktyki komunikacyjnej tego języka.

„Słownik” języka racjonalności instrumentalnej

Pojęcia i kategorie języka kulturowej oczywistości oraz zawarte w nich wzorce interpretacji były już tematem naszych rozważań i to wielokrotnie. Dość analitycznie zajmowałem się nimi, rozróżniając dwa porządki doświadczenia i opisując teraźniejszość jako czas nauki i techniki. Jednakże do tej pory interesowałem się nimi nie wprost i raczej kontekstowo (tzn. omawiając inne zagadnienia). Jest więc sposobność ku temu, aby wykorzystując tamte rozważania, konkluzywnie opisać pojęcia i kategorie, tworzące język rozumu instrumentalnego jako dyskursywną wykładnię sensu właściwej naszym czasom racjonalności.

Nie sposób analizować cały język. Co to zresztą znaczy „cały język”? „Słownik” języka to jego **kluczowe pojęcia**. To w nich mieści się, formujący nasze myślenie, perswazyjny potencjał kulturowej oczywistości. Odnajdujemy je zawsze przy pracy - w tym, jak mówimy o podstawowych dla nas sprawach, w tym, jak odpowiadamy

na najważniejsze dla nas pytania. Prześledźmy zatem, jakich pojęć i kategorii używa się dziś w przekazie podstawowym, odpowiadając na pytanie o:

- powołanie człowieka,
- jego działanie,
- zasady funkcjonowania instytucji życia zbiorowego,
- relacje z innymi ludźmi i postrzeganie siebie samego.

Zacznijmy od tego, że, mówiąc tym językiem, operujemy takimi pojęciami, jak: „natura”, „istota człowieka”, a także „człowieczeństwo”. Wszystkie określenia tego typu wyrażają metafizyczne przekonanie, że człowiek, podobnie jak świat fizyczny, ma jakąś trwałą, niezmienną, ponadczasową istotę, naturę, czy jeszcze jakoś inaczej nazwaną uniwersalną właściwość, określającą jego gatunkowe czy dziejowe powołanie. A więc **tym, co w pierwszej kolejności charakteryzuje język rozumu instrumentalnego, jest trwałe przywiązywanie się do pojęć i kategorii metafizycznych, mówiących o tym, że człowiek jest jakiś ze swej istoty, że jego obserwowalne cechy i zachowania mają źródło w jakiejś ponadhistorycznej dyspozycji.** By uniknąć powtórzeń i zanadto nie wchodzić w szczegóły, wystarczy powiedzieć, że istota człowieka jest tu zazwyczaj ujmowana jako trwała dyspozycja do wydajnego życia. Czy to jako *homo economicus*, czy jako *animal rationale*, człowiek jest ze swej istoty przeznaczony do samorealizacji w porządku czynu. **Człowiek żyje zgodnie ze swą istotą i wypełnia swe uniwersalne i ponadczasowe powołanie, gdy dzięki racjonalnemu działaniu efektywnie realizuje postawione sobie cele i rozszerza kontrolę nad własnym życiem.** Bycie podmiotem dziejów - kreatorem, strażnikiem i gwarantem postępu, swojego indywidualnego losu, to syntetyczne ujęcie wywodzącej się z porządku czynu metafizycznie ujętej istoty człowieka (na marginesie: Czyż nie tak właśnie, metafizycznie, myśli o człowieku Profesor Neuronauk? I czy w związku z tym jego idea zarządzania własnym życiem nie jest, w sensie instrumentalnym, w pełni racjonalna?).

Druga właściwość tego języka to jednowymiarowość opisu ludzkiej aktywności. Wszelkie jej formy język rozumu instrumentalnego opisuje za pomocą pojęć, odnoszących się do **technicznie rozumianego działania.** Człowiek jest więc w ujęciu tego języka ze swej istoty

powołanym do działania sprawczego, rozszerzającego kontrolę nad tym, co nas otacza. Naturalną, zgodną z istotą człowieka, formą bycia jest więc kształtowanie rzeczywistości wedle własnych celów. Ta forma aktywności jest dziś, po prostu, działaniem technicznym. Chcąc je opisać, mówimy o jego **celach, przedmiocie, procedurze, planie, metodyczności, kryteriach efektywności, o zarządzaniu innymi i organizacji współpracy**. Ujmując to nieco inaczej: ludzkie działanie, żeby można było o nim powiedzieć, że jest racjonalne, musi:

- mieć **cel** i służące mu **środki**,
- być **powtarzalne** (metodyczne),
- mieć **plan** i **organizację**,
- poddawać się **parametryzacji**,
- dawać **mieralne rezultaty**,
- podlegać **standaryzacji**.

Zaś wiedza budowana w porządku czynu o ludzkim działaniu i człowieku, żeby była racjonalna, powinna być: pewna, sprawdzalna empirycznie, spójna, jednoznaczna i zamknięta.

Te wszystkie określenia odnoszą się także do **instytucji życia zbiorowego**, bo one w języku racjonalności instrumentalnej funkcjonalnie podporządkowane są ludzkiemu działaniu. Przykładem takiej instytucji może być szkoła. Język rozumu instrumentalnego nie robi wyjątków - żeby myśleć o szkole racjonalnie, trzeba opisywać ją i projektować jej działanie za pomocą tych samych pojęć i kategorii, którymi myślimy o zasadach funkcjonowania wszelkich instytucji. Jakże to zasady? **Instrumentalna funkcjonalność, techniczna i biurokratyczna sprawność**, w odróżnieniu od wspólnotowej, **organizacja**. Tu przywołuję te zasady jedynie po to, by zilustrować kategorie i pojęcia języka rozumu instrumentalnego, za pomocą których definiujemy zadania instytucji życia zbiorowego i określamy ich zasady. Kategorie, odnoszące się do zasad, wymieniłem przed chwilą, a pojęcia, za pomocą których opisujemy działanie instytucji życia zbiorowego, są takie same jak w przypadku ludzkiego działania. A więc, podobnie jak poprzednio, jest to „słownik”, oddający logikę celu i środka, składa się on bowiem z określeń dotyczących: **celów, planów, strategii, pomiaru efektów, środków, różnych zasobów** ludzkich, materialnych, kulturowych, intelektualnych. Tak - język rozumu instrumentalnego

o wszelkich uwarunkowaniach instytucjonalnego działania mówi jak o zasobach. Dlaczego? Bo uwarunkowania są czymś, co już zaistniało i działa niejako *ex post*, a więc nie poddaje naszej sprawczej ingerencji, nie można na nie wpływać, trzeba, co najwyżej, się z nimi liczyć. Rozum instrumentalny zaś interesuje to, na co można wpływać i czego można używać w działaniu, jako jego środki. Dlatego w jego języku mamy: zasoby intelektualne, kapitał ludzki i podobne określenia. Wiąże się to z ostatnią grupą pojęć tego języka, którą chcę przywołać, mianowicie - są to pojęcia, odnoszące się do relacji międzyludzkich, a także postrzegania siebie samego. Ilustrują one dobrze trzeci (poza metafizycznym i technicznym), **instrumentalny wymiar języka naszej kulturowej oczywistości.**

„Inni ludzie ujmowani i oceniani są z punktu widzenia roli, jaką mogą odegrać w realizacji zamierzonych celów. Świat drugiego człowieka, jego poglądy, postawy, jego problemy, słowem - osoba drugiego człowieka w tym tylko zakresie jest dostrzegana, w jakim łączy się z podjętym działaniem. Drugi człowiek nie przedstawia się tu jako autonomiczny podmiot, którego zrozumienie wymagałoby poznania jego biografii, liczenia się z jego indywidualną koncepcją doświadczania świata. Ujmowany jest on jako przedmiot, który może okazać się **czynnikiem sprzyjającym realizacji zamierzonych celów, czynnikiem utrudniającym ich osiągnięcie, bądź wreszcie – może nie mieć znaczenia z punktu widzenia podjętego działania.** Za Mizińską można by więc powiedzieć, że człowiek człowiekowi jawi się tu »jako **przeszkoda, konkurent w zabiegach o majątek, karierę, względy wpływowych osób**, albo też – jako **narzędzie**, którym można się posłużyć dla ich zdobycia« (Mizińska, 1984, s. 107). Podobnie zresztą traktowana jest własna osoba i własne życie. Choć z pozoru wydać się to może niedorzeczne, ale jest to w pełni uzasadnione przez racjonalność relacji celu i środka: **człowiek sam przez siebie traktowany jest instrumentalnie, sam dla siebie staje się przedmiotem.** To, jaki jest, co wie, co umie, jak doświadcza świata i jak się w nim zachowuje, słowem – to wszystko, czym dysponuje jako osoba spostrzega z punktu widzenia pytania: czy i w jakim stopniu zapewnia mu to **sprawne funkcjonowanie** w zastanych okolicznościach. Widząc siebie jako przedmiot umożliwiający, bądź utrudniający osiągnięcie **użytecznych wartości** w swoisty sposób rozumie własne życie. **Życie, w takim ujęciu, staje się - jak**

pisze Marks - **tylko środkiem do życia** (tamże, s. 107). Mówiąc nieco szerzej, życie ludzkie traktowane jest tu jako **wartość instrumentalna**, co wyraża się w takim oto rozumowaniu: To, co w tej chwili robię, musi przynieść jakiś **wymierny pożytek**; moja chwila obecna przyczynia się jakoś do realizacji mniej lub bardziej oddalonych w czasie **celów**, przybliży mnie do **sukcesu**, moje zachowanie ma sens, jest wartościowe, gdy prowadzi do **sukcesu**. **Sukcesem** zaś są tu te **osiągnięcia jednostki**, które mieszczą się w obowiązujących standardach kulturowych; a zatem - im pełniejsza **realizacja tych standardów**, tym bardziej udane, sensowne i godne życie człowieka. W takiej perspektywie rozwój rozumiany jest jako **doskonalenie się w rolach**, które określa kultura i społeczeństwo. Można więc powiedzieć, że człowiek nie jest tu świadom własnej wolności, albo że rozumie ją w specyficzny sposób jako **wolność fizyczną, wyrażającą się w dostępności środków umożliwiających sprawne pomnażanie wartości utylitarnych**. Dlatego, gdy tak rozumiana wolność jest zagwarantowana, tzn. gdy człowiek ma zapewnione **fizyczne możliwości działania**, wówczas w imię **pragmatycznej stabilności** nie problematyzuje własnej sytuacji oraz ról (roli), jakie ta sytuacja narzuca (por. tamże, s. 109). Tym samym nie szuka wówczas i nie znajduje tych możliwości wyboru, które określają jego wolność w sensie egzystencjalnym” (Kwaśnica, 2007, s. 86-87)².

Podsumujmy. Nakazy udzielane przez kulturową oczywistość określone są przez język porządku czynu, w tym sensie, że:

- (1) **Pojęcia i kategorie tworzące język rozumu instrumentalnego** oraz zawarte w nich (wynikające z nich) wzorce interpretacji są **jednocześnie: metafizyczne, techniczne i instrumentalne**.
- (2) Każde z pojęć tego języka charakteryzują te trzy cechy, każde jest więc trzymywarową wykładnią dostępowego w porządku czynu znaczenia. Wyraża się to w tym, że posługując się nimi, myślimy o wszystkim, co napotykamy:
 - **metafizycznie** - służą nam do tego kategorie i wzorce interpretacji, ujmujące świat istotowo, antropocentrycznie, celowościowo i zgodnie z ideą postępu,

² Wszystkie pojęcia, określenia i wyrażenia, wyróżnione pogrubionym drukiem, tworzą słownik dzisiejszej kulturowej oczywistości.

- **technicznie** - robimy to za pomocą pojęć, ukazujących świat z perspektywy celów działania, jego środków, planów, organizacji, zasobów i efektywności,
- **instrumentalnie** - używamy w tym celu kategorii, oddających funkcjonalne podporządkowanie innych ludzi, nas samych metafizycznie lub technicznie rozumianej potrzebie efektywności i wydajności, w której spełnia się nasze życiowe i ponadczasowe powołanie promotora postępu.

(3) **Postępując się tym językiem, uczymy się jego trzywymiarowej wykładni sensu.** Nie robimy tego świadomie, celowo i pod jakąś kontrolą, lecz po prostu i zwyczajnie - tak jak to jest z uczeniem się swego naturalnego języka - włączmy tę wykładnię do swego doświadczania nieświadomi jej istnienia, bezwiednie używając jej na co dzień, tak jak to czynią inni w naszym społeczno-kulturowym otoczeniu. W ten sposób oswajamy się z nią, bierzemy za naturalną, jedyną i niepodważalną i na mocy zwykłego przyzwyczajenia do własnego języka, uznajemy, że:

- **to tylko jest racjonalne i ma dyskursywną określoność, co ma metafizyczny, techniczny lub instrumentalny sens,** który daje się wyrażać w kategoriach języka naszej kulturowej oczywistości,
- **to zaś, czego w tych kategoriach ani pomyśleć ani powiedzieć się nie da - to, co nie ma ani metafizycznego ani technicznego, ani instrumentalnego znaczenia, to, co jest nieuchwytnie w tym języku - nie ma dyskursywnej określoności, jest więc pozbawione sensu i racjonalności.**

Wypowiedzieliśmy ponownie sformułowane już wcześniej dwie rady, których udziela nam kulturowa oczywistość. Tym razem - opisowo i w kontekście pozostałych ustaleń na temat roli języka (jego pojęć i kategorii) w formułowaniu jej przekazu. W tym ujęciu widać, że udzielane przez nią „nakazy” czy „rady” to, po prostu, ukształtowana i podzielana w ramach wspólnoty komunikacyjnej globalnego dyskursu trzywymiarowa wykładnia sensu. To dzięki niej, sami świat opisujemy i oczekujemy od wypowiedzi innych opisu świata, sporządzonego za pomocą pojęć zawierających sens metafizyczny, techniczny i instrumentalny. Ona też, będąc naszym naturalnym „dekoderem

sensu”, sprawia, że nie rozumiemy języka, który opisuje świat, nie używając tych wymiarów. W istocie rzeczy więc **pierwsza z tych rad mówi, co mieści się w granicach dostępnego nam sensu, a druga - co pozbawione jest dyskursywnej określoności i co musi pozostać poza tymi granicami.** Do konkluzywnego uzupełnienia pozostało jeszcze tylko trzecie, ostatnie z zapowiedzianych pytań - dotyczy ono wywołanych przez kulturową oczywistość skutków.

3.4.3. Jakie powoduje skutki?

Chcąc podjąć to pytanie, przywołajmy opisane w rozdziale pierwszym zdarzenia dyskursywne, żeby zobaczyć, co w rzeczywistym działaniu komunikacyjnym oznaczają te dwa, łączące się ze sobą, nakazy. A ściślej - jak w praktyce dyskursywnej są one spełniane i do czego prowadzi okazywane im postuszeństwo?

Otóż, sądzę, że teraz można powtórzyć i rozwinąć udzieloną już wcześniej odpowiedź na to pytanie. Jej schemat ująć można tak:

- Okazywanie postuszeństwa nakazom kulturowej oczywistości, degradującym porządek rozumienia, jest **zracjonalizowaną dehumanizacją naszego myślenia.**
- Przytoczone przykłady zdarzeń dyskursywnych przekonują, że mają one **wspólne zasady, ale ich wykonanie może być różne.**

Spróbujmy zatem, sięgając do opisanych zdarzeń dyskursywnych, uchwycić to, co **wspólne i co różne w praktyce dyskursywnej, będącej racjonalizowaniem dehumanizacji myślenia.**

Dehumanizacja zracjonalizowana - wspólne zasady

Tym, co wspólne - mimo różnic w wykonaniu - dla opisanych przypadków jest **odmowa uznania refleksji humanizującej za ważną i mającą prawo do istnienia na własnych prawach.** Jest jedno słowo, które dobrze oddaje istotę odmowy dla swoiście ludzkiego sposobu bycia, jakim jest refleksja humanizująca. To słowo to **dehumanizacja.** Już wiele razy po nie sięgałem, ale w tym przeznaczonym na konkluzję miejscu, chciałbym zebrać i uporządkować nadawane mu dotąd znaczenia.

Otóż, **odczłowieczanie**, które mam tu na myśli, polega na braku zgody na swoiście ludzkie pytania egzystencjalne i wytwarzaną przez nie refleksję, będącą nie jedną z wielu celowych czynności, lecz ludzkim sposobem bycia. I druga rzecz warta konkluzywnego ujęcia: dehumanizacja, o której tu mówimy, to nie akt złej woli, przejaw barbarzyństwa czy inna jeszcze forma czegoś w swych zamiarach (z intencji) destrukcyjnego i prymitywnego. Nie. Ta dehumanizacja to z intencji właśnie coś, co ma nas budować i podnosić na wyższy poziom, co ma nas chronić przed myśleniem ułomnym, bo niespełniającym wymagań racjonalności instrumentalnej. Wspomniałem już o tym, ale warto to powtórzyć: **dehumanizacja** ma jedną (w moim przekonaniu - najważniejszą dla jej zrozumienia) **szczególną cechę: jest w swej intencji racjonalna**, tzn. dokonywana w imię rozumu, na mocy jego uzasadnień i na jego polecenie. Tyle tylko, że jest to rozum cząstkowy, pochodzący z jednego porządku doświadczenia, ale jednak dla dokonujących dehumanizacji jest rozumem jedynym. Dla nich zatem - a po udanej inwazji rozumu instrumentalnego stanowią oni przeważającą większość uczestników dyskursu edukacyjnego - jest to dehumanizacja racjonalna. I jestem przekonany, że większość z nich nie zgodzi się na użycie słowa „dehumanizacja”. Odrzuci je na mocy tej samej logiki odwracania znaczeń, którą ukazałem, zamykając opis zdarzeń dyskursywnych. Trzeba ją powtórzyć w tym miejscu, gdyż w niej wyraża się dyrektywny sens (wspólne zasady) dehumanizacji zracjonalizowanej.

Przed powtórzeniem przypomnienie: w każdej z opisanych sytuacji mieliśmy do czynienia z podobnym zdarzeniem. Oto ktoś, bezkrytycznie posługujący się językiem rozumu instrumentalnego, uznający, że to jest racjonalne, co ma sens metafizyczny, techniczny i instrumentalny, musiał - (jak Ważna Osoba i Pracodawca) lub chciał (jak Profesor Biznesu i Neuronauk) skonfrontować się z językiem, który tych wymogów nie spełniał, nie był bowiem w swej treści i logice ani metafizyczny ani techniczny, ani instrumentalny. Był językiem refleksji egzystencjalnej, oddającej logikę porządku rozumienia. Dla wygody opisu przyjmę rolę komentatora, relacjonującego przebieg wydarzeń na użytek kogoś, kto zetknął się z językiem pozbawionym racjonalności instrumentalnej, szuka z tej sytuacji wyjścia i przechodzi kolejno przez **trzy fazy procedury odwracania znaczeń**: niepewności, powrotu pewności i redefinicji problemu.

Niepewność

Jesteś zdziwiony. Słyszysz coś, czego nie możesz zrozumieć. Nie dlatego, że brakuje Ci wiedzy, ale z tego powodu, że masz przed sobą wiedzę, która nie jest taka, jaka być powinna. Nie mówi, że człowiek sprawuje władzę nad światem i sobą, nie zajmuje się efektywnością ludzkiego działania, ani tym, czemu ono służy. A na dodatek, jest to wiedza niejednoznaczna, niepewna, empirycznie nieweryfikowalna, niespójna i otwarta. Słowem - napotykasz wiedzę inną, pozbawioną Twoich atrybutów racjonalności. Nie rozumiesz jej, bo nie mówi ona w języku Twojej racjonalności. Wymienione przed chwilą cechy racjonalnej wiedzy i racjonalnego działania to przecież słownik Twojego języka. Nie rozumiesz więc tego, co słyszysz z przyczyn strukturalnych, bo nie mieści się to w strukturze Twojego sposobu pojmowania świata i siebie samego. Coś jest nie tak - nie masz pewności, jak ma być, słowem - odczuwasz niepewność co do trafności swych racji i wystarczalności języka swojej racjonalności.

Powrót pewności racji i przekonania o wystarczalności własnego języka

Odczuwana niepewność racji i zachwiana wiara w język swojego rozumu - to tylko moment. Z pomocą przychodzi przedkrytyczna świadomość własnego myślenia, mówiąca: nie ma przecież ani innych racji ani innego języka, spełniających kryteria racjonalności. Racjonalność jest jedna, jej logika i język - są uniwersalne. Skoro zatem myślę tą logiką i mówię tym językiem, to po mojej stronie jest wszystko w porządku. Przyczyna kłopotów ze zrozumieniem jest zatem gdzie indziej, nie w moich racjach i języku.

Redefinicja problemu niezrozumienia i odwrócenie znaczenia

To, co nie daje się zrozumieć, nie spełnia, po prostu, kryteriów racjonalności. Przykładowo: niezrozumiałość wiedzy może brać się z tego, że jest, dajmy na to, otwarta, tzn. nieograniczona tylko do odpowiedzi, lecz pozostająca także w pytaniach, a poza tym - nie jest jednoznaczna, pewna i sprawdzalna, jest kontekstowa i indywidualna, a nie niezależna od swej genezy. Podobnie z działaniem, które ta wiedza

opisuje. Ono także może być niezrozumiałe dlatego, że brakuje nam racjonalności. Dzieje się tak, na przykład, wtedy, gdy łamie logikę celu i środka, samo będąc celem dla siebie, a przy tym jeszcze nie jest powtarzalne, przewidywalne, jego rezultaty nie dają się parametryzować, korygować i mierzyć, i w ogóle trudno je zaplanować i nim zarządzać. A zatem taka wiedza powoduje, że masz prawo myśleć: mój problem nie polega na niemożności zrozumienia, bo tego zrozumieć, czyli wytłumaczyć zgodnie z regułami rozumu, się nie da. To, co słyszę, jest więc irracjonalne. Mój problem nie wyraża się zatem w pytaniu, jak to zrozumieć, lecz co zrobić z irracjonalnym - z wiedzą lub działaniem, które nie spełniają wymogów racjonalności? Mam do wyboru trzy możliwości: po pierwsze, nie brać tego pod uwagę, nie ma bowiem powodów, by się tym zajmować, po drugie - mogę spróbować naprawić to, co irracjonalne, przywracając mu, choć w części, racjonalną postać, mogę wreszcie odrzucić to w całości, dyskwalifikując z powodu irracjonalności. Czego bym nie zrobił, za każdym razem muszę unieważnić pozbawioną racjonalności wiedzę, nie godząc się na jej udział w moim myśleniu i w rozmowie, w której uczestniczę.

Dehumanizacja zracjonalizowana - różne wykonania

Wymienione trzy różne formy dehumanizacji zracjonalizowanej rzeczywistości odnajdujemy w opisanych zdarzeniach dyskursywnych. Jak przekonują zachowania bohaterów tych zdarzeń, chcąc odmówić ważności doświadczeniu (wiedzy, myślenia), które nie kieruje się logiką celu i środka, można:

- po pierwsze - **nie odróżniać dwóch porządków doświadczenia**, jak czyni to Ważna Osoba (zdarzenie 1) czy Przedsiębiorca (zdarzenie 2),
- po drugie - **ujednolicać je**, wnosząc logikę celu i środka do porządku rozumienia, tak jak robi to Profesor Biznesu (zdarzenie 3),
- po trzecie - **zastępować porządek rozumienia porządkiem czynu**, tak jak dokonuje tego Profesor Neuronauk.

We wszystkich trzech przypadkach mamy do czynienia z tym samym - z uzasadnioną przez racjonalność instrumentalną degradacją porządku rozumienia. W tych trzech sytuacjach dokonuje się więc

dehumanizacja zrjonalizowana, a opisy zdarzeń dyskursywnych to pogładowe demonstracje tego zjawiska. Za każdym razem jednak przebiega ono trochę inaczej. Czym różnią się te trzy formy zrjonalizowanej dehumanizacji?

Być może, nie ma większego znaczenia, jak degradujemy porządek rozumienia, czy nie potrafiąc go odróżnić od porządku czynu, czy włączając go do tego porządku, czy też zastępując go nim. A więc - może to zbytnia drobiazgowość dociekać, jak to jest za każdym razem, bo przecież i tak w każdym przypadku następuje unieważnianie porządku rozumienia, a czy dochodzi do tego w ten, czy inny sposób - czy ma to jakieś znaczenie? Mimo tych wątpliwości, sądzę jednak, że warto odróżnić od siebie te trzy sytuacje, przede wszystkim po to, aby pokazać, że **zniewolenie przez rozum instrumentalny jest stopniowalne, co widać po motywach osób, znajdujących się w tych trzech sytuacjach.**

W pierwszej z nich, kiedy nie odróżniamy dwóch porządków doświadczenia (tak jak Ważna Osoba) - po prostu nie wiemy, że poza pytaniami poznawczymi i technicznymi i właściwą im logiką celu i środka są jeszcze jakieś inne pytania i swoiste dla nich zasady. W takiej sytuacji unieważniamy porządek rozumienia za sprawą ignorancji - nie wiemy, że istnieje, nie wiemy, co go charakteryzuje, nie mamy na jego temat własnej opinii, ani dobrej ani złej. Odrzucamy ten porządek nieświadomie, rzecz można - bez powodu. Ale to „bez powodu” jest dosyć szczególne, zdarza się nam wówczas, gdy brak powodu jest efektem naszej ignorancji, a nie świadomej decyzji. Wyobraźmy sobie kogoś, kto całe życie gra w warcaby, gdyż „nie ma powodu” grać w szachy, ponieważ, po prostu, nie wie, że taka gra istnieje. Z takim właśnie „brakiem powodów” mamy do czynienia w tej sytuacji.

Inaczej jest **w drugim przypadku.** Ilustruje to zachowanie Profesora Biznesu, który wie o tym, że naszym udziałem jest, poza wiedzą techniczną, doświadczenie humanistyczne. Ale uznaje je za nie w pełni naukowe. „Unaukować humanistykę” - tak brzmi jego postulat. W praktyce oznacza to - przenieść pytania techniczne i logikę celu i środka do porządku rozumienia i w ten sposób nadać mu właściwy kształt. Unieważnianie porządku rozumienia nie wynika z ignorancji i nie dokonuje się „bez powodu”, jak poprzednio, lecz z chęci podniesienia go do poziomu prawdziwej (instrumentalnej) racjonalności. To, co robi

z humanistyką Profesor Biznesu, przypomina działania kolonizatora, implementującego własne wzorce zachowania (swą „wysoką kulturę”) w niedojrzałą obyczajowość kolonizowanych. Likwiduje w ten sposób ich kulturę, ale robi to po to, aby ją uszlachetnić, uczynić ją prawdziwie wartościową.

W trzeciej sytuacji mamy do czynienia z podobnym poczuciem wyższości wobec porządku rozumienia, ale jego unieważnianie nie odbywa się z sanacyjną intencją. Profesor Neuronauk kieruje się przeświadczeniem, że humanistyki w żaden sposób uzdrowić czy uszlachetnić się nie da, jest ona - jego zdaniem - po prostu myśleniem magicznym, a z nim trzeba skończyć. Odsyłając je tam, gdzie jego miejsce - do świata irracjonalnych opowieści o człowieku. Profesor Neuronauk unieważnia porządek rozumienia nie dlatego, że nic o nim nie wie i nie po to, aby go korygować i ulepszać za pomocą rozumu instrumentalnego, lecz z tego powodu, żeby go wyłączyć poza granice racjonalnego dyskursu o człowieku.

Widzimy, że wprowadzie te trzy sytuacje są bardzo podobne, bo we wszystkich dokonuje się unieważnienie porządku rozumienia, ale za każdym razem jest ono inaczej motywowane: „**bez powodu**” (tj. dlatego, że nic nie wiemy o istnieniu tego porządku doświadczania), **z chęci naprawy** i podniesienia refleksji egzystencjalnej na właściwy poziom i **z potrzeby oczyszczenia wiedzy o człowieku** z irracjonalności i magii. Przed końcowymi konkluzjami - trzy spostrzeżenia. Wszystkie wiążą się wprowadzie z pytaniami, budującymi temat rozważań w rozdziale piątym: co po inwazji rozumu instrumentalnego - jak sobie z nią radzić? Ale dzielę się jednak nimi już teraz, bo jako komentarz do omówionych sytuacji należą także do bieżących rozważań. Mówią bowiem, **czym inwazja rozumu instrumentalnego jest w praktyce komunikacyjnej, tzn. jak skutecznie utrudnia, czy wręcz uniemożliwia porozumienie się z jej ofiarami, nieświadomymi swego zniewolenia.**

Zauważmy, **po pierwsze**, że rozróżnione przypadki pokazują, że stopień zniewolenia przez rozum instrumentalny za każdym razem jest inny. W pierwszej sytuacji mamy do czynienia ze zniewoleniem dość łagodnym, może to jego wstępna faza - rozum instrumentalny **zamyka nam oczy** na porządek rozumienia, w sytuacji drugiej - **nakazuje poprawiać** ten porządek według własnej logiki, a w trzeciej - **każe likwidować** to, co z tą logiką niezgodne.

Po drugie, wyobrażając sobie przyszłe zdarzenia dyskursywne, które stawiałyby nas przed koniecznością obrony porządku rozumienia, widzimy, że jakąś nadzieję na dobry skutek takiej obrony daje sytuacja pierwsza, cień tej nadziei pozostaje jeszcze w drugiej, a w trzeciej - sprawa wydaje się beznadziejna. Innymi słowy, kiedy nasz rozmówca odrzuca porządek rozumienia, bo go nie zna, można się spodziewać, że gdy go pozna - zmieni zdanie, kiedy zaś nie akceptuje i próbuje go „naprawić” lub zlikwidować - zmiana zdania wydaje się bardzo trudna lub niemożliwa.

Po trzecie - rodzi się pytanie: Jak to jest, że unieważnianie porządku rozumienia nie jest powodem do wstydu, lecz przeciwnie - wystawia dobre świadectwo tym, którzy tego dokonują? Ważna Osoba, Przedsiębiorca, Rektor Profesor Biznesu i Profesor Neuronauk - to przecież społeczna elita. Każda z tych osób robi coś kompromitującego (nie zna porządku rozumienia albo pojmuje go opacznie i próbuje technicznie usprawnić lub zlikwidować), a jednak żadna nie czuje się ani zawstydzona swoim postępowaniem, ani nie doświadcza z tego powodu dezaprobaty otoczenia. Przeciwnie, wszystkie z poczuciem wyższości, a Profesor Rektor - z aplauzem swych kolegów rektorów, unieważniają porządek rozumienia (właściwe mu pytania, refleksję i wiedzę). Czynią to przeświadczeni, że dobrze wypełniają nakazy racjonalności instrumentalnej, uchodzącej, w ich mniemaniu, za racjonalność uniwersalną, niepodlegającą żadnym kulturowym uwarunkowaniom i niemającą tym samym granic. Myślę, że są też przekonani o tym, że ich obowiązkiem (powinnością ludzi światłych) jest zapewnianie nienaruszalności rozumowi instrumentalnemu, pilnowanie jego wyłączności i rozszerzanie zakresu jego zastosowań.

Czas na **końcowe ustalenia**. Pierwszym zadaniem bieżącego rozdziału był opis archiwum dyskursu edukacyjnego, którym jest dzisiejsza kulturowa oczywistość. Mamy je za sobą. Poczynione ustalenia można zamknąć w następujących konkluzjach:

Dzisiejsza kulturowa oczywistość:

- **jest przekazem podstawowym** teraźniejszości zawartym w swoistym dla czasu nauki i techniki języku - w jego pojęciach, kategoriach, wzorcach interpretacji i właściwej mu praktyce komunikacyjnej;
- **jej źródłem jest tradycja metafizycznego myślenia**, rozwinięta w oświeceniowej wizji świata, a w dzisiejszych czasach - za sprawą ideologii nauki i techniki - zredukowana do racjonalności celu i środka i uznana za racjonalność uniwersalną, obejmującą całe ludzkie doświadczenie;
- **uczymy się jej nieświadomie i bezwiednie razem z naszym naturalnym językiem**. Dzięki temu zawarta w jego kategoriach i wzorcach interpretacji trzywymiarowa wykładnia sensu, ukazująca świat metafizycznie, technicznie i instrumentalnie, staje się naszą naturalną zdolnością widzenia wszystkiego, co napotykamy;
- **jej dominacja we wszytkich obszarach życia i dyktat nad naszym indywidualnym myśleniem** wyraża się w zracjonalizowanej dehumanizacji myślenia, czyli w tym, że spełniając jej nakazy, za racjonalne uznajemy tylko to, co da się wyrazić w jej języku - to, co ma metafizyczny, techniczny i instrumentalny sens. To zaś, co w tym języku jest nieuchwytnie i niewyraźne, traktujemy jako pozbawione sensu i racjonalności. Tak oto dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki i jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zastępując własnym;
- **władza, jaką nad nami sprawuje kulturowa oczywistość, jest w skali społecznej zniewoleniem krytycznie nierozpoznanym**. To dlatego - o czym świadczą trzy zamykające ostatni wątek rozważań uwagi - hipnotyczne posłuszeństwo okazywane nakazom rozumu instrumentalnego i postrzeganie go jako racjonalność konieczną, uniwersalną, kulturowo nieuwarunkowaną i bezgraniczną - nikogo nie ośmiesza i nie jest powodem do wstydu. Przeciwnie, niezachwiana wiara w bezwyjątkową ważność tej racjonalności oraz w jej ideologiczną neutralność, będąca w istocie przejawem przedkrytycznego zniewolenia, odbierana jest jako świadectwo intelektualnej poprawności i dojrzałości. W skrócie - jako dowód dzisiejszej mądrości.

Tą mądrością kierujemy się w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym, ona jest jego archiwum, od niej zależy jego struktura.

Rozdział 4.

Struktura dyskursu

Stajemy zatem przed najważniejszym zadaniem. Całe dotychczasowe rozważania były przygotowaniem do niego. I analiza zdarzeń dyskursywnych i opis kulturowej oczywistości jako archiwum dzisiejszego dyskursu edukacyjnego miały to zadanie umożliwić. Zapowiedziałem je już we wstępie, mówiąc, że po inwazji rozumu instrumentalnego szeroka publiczność (media, politycy, pracodawcy, organizujący i prowadzący działalność edukacyjną, większość rodziców i nauczycieli) nie ma wątpliwości - myśli i mówi o edukacji, spełniając bezwiednie nakazy naszej dzisiejszej kulturowej oczywistości. Książka ta jest właśnie o tym - czym jest ta oczywistość i jak w dyskursie edukacyjnym okazujemy jej posłuszeństwo. I to jest właśnie to kluczowe zadanie - mając do dyspozycji opis kulturowej oczywistości, analitycznie odpowiedzieć na pytanie: jak w dyskursie edukacyjnym spełniamy jej nakazy? Dzisiejszy dyskurs edukacyjny składa się z dwóch, prowadzonych obok siebie rozmów - *mainstreamowej* i peryferyjnej. Ich uczestników dzieli stosunek do opisanego już mądrości. Pierwsi kierują się nią bezwiednie i przedkrytycznie, myślą więc i mówią o edukacji w wytwarzanej przez kulturową oczywistość perspektywie, spełniają jej nakazy, nie zdając sobie sprawy z ich istnienia. Drudzy odnoszą się do tej mądrości z pokrytycznym dystansem, wypowiadają posłuszeństwo kulturowej oczywistości i szukają możliwości edukacyjnego myślenia poza jej granicami. Porozumienie między uczestnikami tych dwóch dyskursów wydaje się bardzo trudne. Dotychczasowe rozważania skłaniają raczej do wniosku, że nie jest ono w ogóle możliwe i że muszą one pozostać

rozdzielone i toczyć się obok siebie, ich uczestnicy mówią bowiem innymi językami. W dyskursie głównym mówi się tylko językiem porządku czynu. W dyskursie peryferyjnym nie ma jednego języka, tu bowiem, w opozycji do głównego nurtu, próbowane są różne wersje języka kontrdyskursu.

Przedmiotem tego fragmentu rozważań jest tylko dyskurs główny - jego struktura i jej zależność od kulturowej oczywistości, będącej jego archiwum. Rozważania te są więc próbą rozwinięcia drugiej tezy wyjściowej. Sformułowałem ją na początku bieżącego rozdziału w postaci wstępnej charakterystyki dyskursu edukacyjnego głównego nurtu, złożonej z odpowiedzi na trzy pytania:

- za pomocą jakich kategorii edukacja jest dziś rozumiana, czyli co jest tematem dyskursu?
- jak pojmowana jest jej racjonalność, czyli w jakim schemacie narracyjnym mieści się myślenie o dobrej edukacji?
- za co i jak jest krytykowana, czyli w jakiej praktyce komunikacyjnej projektuje się dziś zmianę edukacyjną?

Przypomnę: **Druga teza wyjściowa**, będąca syntetyczną odpowiedzią na te trzy pytania, głosi, że **dzisiejsza rozmowa o edukacji, spełniając nakazy kulturowej oczywistości:**

- **redukuje (zawęża) i nie różnicuje analitycznie swego tematu** - edukację utożsamia ze szkołą i nie zauważa powodowanych przez taką kategoryzację iluzji i ograniczeń,
- **ujmuje racjonalność edukacji jednowymiarowo i przedkrytycznie**, posługuje się schematem narracyjnym porządku czynu (jeden wymiar), z przekonaniem, że jest to perspektywa uniwersalna i nieograniczona przez jakiegokolwiek uwarunkowania kulturowe (przedkrytycznie),
- **krytykuje edukację monologowo**, tzn. w taki sposób, żeby myślenie o zmianie edukacyjnej i ewentualne różnice poglądów zmieściły się w logice porządku czynu, uchodzącej w tej rozmowie za logikę naturalną i nienaruszalną.

Chcąc rozwinąć drugą tezę wyjściową, trzeba zatem ponownie zadać te trzy pytania. Trzeba je powtórzyć by - tym razem analitycznie - opisać temat, schemat narracyjny i praktykę komunikacyjną głównego

dyskursu edukacyjnego. Przed tym jednak kilka koniecznych, jak sądzę, uwag:

- pierwsza - o tym, że powtórzenie tych pytań jest szczególnie istotne dla całości rozważań,
- druga - o poznawczym statusie udzielanych odpowiedzi,
- trzecia - o inkluzywnej narracji, włączającej czytelnika w ich rekonstrukcję,
- czwarta - o dwuczłonowej strukturze zadawanych pytań - dla czego jest konieczna i jakie są jej konsekwencje?

Uwaga pierwsza. Może nie trzeba tego przypominać, ale na wszelki wypadek - by mieć pewność, że Czytelnik, nawet jeśli bez przekonania przyjął wcześniejsze powtórzenia, uzna jednak, że ma to uzasadnienie. Otóż, pytanie o to, jaki jest dzisiejszy dyskurs edukacyjny, jak on wygląda po inwazji rozumu instrumentalnego, jest głównym celem i zadaniem tej książki. Całe dotychczasowe rozważania były po to właściwie, aby się do niego przygotować. Dotychczasowa odpowiedź na to pytanie (druga teza wyjściowa) to tylko schemat, będący spisem treści odpowiedzi bardziej rozwiniętej i analitycznej. A taka jest możliwa właśnie teraz, kiedy mamy już za sobą zarówno przykłady, pokazujące archiwum dyskursu edukacyjnego, czyli kulturową oczywistość w działaniu, jak i teoretyczny jej opis. Teraz można więc zadać najważniejsze pytanie: **jak rozmawiamy dziś o edukacji, spełniając nakazy tej oczywistości, która, będąc archiwum naszej rozmowy, formuje jej temat, schemat i wzorce komunikowania się?**

Druga sprawa - to poznawczy status udzielanej tu odpowiedzi. Otóż, jest ona **hipotezą krytyczną**, a nie rezultatem empirycznych studiów. Wszystko, co zostanie tu o dzisiejszym dyskursie edukacyjnym powiedziane, zwłaszcza zaś - cały opis jego zależności od dzisiejszej kulturowej oczywistości, łączy się wprawdzie z doświadczeniem empirycznym, ale nie pełniło ono w tych rozważaniach roli dowodowej, lecz ilustracyjną. Taką wymowę miały przykłady zdarzeń dyskursywnych, ukazane w rozdziale pierwszym, wydarzenia medialne przywołane w tymże rozdziale, zwłaszcza debata edukacyjna „Gazety Wyborczej” z wiosny 2014. Jest też i trzeci rodzaj doświadczenia empirycznego, z którego korzystam bezustannie i które, jak sądzę, jest najbardziej wartościowym materiałem ilustracyjnym, ale nie pochodzi

on z żadnych zewnętrznych wobec nas źródeł. Nie znajdziemy go nigdzie poza nami, bo jest nim nasze (każdego z nas osobna) osobiste doświadczenie. Wszyscy bowiem jesteśmy zdomowieni w naszej kulturowej oczywistości i **wszyscy** w związku z tym **jesteśmy w swym myśleniu metafizyczni, techniczni i instrumentalni**. Różnie, wprawdzie, odnosimy się do tej mądrości naszego czasu, ale nie zmienia to faktu, że wszyscy ją znamy. Nieważne, czy zdajemy sobie z niej sprawę czy nie, czy świadomie ją wybieramy przeświadczeni, że to mądrość najwyższej próby, czy też - odnosimy się do niej krytycznie z dystansem i nieufnie - za każdym razem znamy ją z jej działania, sprawiającego, że myślimy jej językiem. Bez względu więc na nasz do niej stosunek, jest ona naszym wspólnym doświadczeniem i najbardziej wiarygodnym i zasobnym materiałem empirycznym, który mamy pod ręką i który jest gotowym i naturalnym tłem ilustracyjnym dla sformułowanej hipotezy krytycznej.

Z tą szczególną empirią, jaką jest nasze wspólne zdomowienie w dzisiejszej kulturowej oczywistości, łączy się **uwaga trzecia**. Dotyczy ona formy narracyjnej, którą posłużę się, prezentując hipotezę krytyczną. Chodzi o coś, co nazwać można **narracją włączającą domyślne obrazowanie**. Jest ona możliwa wówczas, kiedy mówiąc o czymś, co wszyscy znamy z własnego doświadczenia, relacjonujemy zdarzenia w pierwszej osobie liczby mnogiej. Szukając lepszych określeń, można ją także nazwać narracją **włączającą Czytelnika do swojej akcji**. Jest możliwa w naszym przypadku dlatego, że autor może sensownie założyć, że wypowiedane przez niego sądy mogą być **domyślnie obrazowane** przez Czytelnika. To nie jest sytuacja wyjątkowa. Jak już wspomniałem, dzieje się tak zawsze, kiedy mówimy o czymś, co mieści się w naszym zbiorowym doświadczeniu, co należy do wspólnie podzielanych poglądów. Wtedy, zazwyczaj bezwiednie, relacjonujemy zdarzenia jako „my”. Narrator wypowiada się wprawdzie we własnym imieniu, ale przywołuje wspólne wyobrażenia i dzielane przez nas jako ogół społeczeństwa - poglądy, przekonania i reguły myślenia. Odwołuje się więc do empirii najbardziej nam bliskiej i wiarygodnej, bo należącej do każdego z nas. A my sami - Czytelnicy - sięgamy po własne, będące pod ręką, obrazy zdarzeń i faktów i za ich pomocą ilustrujemy indywidualnie, na swój użytek to, co w myśleniu naszej zbiorowości przyjmujemy za oczywiste i racjonalne. To właśnie mam na myśli,

mówiąc o narracji włączającej. Sądzę, że w naszym przypadku jest ona nie tylko możliwa, ale i bardzo wskazana. Możliwa - bo większość z nas odnajduje w swoim myśleniu o edukacji język dzisiejszej kulturowej oczywistości. Wskazana - z dwóch powodów. Bo dzięki domyślnemu obrazowaniu Czytelnik będzie mógł uzupełnić opis dyskursu edukacyjnego własnym materiałem empirycznym. Powód drugi - bo uświadamianie sobie własnych oczywistości jest pierwszym krokiem ku krytycznemu ich rozumieniu i hermeneutycznej refleksyjności. W planowanej tu narracji dodatkową zachętą do zrobienia tego kroku będzie mój komentarz krytyczny do tego, co oczywiste.

I jeszcze jedno. Nie można wykluczyć, że znajdą się Czytelnicy, którzy powiedzą, że w ich doświadczeniu nie ma śladów kulturowej oczywistości i że, tym samym, nie mają własnych wyobrażeń, związanych z jej użyciem. Wprawdzie nie wierzę, że ktoś mógłby tak powiedzieć, ale wykluczyć tego nie można. Prawdopodobna za to wydaje się sytuacja kogoś skrajnie krytycznie wobec naszej kulturowej oczywistości zdystansowanego, kto powie, że owszem, zna ją i obserwuje, ale nie używa. Do jednych i do drugich mam inną prośbę. Proszę, przyłączcie się Państwo do naszego „my” - do zbiorowego myślenia językiem rozumu instrumentalnego na próbę. W tym celu proponuję hermeneutyczny eksperyment. Wszyscy dobrze go znamy z wielu sytuacji życiowych, wymagających od nas rozumienia skrajnej obcości myślenia czy zachowania. Wtedy zadajemy sobie pytanie: Jak to jest być X-em, Y-kim czy kimkolwiek zupełnie od nas innym? Teraz jest podobnie. Proponuję więc, czytajcie Państwo opis dzisiejszego dyskursu edukacyjnego, ilustrując go własnym materiałem wyobrazeniowym, tworzącym na bieżąco, jako odpowiedź na zadawane sobie pytania: **Jak to jest być kimś, kto spełnia nakazy kulturowej oczywistości i myśli o edukacji tylko językiem porządku czynu - z niego czerpie dyskursywną wykładnię racjonalności, uznając ją za uniwersalną i konieczną?** Prawdę mówiąc, jest to zadanie dla wszystkich. Jako ćwiczenie hermeneutycznej wyobraźni przyda się każdemu. Po wtóre, nie ma większego znaczenia, czy ktoś dotączy do naszego narracyjnego „my” realnie, z zasobem własnych wyobrażeń z przeszłości, czy przyłączy się do „my” tylko na próbę, tworząc te wyobrażenia „eksperymentalnie”. Istotne jest, że za każdym razem lektura opisu dyskursu edukacyjnego po inwazji rozumu instrumentalnego będzie wspomagana własnym

materiałem empirycznym Czytelnika. To ważne i bardzo o to Czytelników proszę. Taka, wspomagana Państwa domyślnym obrazowaniem, forma narracji jest - jak już wspomniałem - potrzebna nie tylko po to, by ją usprawnić, ale także dlatego, że, zgodnie z podtytułem tej książki, pozwala praktycznie opowiedzieć się za refleksją hermeneutyczną.

Czwarta uwaga wiąże się z poprzednią: tak pomyślana narracja wymaga inaczej sformułowanych pytań. Nie idzie o ich treść. Ta pozostaje bez zmian. Pytania dotyczą bowiem trzech najistotniejszych dla dyskursu spraw - kategoryzacji (języka, tematu), sposobu myślenia (schematu narracyjnego) i wzorców praktyki komunikacyjnej. Chcąc scharakteryzować dyskurs, oprócz znajomości jego archiwum, to trzeba właśnie o nim wiedzieć: o czym jest, jakie myślenie umożliwia i wedle jakich reguł jest prowadzony. A więc treść pytań pozostaje ta sama. Zmienić trzeba ich formę w taki sposób, żeby umożliwiały inkluzywną rekonstrukcję i krytyczny komentarz. Żeby umożliwiały inkluzywną rekonstrukcję (domyślne obrazowanie), trzeba zadać je nie bezosobowo, lecz w pierwszej osobie liczby mnogiej. Żeby umożliwiały krytyczny komentarz do zrekonstruowanych odpowiedzi - muszą być dwuczłonowe, w pierwszej części odnoszące się do rekonstrukcji, a w drugiej - do komentarza. Uwzględniając powyższe uwagi, najważniejsze dla tych rozważań zadanie należałoby zatem wyrazić jednym ogólnym pytaniem, które swą treścią, gramatyką i strukturą zapowiada nasz hermeneutyczny eksperyment i formułuje na jego potrzeby wypowiedziane już wcześniej pytania szczegółowe:

Jak to jest, kiedy o edukacji myślimy tylko rozumem instrumentalnym, czyli - jak wtedy:

- ją kategoryzujemy - co czynimy tematem naszej rozmowy i jakie są tego konsekwencje? (4.1.),
- wyobrażamy sobie dobrą edukację - w jakim schemacie narracyjnym o niej myślimy i o czym wtedy zapominamy? (4.2.),
- rozumiemy jej kryzys, za co i jak ją krytykujemy - jaka praktyka komunikacyjna określa granice i możliwości naszego dzisiejszego myślenia o zmianie edukacyjnej? (4.3.).

4.1. Jak kategoryzujemy edukację – temat dyskursu

Tak jak pytanie jest aktem założycielskim myślenia, które wyraża się w naszym „nie wiem”, tak kategoryzacja jest i początkiem i fundamentem odpowiedzi, czyli owego „wiem”, przychodzącego dzięki „nie wiem”. Od kategoryzacji odpowiedź się zaczyna, bez niej nie jest możliwa.

W codziennym myśleniu, w takim, którego specjalnie nie kontrolujemy i które podąża swoimi drogami wedle kulturowo wytyczonych szlaków, kategoryzacja jest czynnością prostą i niezauważalną. Wystarczy, po prostu, nazwać w języku, którym mówimy, to coś, o czym myślimy - i kategoryzacja gotowa. Czy dzieje się to w tej właśnie kolejności: najpierw o czymś myślimy, a potem to coś nazywamy? To wcale nie takie pewne. Wiele wskazuje bowiem na to, że kolejność jest odwrotna: kategoryzacja jest pierwsza. Najpierw trzeba bowiem coś nazwać, by mieć, o czym myśleć i żeby wiedzieć, o czym się myśli. Przywołuję ten problem nie po to, by go tu rozważyć, próbowałam to robić w innym miejscu (Kwaśnica, 1991). Tu wspominam o nim tylko po to, aby zilustrować łatwość, z jaką rzeczy nazywamy, prostotę tego zajęcia i jego pełną, chociaż na co dzień niezauważalną i niewykrywalną, zależność od kulturowej oczywistości i języka, którym mówimy. Tylko wówczas, gdy w aktach samowiedzy lub dzięki dialogowi z innymi, uświadamiamy sobie, ile i jak ważkich decyzji podjęliśmy, nazywając rzeczy tak właśnie, a nie inaczej - dopiero wtedy zdajemy sobie sprawę, że to, co wiemy o świecie, pochodzi z kategorii, których bezwiednie używamy do nazywania wszystkiego, co napotykamy. Bywa jeszcze i tak, że o kategoryzacji pamiętamy nie tylko *ex post*. Dzieje się tak wówczas, kiedy naprawdę nie mamy pod ręką w naszym języku gotowej nazwy dla rozpatrywanej rzeczy, lub gdy te, z pozoru oczywiste, nazwy krytycznie zawieszamy, poddajemy w wątpliwość i szukamy na ich miejsce innych. Ale to zdarza się w refleksji hermeneutycznej, właściwej porządkowi rozumienia, gdy w dialogu i krytyce odkrywamy uwarunkowania własnego myślenia i badamy genezę oraz historię tego, co z pozoru oczywiste i pewne. W porządku czynu natomiast, posłuszni przedkrytycznej racjonalności instrumentalnej, kategoryzujemy odruchowo, kierując się zwyczajem naszego języka, nie zdając sobie sprawy, jak wiele od tej czynności zależy. A jej konsekwencje

właśnie dlatego, że wykonujemy ją bez namysłu, są niezwykle ważne. **Kategoryzacja nie tylko bowiem tematyzuje i kontekstualizuje myślenie, przesądzając w ten sposób o jego treści, ale także ustala jego strukturę, program i zasady.** Innymi słowy, kategoryzacja decyduje nie tylko o tym, o czym będziemy myśleć, ale także o tym, jak to będziemy robić. Nazywając coś tak, a nie inaczej i włączając to coś do takiej, a nie innej kategorii, prefigurujemy nasze myślenie wedle oczekiwań, wymagań i reguł, które ona umożliwia. Tak samo jest z dzisiejszym dyskursem edukacyjnym: **temat i sposób naszego myślenia, schemat narracyjny naszej rozmowy, a także - sama praktyka komunikacyjna pochodzą z dokonywanej przez nas pod wpływem kulturowej oczywistości kategoryzacji edukacji.** O czym zatem mówimy, rozmawiając i myśląc dziś o edukacji? Banalne i oczywiste - szkoła, wyspecjalizowana, kompetentna i ekspercka instytucja jest edukacją po prostu. Są nią także inne, wzorujące się na szkole instytucje. Cóż innego mogłoby nią być?

Zgodnie z zapowiedzią **dwadzieścia dwa zadania** przed nami:

- **pierwsze - zrekonstruować tę oczywistość**, wsłuchać się w jej logikę i włączyć ją do własnego myślenia, choćby na próbę, żeby samemu odczuć jego oczywistość, pytając: Jak to się dzieje, że edukację utożsamiamy dziś ze szkołą?
- **drugie - krytycznie ją skomentować**, pytając: dzięki czemu taka kategoryzacja edukacji jest dla nas przekonująca, racjonalna i oczywista? Jakie są jej konsekwencje, to znaczy, jakie predefinicje wnosi ona do naszego myślenia o szkole i jak je ogranicza?

4.1.1. Dlaczego edukację utożsamiamy dziś ze szkołą – rekonstrukcja oczywistości

To, wbrew pozorom, trudne pytanie. W pierwszym odruchu moglibyśmy je zbyć odpowiedzią - to oczywiste, każdy przecież widzi, że dzieci odbywają edukację w szkole, oprócz nielicznych, które na prośbę rodziców realizują obowiązek szkolny poza szkołą. Ale gdybyśmy zapytali inaczej: dlaczego szkołę uznajemy za oczywistą formę edukacji, skąd to wiemy, że jest ona edukacją właściwą, racjonalną? Odpowiedź nie byłaby już tak prosta, ponieważ należałoby ją wydobyć z dziejowego

doświadczenia, które oddaje nasz język. Historii jednak na co dzień nie analizujemy, za to język jest na stałe z nami i dlatego to on okazuje się sędzią w naszej sprawie. Postępując się naszym dzisiejszym językiem, wiemy dzięki niemu, czym edukacja jest, a czym nie jest. Język ten oddaje nasze doświadczenie historyczne i dzisiejszą zbiorową mądrość, przesądza o tym, co jesteśmy w stanie zauważyć i uznać za istniejące. Tym czymś jest to wszystko, co za pomocą kategorii tego języka można nazwać i uczynić przedmiotem racjonalnego myślenia. A więc to **możliwa dzięki naszemu językowi widzialność rzeczy rozstrzyga o tym, co mamy na myśli, mówiąc „edukacja”**. Co zatem zauważamy i o czym myślimy, mówiąc naszym językiem - „edukacja”? Myśląc kategoriami tego języka, kierujemy uwagę i widzimy to, co ma postać działania, które ma formalnie określone cele, środki służące ich realizacji, które kieruje się jakimś planem, jest powtarzalne, mierzalne, metodyczne, przewidywalne, które podlega biurokratycznemu (formalnemu) zarządzaniu i najlepiej - dla podniesienia swej racjonalności i skuteczności - organizowane i prowadzone jest przez powołaną dla niego instytucję. Tak - to istnieje w rzeczywistości społecznej i to jest racjonalne, co przybiera postać takiego działania właśnie. To jedna z naszych dzisiejszych, językowo uwarunkowanych oczywistości. O takim działaniu potrafimy mówić naszym językiem. Takim działaniem edukacyjnym, wyposażonym we wszystkie wymienione przed chwilą atrybuty społecznej rzeczywistości, jest szkoła. Dlatego właśnie mówiąc „edukacja”, myślimy „szkoła”.

4.1.2. Co dzieje się z naszym myśleniem, gdy utożsamiamy edukację ze szkołą?

Konsekwencje, wynikające z tego - zdawać by się mogło - banalnego faktu, że mówiąc dziś językiem naszej kulturowej oczywistości o edukacji, myślimy o instytucji życia zbiorowego, jaką jest szkoła, są złożone i rozległe. Do końca opisu dyskursu edukacyjnego będziemy je napotykać. W tym miejscu wskażę najprostsze i bezpośrednio wynikające z tej kategoryzacji. Otóż, kiedy mówiąc „edukacja”, myślimy - „szkoła” niepostrzeżenie dla siebie, zgodnie z zasadą, o czym się nie da powiedzieć w danym języku, o tym należy milczeć, dokonujemy bardzo ważnych poznawczych, a także pragmatycznych, działań. Są to,

pochodzące z języka rozumu instrumentalnego, **predefinicje edukacji, określające nasze pierwotne wyobrażenia o niej, oczekiwania wobec niej i kryteria racjonalności.**

Po pierwsze, **uznajemy szkołę, będącą instytucją życia zbiorowego, za uniwersalną i jedyną racjonalną postać edukacji.** Inne formy edukacji dla nas nie istnieją. Nie ma ich w tym sensie, że nie mamy stosownego języka, by o nich mówić, a tym samym nie dostrzegamy ich albo uznajemy za nieistotne, bo nie mają atrybutów działania celowo-racjonalnego. Żeby uświadomić sobie, jak groźna to iluzja, wystarczy przypomnieć, że edukacja z zastraszająco dobrymi skutkami dzieje się dziś w internecie i w mediach. Poza tym, edukacją jest dziś wszystko, co sprawia, że upowszechniają się takie, a nie inne wzorce działania. I najważniejsze - edukacyjny sens mają, by nie powiedzieć, że są edukacją najbardziej prawdziwą i cenną, nasze relacje z innymi ludźmi, nasze rozmowy i współdziałanie z tymi, którzy tworzą nasze wspólnoty sensu. Ale tym wszystkim nie zajmujemy się dziś jako edukacją, bo uznajemy, że nią to wszystko nie jest.

Po drugie i być może najważniejsze - **edukacja, utożsamiana przez język kulturowej oczywistości ze szkołą, zostaje oto wpisana na listę instytucji usługowych.** Ta kategoryzacja ma ukryty sens wykluczający: obsadza rodziców w roli klientów szkoły, a nie jej twórców i uczestników. Nasz racjonalnie urządzony i „dobrze zorganizowany” świat to rzeczywistość usługodawców i usługobiorców. Ci pierwsi dla naszej wygody i dla podniesienia wydajności naszego życia, dysponując odpowiednią znajomością rzeczy i stosownymi kompetencjami, wykonują za nas i dla nas mnóstwo różnych czynności. Leczą nas, karmią, organizują nasze wakacje, usuwają awarie w naszych samochodach, budują nam mieszkania, przewożą z miejsca na miejsce. Nie ma w tym nic dziwnego, a tym bardziej niczego złego. Ot, po prostu - społeczny podział pracy: każdy wykonuje jakąś usługę na rzecz innych, a i sam ze świadczonych przez innych usług korzysta. Ale co się dzieje z naszym myśleniem o szkole, z naszymi oczekiwaniami wobec niej, kiedy i ją włączymy do świata instytucji usługowych? Dokonująca się w ten sposób predefinicja szkoły ma liczne konsekwencje. Oto podstawowe:

Uznając szkołę za instytucję usługową, **siebie postrzegamy jako usługobiorców (klientów), a od niej chcemy tego wszystkiego, czego zwykliśmy oczekiwać od innych obsługujących nas**

instytucji. Ogólnie - sprawnego działania zgodnie z logiką celu i środka, a w szczegółach - dobrze ustalonych celów, właściwej organizacji pracy, wysokiej jakości świadczonych usług. Ale przede wszystkim i nade wszystko - od instytucji usługowej oczekujemy komfortu obsługi i efektywności. Usługa ma być świadczona komfortowo, tzn. z poszanowaniem naszej wygody, tak, żeby nie sprawiała nam kłopotów i nie angażowała naszego czasu i wysiłku. Ma być efektywna - należałoby to powtórzyć wielokrotnie - efektywność, efektywność przede wszystkim. Sens korzystania z usługi w tym się właśnie wyraża, że oddajemy swoje sprawy w czyjeś ręce po to, by zrobił coś dla nas i za nas efektywnie, i najlepiej jeszcze - z dobrym skutkiem dla naszego komfortu, tzn. nie przysparzając nam żadnych niedogodności. **Oczekiwanie od szkoły efektywności i wygody - to pierwsza konsekwencja** predefinicji, uznającej ją za instytucję usługową. Z niej wynika kolejna, najważniejsza i kompleksowa, złożona z wielu iluzorycznych, powiązanych ze sobą przeświadczeń na temat szkoły i jej roli w życiu zbiorowym i jednostkowym. Jest nią **zgoda rodziców na wykluczenie ich z udziału w podejmowaniu decyzji edukacyjnych, dotyczących ich dzieci.** Rzecz jasna, żaden rodzic takiej zgody formalnie nie podpisuje i nie zrzeka się swojego prawa do sprawowania opieki nad dzieckiem. Ta zgoda na wykluczenie z decydowania o edukacji własnego dziecka dokonuje się kulturowo i przyjmowana jest przez większość rodziców - jako rozwiązanie racjonalne i korzystne. Prawdę mówiąc, rodzice nie tyle „dają się wykluczać”, co wykluczają się sami z edukacji swoich dzieci i czynią to przeświadczeniu o racjonalności takiego zachowania. **Jest w tym osobliwym samowykluczaniu się i poczucie konieczności i pewien rodzaj doświadczonej przez rodziców rekompensaty. Poczucie konieczności wiąże się obowiązkiem szkolnym, a swoista rekompensata - z wiarą w mit założycielski szkoły.**

Sądę, że chcąc zrozumieć, jak przebiega proces racjonalnego samowykluczania się rodziców z edukacji własnych dzieci, trzeba krytycznie przyrzeć się roli obowiązku szkolnego i mitu założycielskiego szkoły w racjonalizowaniu po ich stronie postawy wzorowego klienta usług edukacyjnych, świadczonych przez szkołę.

Obowiązek szkolny - racjonalna konieczność

Żeby utrudnić sobie zadanie, przyjmę takie o to kontrfaktyczne założenie: każdy rodzic dla dobrej edukacji swego dziecka jest w stanie zrobić wszystko - nie oszczędzając na to ani czasu ani środków, ani wysiłku. Więc założmy, że tak właśnie jest. Ale oto dziecko osiąga stosowny wiek i rodzic staje się odpowiedzialny za wypełnianie przez dziecko obowiązku szkolnego. Państwo nakłada ten obowiązek na obywatela, ale państwo też przychodzi mu z pomocą - tworzy, organizuje, prowadzi i finansuje szkołę, instytucję świadczącą szczególną usługę: z jednej strony bowiem, szkoła jest od tego, by pomóc rodzicom w wypełnianiu obowiązków edukacyjnego ich dzieci, z drugiej strony zaś - to ona właśnie obowiązek ten „definiuje”. Swoim programem, wymaganiami, czasem trwania nauki szkolnej, egzaminami, tym wszystkim szkoła mówi, czym jest obowiązek szkolny. Zresztą, już w samym określeniu „obowiązek szkolny” słyszymy pewien paradoks. Określenie to nie mówi o „obowiązku edukacyjnym”, lecz o konieczności odbycia nauki szkolnej. Decyzje o tym, czemu służy ta szkolna edukacja, jaki ma program, jak jest zorganizowana i jak długo trwa, zapadają bez udziału rodziców. Oni mają zdecydować, czy skorzystać z usług oferowanych przez szkołę, będących jednocześnie nałożonym na nich obowiązkiem, czy też nie. Nie w tym problem, że to wybór iluzoryczny, ale w tym, że tego nie widzimy. I nie zobaczymy dopóty, dopóki o edukacji naszych dzieci będziemy myśleć jak o obowiązku szkolnym. Gdybyśmy zamiast o obowiązku myśleli o naszym prawie do edukacji, szukalibyśmy wyboru, stwarzającego różne możliwości jego realizacji. Ale dzisiaj nie o tym decydujemy, lecz o tym, czy wypełnić obowiązek szkolny za pomocą szkoły, która ten obowiązek definiuje i jest instytucją powołaną do tego, by go realizować, czy też zapewnić dziecku własnymi siłami taką edukację, jaką daje szkoła (obowiązkową właśnie). Dla większości rodziców sprawa jest oczywista. Bez mała wszyscy „wybierają szkołę”. Na co mają wpływ, decydując się na ten wybór? Nie na to, jaka będzie edukacja ich dzieci, o tym decyduje szkoła. A rodzice - o tym, że wysyłając dzieci do pomyślanej bez ich udziału szkoły, wypełniają nałożony na nich (na rodziców) obowiązek szkolny za pomocą szkoły. Wspomniana już paradoksalność sytuacji polega właśnie na tym, że rodzice, decydując się na wysłanie dziecka do szkoły

dobrowolnie i w dobrej wierze, wykluczają siebie samych z podejmowania decyzji edukacyjnych. Te zostawiają szkole i są przekonani, że postępują racjonalnie. Dlaczego? Przecież sam obowiązek szkolny, jako kulturowa konieczność, nie uzasadnia jeszcze do końca przeświadczenia rodziców, że szkoła to dobry pomysł na edukację ich dzieci. Odbierając obecność szkoły jako konieczną i kulturowo uzasadnioną, nie musimy tym samym uznawać jej za dobrze pomyślaną i godną akceptacji. Moglibyśmy przecież, godząc się na jej uniwersalną obecność, powiedzieć, że nie ma z niej większego pożytku - wprawdzie musi być, ale jest złem koniecznym. Tak jednak nie mówimy, przeciwnie - akceptując jej konieczną obecność, uznajemy jednocześnie, że jest dobrze urządzona i pożyteczna.

Dlaczego to dla nas takie oczywiste, że szkoła jest pomyślana racjonalnie i że to właśnie jej należy powierzać spoczywający na nas obowiązek troszczenia się o edukację naszych dzieci? Tym pytaniem dotykamy drugiego, poza koniecznością obowiązku szkolnego, motywu racjonalizującego samowykluczanie się rodziców z edukacji własnych dzieci.

Mit założycielski szkoły - obietnica dobrej edukacji

Naszą zgodę na zasady, wedle których szkoła działa, i niezachwianą wiarę w jej racjonalność czerpiemy wciąż z tego samego źródła - z mitu założycielskiego szkoły. Przed komentarzem rozwijającym tę tezę, kilka istotnych uściśleń.

Pierwsze - mówię o zgodzie na zasady i logikę działania szkoły, a nie o akceptacji jej realnego działania. Zasady (logika) szkoły i jej realne działanie to w naszym dyskursie edukacyjnym dwie różne sprawy, a ściślej - oddzielane od siebie jako niemające ze sobą związku. Dlatego akceptacja zasad szkoły nie kłóci się z dezaprobatą jej realnego działania. To jest poddawane krytyce, z niej rodzą się liczne postulaty zmian. Ale o tym szerzej w paragrafie, poświęconym praktyce dzisiejszego dyskursu.

Uściślenie drugie - tu nie pytam o to, w czym wyraża się nasza wiara w racjonalność szkoły, jak ją rozumiemy. Tu pytamy o coś innego - o źródła naszej akceptacji zasad szkoły i wiary w jej racjonalność.

Skąd to wiemy, że szkoła jest racjonalnie pomyślana i że zasługuje na naszą pełną akceptację?

Uściślenie trzecie - jak działa mit założycielski i dzięki jakim okolicznościom działa tak skutecznie? Uczymy się od niego nie analitycznie i jednostkowo, lecz w doświadczeniu zbiorowym i kulturowym, z tego wszystkiego, co przemawia do nas jako wciąż odnawiana z dobrym skutkiem metafizyczna wiara w możliwy dzięki nauce i technice świat zasobny i szczęśliwy? Nie jest więc tak, że przed wystaniem dziecka do szkoły prowadzimy jakieś drobiazgowo studia, badające zasady, wedle których ona działa i oceniamy je, przewidujemy osiągalne za ich pomocą rezultaty edukacyjne, by w końcu wyrobić sobie zdanie o tym, czy szkoła jest czy nie jest racjonalnie zorganizowana. Przypominam tę banalną prawdę, bo ma ona fundamentalne znaczenie zarówno dla naszych decyzji edukacyjnych, jak i dla schematu narracyjnego i praktyki dzisiejszego dyskursu o edukacji. **Akceptacja dla szkoły i wiara w jej racjonalność jest uwarunkowana kulturowo.** Wpisywanie się przekonania o tym, że szkoła jest dobrze pomyślana, konieczna i naturalna w nasze osobiste wyobrażenie racjonalnie urządzonego świata odbywa się bardzo różnie. Ale pomijając biograficzne odmienności, sądzę, że można wskazać wspólny dla nas wszystkich „mechanizm” uczenia się akceptacji szkoły i wiary w jej racjonalność - jest nim szeroko rozumiana tradycja myślenia o niej jako o instytucji niosącej postęp równości, wolności i sprawiedliwości. Tej wyjątkowej kumulacji dobrych obietnic i szlachetnych idei towarzyszy coś bardzo ważnego: udzielone przez ideologie nauki techniki i zapewnienie, że są to obietnice oraz idee realne. **Nasze społeczne uczenie się akceptacji dla dzisiejszej szkoły jest zatem możliwe nie tylko dlatego, że jej mit założycielski przedstawia ją w bardzo korzystnym świetle. Uczymy się tej wiary również dzięki temu, że terażniejszość - czas dominacji rozumu instrumentalnego i czas gloryfikacji nauki i techniki - w swoim przekazie podstawowym, jaką jest nasza kulturowa oczywistość, przekonuje nas, że szkoła dzięki nauce i technice jest w stanie dać nam to, co deklaruje - postęp, równość, wolność w skali społecznej i życiową pomyślność w wymiarze jednostkowym.** To dzięki tak właśnie przebiegającemu społecznemu uczeniu się, szkoła od pokoleń jest nie tylko koniecznym elementem indywidualnych biografii i kulturowo ustalonych scenariuszy życiowych,

ale czymś dla tych scenariuszy niezbędnym, właściwym i pożądanym. Bez szkoły wydawałyby się nam one puste lub niekompletne. To szkoła nadaje sens i strukturalizuje scenariusze dzieciństwa. To w nich właśnie szkolna edukacja jest stałym rytuałem przejścia - młode pokolenie dołącza do dojrzałego przez szkołę. Jest więc ona zarówno w organizacji życia społecznego, jak i w naszej jednostkowej biografii czymś tak oczywistym, jak wszystko inne, co nadaje toczącym się wydarzeniom kulturowy rytm i porządek. Tak jak katolicy nie zastanawiają się nad konieczną obecnością świąt Bożego Narodzenia w ich rocznym cyklu życia, tak większość z nas z poczuciem oczywistości przyjmuje naturalną obecność szkoły w życiu społecznym. Tak jak oni o wspomnianych świątach, tak my wszyscy - o szkole, wiemy, że nie tylko jest konieczna, ale także - dobrze uzasadniona. Uczymy się tego, biorąc ideologiczny wizerunek szkoły, tworzony właśnie po to, by ją uzasadnić, za opis szkół realnie dziś działających. Jak to jest możliwe, że deklaracje bierzemy za rzeczywistość? Jak to się dzieje, że w dyskursie edukacyjnym głównego nurtu, mówiąc o szkole, gubimy zupełnie, minimalny choćby, analityczny porządek?

Odpowiedzią na to pytanie jest **czwarta uwaga uściślająca**. Otóż, większość, po prostu, tego nie wie i nie zdaje sobie z tego sprawy także większość uczestników głównego dyskursu edukacyjnego, zwłaszcza media, że szkoła istnieje w trojakiej postaci, że i w sensie analitycznym, to nie jedna, lecz **trzy kategorie**. Mówiąc o szkole, możemy mieć na myśli jej ideowe założenia. Przybierają one zazwyczaj postać jakiejś deklaratywnej wizji, będącej obietnicą celów i zamierzonych sposobów działania. Te autopromocyjne opisy dzisiejszych szkół pochodzą z **mitu założycielskiego szkoły współczesnej** i są, po prostu, różnymi jego odmianami. Druga postać szkoły - **to modelowe ujęcie scenariusza szkolnej codzienności**. Wyraża się go zazwyczaj w postaci deklarowanych przez system edukacyjny efektów kształcenia, metod działania, form organizacyjnych, kryteriów efektywności i towarzyszących im wymagań. Ta postać szkoły to, innymi słowy - **wzorzec systemowej poprawności**, mówiący, co i jak szkoła musi robić, by sprostać wymaganiom systemu. I wreszcie - trzeci sposób istnienia szkoły - **to konkretne, realne wykonania wzorca systemowej poprawności**. W tym ujęciu szkoła jest, po prostu, wszystkim, co wydarza się realnie - jest całą faktycznością edukacyjnej rzeczywistości. Która, czego

szeroka publiczność nie zauważa - pozostaje w związku i w ogóle żyje dzięki dwóm poprzednim realnościom szkoły, jakimi są mit założycielski i wzorzec systemowej poprawności.

Chcąc zrozumieć szkołę, trzeba zdawać sobie sprawę z tych trzech jej modalności, trzeba je odróżnić od siebie, żeby dostrzec łączące je relacje i wzajemne powiązania. Ale, ujmując rzecz najprościej - **trzeba mieć świadomość tego rozróżnienia przede wszystkim po to, żebyśmy, mówiąc o szkole, wiedzieli, o czym mówimy: czy o jej micie założycielskim (o deklaratywnej wizji), systemowym wzorcu działania, czy o konkretnych realizacjach tego wzorca.** Uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego nie odróżniają od siebie tych trzech narracyjnych ujęć szkoły, nieświadomie łączą je ze sobą lub bezwiednie zastępują jedno drugim, pozbawiają tym samym rozmowę i myślenie o szkole elementarnego, analitycznego sensu. Najważniejszym jednak skutkiem tego stanu rzeczy jest zjawisko, które trzeba nazwać **podwójnym zakorzeniem myślenia o szkole.** Omówię je dość szczegółowo, ilustrując przykładami, w paragrafie 4.3. W tym miejscu wystarczy powiedzieć, że podwójne zakorzenie znosi dysonans między dobrym a złym obrazem szkoły. Jednym razem dzieje się to według zasady: szkoła jest dobrze pomyślana, tylko czasami źle działa, wystarczy usprawnić jej działanie, żeby usunąć rozbieżność między tym, co być powinno, a tym, co jest. Drugim razem, po prostu, oddzielamy od siebie dwa obrazy szkoły na użytek dwóch różnych zadań: kiedy pytamy, dlaczego szkoła zasługuje na akceptację i skąd wiemy, że jest racjonalnie urządzona? - sięgamy po jej mit założycielski, kiedy zaś - myślimy o tym, co robi i jak się czuje w niej nasze dziecko - analizujemy konkretne fakty i wydarzenia dostępne naszej obserwacji.

Zbierzmy uwagi uściślające:

- źródłem naszej wiary w dobroczynnie skutki szkoły i racjonalność jej zasad jest uzasadniający ją mit założycielski;
- kulturowo i społecznie uczymy się tego mitu, a wraz z nim akceptacji dla dzisiejszej szkoły, nie tylko dlatego, że ukazuje on szkołę jako instytucję powołaną do realizacji naszej ponadczasowej tęsknoty za światem racjonalnie (dobrze, sprawiedliwie) urządzonym;
- okolicznością umożliwiającą to uczenie się jest kulturowa oczywistość naszego czasu, z której czerpiemy przekonanie, że dzięki nauce i technice szkoła rzeczywiście jest w stanie dać to, co obiecuje;
- w efekcie, dowiadujemy się, że szkoła jest godna akceptacji i dobrze (racjonalnie) pomyślana nie z jej opisu, lecz z mitu założycielskiego. Żadne negatywne fakty, obciążające wizerunek szkoły, tej pozytywnej opinii nie są w stanie zmienić, bo - za sprawą podwójnego zakorzenienia naszego myślenia o szkole - są albo separowane (rozpatrujemy je osobno, w oderwaniu do dobrej opinii o szkole) bądź są uzgadniane (widzimy w nich złe, incydentalne odstępstwa, które wydarzają się na poziomie wykonania dobrej idei, ale jej samej nie przekreślają).

Dopiero teraz - mając za sobą pytania, jak działa mit założycielski, jak się go uczymy i dzięki jakim okolicznościom jest to wciąż uczenie się bardzo skuteczne - **można zapytać o sam mit: Skąd pochodzi i co mówi, uzasadniając istnienie dzisiejszej szkoły, przekonując o jej racjonalności i chroniąc ją przed dyskredytacją z powodu złej praktyki?**

Skąd pochodzi mit założycielski szkoły?

Różnie można pisać jego historię. Zależy to od tego, którą z tworzących go idei uznamy za podstawową. Można, przykładowo, zacząć od Platona, od jego wizji państwa i roli jaką odgrywają w nim filozofowie, od pochwały mędrców, dobrego wykształcenia. A więc można dzieje mitu założycielskiego szkoły przedstawiać jako ciąg zdarzeń wpisanych w historię naszej kulturowej oczywistości. Ale lepiej będzie ograniczyć tę opowieść tylko do szkoły dzisiejszej jednolitej i powszechnej. W moim przekonaniu, początek tej historii dała idea uczenia wszystkich wszystkiego (J.A. Komensky), a jej punktami zwrotnymi były: oświeceniowa wiara w sprawczą, formującą ludzki świat, moc edukacji i wczesny kapitalizm ze swoimi potrzebami edukacyjnymi. Dzieła

dopełniły dwa fakty - rewolucja naukowo-techniczna i wprowadzenie obowiązku szkolnego. Rewolucja nauko-techniczna odnowiła i nadała zupełnie inny wymiar metafizycznemu rozumieniu postępu i człowieka jako podmiotu, doprowadzając do dominacji rozumu instrumentalnego i kultu przedsiębiorczości, innowacyjności i wydajności życiowej. Wprowadzenie obowiązku szkolnego zaś sprawiło, że trzeba było dość formalnie, wyraziście i z odpowiednią perswazyjną mocą szkołę uzasadnić. Szkoła jako nakładany na obywateli obowiązek wymagała ich zgody i zrozumienia. Państwa wprowadzające obowiązek szkolny nie miały żadnego kłopotu z jego uzasadnieniem. Od wieków trwała bowiem walka świątłych obywateli o upowszechnienie oświaty i to właśnie ich hasła i postulaty weszły do dzisiejszego mitu założycielskiego szkoły jako jego fundament.

Porządkując i znacznie upraszczając, można go przedstawić w trzech ujęciach: **rekonstruując jego strukturę, oddając jego sens perswazyjny i krytycznie komentując rolę, którą dziś pełni.**

Mit założycielski szkoły - struktura

Gdy spojrzymy na mit założycielski dzisiejszej szkoły rekonstrukcyjnie, widzimy, że:

- jest on kulturowo uwarunkowanym **zbiorem ogólnych idei i założeń, które mają sens perswazyjny**, a nie opisowy: te idee i założenia są po to, by nas przekonywać o racjonalności szkoły i budzić akceptację dla jej zasad;
- **nadawcą mitu założycielskiego szkoły, tym, kto ten mit wypowiada i upowszechnia, jest państwo.** Robi to choćby za pomocą aktów normatywnych. Prawo normuje rzeczywistość edukacyjną i jest jednocześnie ideologią dzisiejszej szkoły, ukazującą ją jako zasługujące na uznanie dzieło wielu pokoleń, budowane dla postępu ludzkości i pomyślności każdego obywatela;
- **żyje on [mit] nie tylko w oficjalnej retoryce, ale - jak się przekonamy, analizując praktykę komunikacyjną głównego dyskursu edukacyjnego - przede wszystkim w naszym myśleniu i rozmowie o edukacji.**

Mit założycielski szkoły - perswazja

Wysuwając na pierwszy plan perswazyjny sens, widzimy, że mit założycielski szkoły współczesnej tworzą nośne społeczne idee, uzasadniające obowiązek szkolny. Mówią one, że **szkoła jest dla dobra wszystkich, daje właściwą edukację i robi to efektywnie.**

- **Jest dla dobra wszystkich**, bo jest powszechna i jednolita, dba o równość i sprawiedliwość, chroni słabszych, wyrównując kulturowo uwarunkowane deficyty rozwojowe. Każdy obywatel ma do niej równy dostęp, jest usługą gwarantowaną i firmowaną przez państwo, a przez to ekspercką i kompetentną. Co powinno po stronie jej odbiorców wzbudzać nie tylko szacunek i uznanie, ale także, właściwe dla dobrego klienta, onieśmienie, powściągające jego krytykę i powstrzymujące go przed ingerencją w jej wysoce specjalistyczne działanie.
- **Daje właściwą edukację**, bo przekazuje młodemu pokoleniu najbardziej wartościową formę ludzkiego doświadczenia - wiedzę naukową i uczy jej zastosowania w życiu za pomocą wiedzy technicznej. Czy może być coś bardziej cennego od wiedzy naukowo-technicznej? Sprecyzujmy pytanie: Czy człowiek - podmiot bytu, istota powołana do sprawowania technicznej kontroli nad światem, do nadawania mu właściwego kształtu i do promowania postępu - bardziej czegoś potrzebuje od wiedzy naukowo-technicznej, będącej najbardziej pewnym instrumentem i gwarantem efektywności ludzkiego działania? A czy w życiu jednostkowym potrzebuje czegoś innego poza nauką i techniką, które uczą go jak żyć racjonalnie i wydajnie? To dla uczestników dzisiejszego głównego dyskursu edukacyjnego pytania retoryczne. Z poczuciem oczywistości przyjmują więc, że szkoła daje edukację właściwą.
- **Robi to efektywnie**, tzn. organizuje i prowadzi edukację zgodnie z wymogami logiki celu i środka. Co to bliżej znaczy - za chwilę, omawiając schemat narracyjny dzisiejszego dyskursu edukacyjnego. Na poziomie gwarancji i obietnic tworzących mit założycielski szkoły „efektywnie” czy „sprawnie” może, po prostu, oznaczać tyle samo, co - „kompetentnie”, „w sprawdzony, ekspercki sposób”. Te określenia mają dziś wielką moc

perswazyjną. W przypadku mitu założycielskiego szkoły przekonują, że szkoła jest w dobrych rękach - zajmuje się nią państwo. Ono gwarantuje, że odpowiedni eksperci, ludzie, znający się na rzeczy - na nauce i na edukacji, planują właściwe programy kształcenia i nowoczesne metody nauczania. To nam wystarcza - **odpowiedni eksperci, właściwe programy i nowoczesne metody**, a na dodatek - wszystko to na zlecenie i pod nadzorem państwa. Czy potrzebne są jeszcze jakieś dodatkowe gwarancje efektywnej pracy szkoły? Może dwie jeszcze, ale i tych również udziela państwo. Szkoła jest **instytucją** i działa w **państwowym systemie**. Instytucja - wiadomo, to formuła organizacyjna działania, tworzona właśnie po to, by zapewnić mu sprawność. A system państwowy zwłaszcza - to, z kolei, metaformuła organizacyjna dla poszczególnych instytucji, powoływana do życia po to, aby instytucje nie pogubiły się w samodzielnym działaniu, aby wsparte opieką systemu działały zgodnie i efektywnie. I ostatnia gwarancja efektywności szkoły - doświadczenie. Szkoła w tej postaci, w jakiej ją znamy dzisiaj, działa już bez mała dwieście lat. Jest więc instytucją sprawdzoną i bogatą w doświadczenia, dająca jej mądrość w radzeniu sobie z trudnościami. **Szkoła dzisiejsza to wszystko ma: wpisana w swe działanie logikę celu i środka, kompetentną i profesjonalną opiekę państwa, gwarantowaną przez państwo stabilność instytucjonalną i systemową oraz bogate doświadczenie.**

Mit założycielski szkoły - krytyka

Gdy ujmujemy mit założycielski szkoły krytycznie, zauważymy, że:

- **Wszystkie tworzące go idee i obietnice są afaktyczne** - nie mają realnego związku z dzisiejszą rzeczywistością.
- Jedne są już dziś po prostu **nierealne**, inne - **nieaktualne**, a pozostałe - były od początku i nadal są **iluzoryczne**, wszystkie zaś są **ideologiczne**, najbardziej te, które dotyczą roli państwa.
- **Nierealna** jest choćby idea uczenia wszystkich wszystkiego. Może w czasach J.A. Komenskigo było to możliwe. Wiedza, czekająca na szkolną transmisję, była wtedy na tyle skromna,

że można było ją całą (wszystko) przekazywać wszystkim. Dziś problemem nie jest pytanie, jak dać uczniom całą wiedzę, lecz którą wybrać i jak. Całość jest bowiem nieogarnialna.

- **Nieaktualna** jest obietnica, że dzięki szkole wszyscy będą mieli dostęp do jednolitego źródła wiedzy. Być może, szkoła nadal jest źródłem jednolitym, ale nie ma już dziś żadnego sensu utrzymywać, że gdyby nie ona, to spora część społeczeństwa byłaby pozbawiona dostępu do wiedzy. Szkoła już od dawna nie jest ani źródłem jedynym ani najbardziej efektywnym. Jest jednym z bardzo wielu i raczej z trudem konkuruje z innymi, niż ma nad nim przewagę, nie mówiąc już o monopolu.
- **Iluzoryczne** były od samego początku, idee: równości, sprawiedliwości społecznej, wolności i postępu, rozumiane jako dające się za pomocą szkoły zrealizować cele życia społecznego. Dziś podtrzymują tę iluzję lewicowo zorientowani pedagodzy, jedni dlatego, że jej nie widzą, inni z pobudek ideologicznych. Tak czy inaczej - skutek jest ten sam: nie rozumieją, że idee te, owszem - mogą być czymś w rodzaju zasad regulatywnych życia zbiorowego, mówiących, czego się trzeba trzymać, by nie wykluczać z niego nikogo, ale - co potwierdza historia, nigdy nie były dającymi się zrealizować celami. Przeciwnie - historia uczy (faszyzm, komunizm i inne i odmiany totalitaryzmu), że zawsze, kiedy próbowano te idee realizować jako cele projektu społecznego, prowadziło to do ich zaprzeczenia, nie mówiąc o nieszczęściach sprowadzanych na ludzkość przez „inżynierów historii”, działających dla jej dobra i dla niej wcielających w życie równość, sprawiedliwość, wolność i postęp za cenę jej totalnego zniewolenia, degradacji, a także fizycznego unicestwienia.
- **Ideologiczne** są wszystkie idee, tworzące mit założycielski szkoły, w tym sensie, że są używane do uzasadniania zgody społecznej na obecny kształt szkoły i racjonalizowania przeświadczenia o koniecznej i pozytywnej roli państwa jako organizatora edukacji. Część tych idei pełni rolę ideologiczną pośrednio - za pośrednictwem kulturowych stereotypów, jak np. wiara w szkołę równą, jednolitą, uczącą wszystkich wszystkiego. Inne - te, które ukazują państwo jako gwaranta efektywności

szkoły - ideologiczne są także z powodu motywacji, nie tylko z użycia. Ideologiczność jednych i drugich daje ten sam skutek - przekonuje szeroką publiczność, że **dzisiejsza szkoła, dzięki państwu, jest dla dobra wszystkich, daje właściwą edukację i robi to efektywnie.**

I dwie uwagi końcowe:

- **W społecznej świadomości**, przynajmniej w tej, która uwiadacza się w głównym dyskursie edukacyjnym, żyje przede wszystkim perswazyjny sens mitu założycielskiego szkoły. Kulturowa oczywistość, formując nasze myślenie językiem rozumu instrumentalnego, skutecznie chroni szeroką publiczność, a także media i scjencycznie zorientowanych uczonych (pedagogów, i innych humanistów oraz przedstawicieli nauk społecznych) przed rekonstrukcją i krytyką tego mitu. To dlatego w dyskursie publicznym mamy do czynienia z powszechną, przedkrytyczną wiarą w racjonalność zasad dzisiejszej szkoły.
- Nie oznacza to jednak, że praktyka edukacyjna nie spotyka się dziś z negacją i niezadowoleniem. Przeciwnie - krytykujemy ją i domagamy się zmian. **Jest to krytyka czasami bardzo radykalna, emocjonalna i roszczeniowa, a przy tym osobiwa z tego powodu, że nie dotyczy zasad, wedle których szkoła działa, lecz wytwarzanego przez te zasady działania.**

Mamy za sobą odpowiedź na pierwsze z trzech zaplanowanych pytań: W jakich kategoriach ujmujemy dziś edukację i co w związku z tym czynimy tematem naszego dyskursu?

Podsumujmy:

1. Za sprawą naszego języka, który w rzeczywistości edukacyjnej pozwala zobaczyć, nazwać i uznać za istniejące to tylko, co ma postać zinstytucjonalizowanego działania, **edukację utożsamiamy dziś ze szkołą**. Pojmujemy ją jako instytucjonalną działalność usługową, projektowaną i programowaną przez państwo i przez nie też (wyłączając nieliczne wyjątki) prowadzoną. Celem tak rozumianej edukacji jest świadczenie przez państwo za pośrednictwem szkoły usługi, która umożliwia rodzicom wywiązywanie się z nałożonego na nich przez to samo państwo obowiązku szkolnego ich dzieci.
2. **Taka kategoryzacja edukacji formuje nasze myślenie o niej**, co przejawia się między innymi w tym, że:
 - **Po pierwsze, nie jesteśmy w stanie ani dostrzec innych, poza szkołą, postaci edukacji** ani zrozumieć edukacyjnego sensu relacji międzyludzkich.
 - **Po drugie, uznawszy instytucję życia zbiorowego, jaką jest szkoła, za uniwersalną postać edukacji, traktujemy ją w ten sam sposób, co inne instytucje usługowe**, co sprawia, że:
 - **siebie postrzegamy jako usługobiorców**, a od szkoły oczekujemy tego samego, czego od innych obsługujących nas instytucji - efektywności i wygody,
 - jako rodzice i jako społeczeństwo **godzimy się na wykluczenie nas z podejmowania decyzji, dotyczących edukacji młodego pokolenia**, i uznajemy ten stan rzeczy za naturalny, bo zgodny z podziałem ról: usługodawca (szkoła) - usługobiorca (społeczeństwo).
 - **Po trzecie, niezdolni do rekonstrukcji i hermeneutycznej krytyki mitu założycielskiego szkoły, wsluchani w jego dzisiejszy - wzmocniony przez rozum instrumentalny - perswazyjny sens:**
 - wierzymy, że szkoła jest racjonalnie pomyślana, bo - jak sądzimy - dzięki państwu jest dla dobra wszystkich, daje właściwe wykształcenie i robi to efektywnie,
 - a niezadowolenie z niej, krytykę i projekty zmian potrafimy łączyć z akceptacją jej zasad, czyli z wiarą w jej powołanie i logikę działania.
 - **Po czwarte, tę zdolność do paradoksalnej wiary w dobrą szkołę, wbrew przeczącym tej wierze faktom, czerpiemy z podwójnego zakorzenienia naszego myślenia.** Jednym jego źródłem jest kulturowa oczywistość, dająca akceptację mitu założycielskiego szkoły, a drugim - obserwacja jej realnego działania, dająca podstawę do krytyki jej efektywności, a nie zasad.

Odpowiedzi na dwa kolejne pytania - jak myślimy dziś o edukacji i jak o niej rozmawiamy - są już *implicite* obecne w odpowiedzi na pytanie pierwsze, będące kategoryzacją edukacji. Myślenie o tych dwóch sprawach jest przez kategoryzację zaprogramowane. Będąc punktem wyjścia zarówno dla pytania o schemat narracyjny dyskursu edukacyjnego, jak i o jego praktykę komunikacyjną, daje tym pytaniom temat i określa sposób zajmowania się nim, decydując o kryteriach, regułach i planie naszego myślenia.

4.2. Jak myślimy o dobrej edukacji – schemat narracyjny

Jak wyobrażamy sobie racjonalnie pomyślaną (dobrą) edukację, czyli w jakim schemacie narracyjnym o niej myślimy i o czym wtedy zapominamy? Tak brzmi pełna i pierwotna wersja naszego pytania. Teraz, po kategoryzacji, utożsamiającej edukację ze szkołą, należałoby pamiętać, że **pytanie o dobrą edukację jest dla nas, ludzi dzisiejszych, pytaniem o racjonalnie pomyślaną szkołę**. Co prawda, zastępujemy dziś „dobrą edukację” „racjonalnie pomyślaną szkołą”, ale wcale to nie oznacza, że nie interesuje nas „dobra edukacja”. Zajmuje nas nadal, tyle tylko, że to określenie wychodzi dziś z obiegu, a jego miejsce zajmuje zwrot ze słownika naszej kulturowej oczywistości. O czym świadczy ta zamiana, co ona oznacza? To pytanie na razie odtłóźmy, wrócimy do niego w dalszych rozważaniach. Tutaj odnotujmy tylko, że zamiast „dobra”, mówimy dziś „racjonalna”, a mówiąc o „edukacji”, myślimy o „szkole”.

Mimo zmiany języka, logika pytania o dobrą edukację pozostaje bez zmian. Zadając je, nie stajemy przed nim z „czystym” umysłem, wolnym od przekonań o tym, jak powinien wyglądać dobrze urządzone świat, od wyobrażenia o tym, co dla nas, ludzi dzisiejszych, jest dobre, a co złe, i wreszcie - bez wiedzy o tym, czym jest racjonalność edukacji, jak pomyślana szkoła ją ma, a kiedy jej brakuje. Przeciwnie, to wszystko wiemy. Jesteśmy w tym obeznani w szczególny sposób - przez nasze zadomowienie w kulturowej oczywistości, w jej źródłowych definicjach metafizycznego, technicznego i instrumentalnego sensu wszystkiego, co wspólnie z nami bytuje. W tym właśnie wyraża się swoista logika tego pytania - w tym, że odsyła nas ono poza horyzont dziedzinowego pedagogicznego myślenia. Innymi słowy, każde

myślenie, poszukujące odpowiedzi na pytania o dobrą edukację, wywodzi swe argumenty z czegoś znacznie bardziej źródłowego i podstawowego niż bezpośrednie poglądy o niej samej. Te zawsze są już zwarte, wprost lub pośrednio, w tym, co nazywam tu przekazem podstawowym, czyli w tym wszystkim, co kulturowa oczywistość mówi nam o naszym pierwotnym powołaniu i usytuowaniu w świecie oraz o zasadach racjonalnie urządnego świata. Dlatego, **zadając to pytanie, czujemy się dobrze do niego przygotowani - z naszego zadomowienia w kulturowej oczywistości wiemy bowiem wszystko, co trzeba wiedzieć, żeby móc na nie odpowiedzieć.** A samo udzielanie odpowiedzi, to raczej kwestia użycia posiadanej już wiedzy, z którą pytanie podejmujemy, niż tworzeniem nowej, dotąd nam nieznannej.

Przed rekonstrukcją i krytyką dzisiejszej odpowiedzi na pytanie o dobrą edukację jedno przypomnienie i jedno wyjaśnienie.

Przypomnienie: Czym jest nasze przygotowanie do tego pytania, z jaką wiedzą je podejmujemy i jak go używamy? Cała ta książka jest właśnie o tym - o naszym, ludzi czasu nauki i techniki, przygotowaniu do tego pytania. Jest nim nasze zadomowienie w dzisiejszej kulturowej oczywistości. Tę myśl rozwijałem już wielokrotnie. W rozdziale pierwszym przedstawiłem kulturową oczywistość w działaniu, przy pracy, jaką ona wykonuje w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. W rozdziale bieżącym ukazywałem ją w różnych ujęciach: jako racjonalność porządku czynu, jak swoistą dla kryzysu teraźniejszości zracjonalizowaną dehumanizację naszego myślenia, jako język rozumu instrumentalnego oddający dyskursywny sens logiki celu i środka, i wreszcie - jako źródło i uzasadnienie odnowionej (swoistej dla czasu nauki i techniki) wersji mitu założycielskiego szkoły. Bez względu na różnice dzielące te analityczne ujęcia, ich cel był ten sam - opis archiwum dyskursu edukacyjnego po inwazji rozumu instrumentalnego. **To archiwum właśnie, tworząca go dzisiejsza kulturowa oczywistość, jest naszym przygotowaniem, naszą wiedzą, z którą dziś zabieramy się za pytanie o dobrą edukację.** Jak używamy tej wiedzy? Wspominałem już o tym - różnie, w zależności od tego jak jesteśmy w niej zadomowieni: **przedkrytycznie**, nie zdając sobie sprawy z jej istnienia, **krytycznie** i z **wiarą** w emancypacyjną moc krytyki, czyli w to, że dzięki niej uwolnimy się do niej i - **krytycznie**, ale bez tej wiary, lecz z **hermeneutycznym oczekiwaniem przemiany myślenia odkrywającego ex**

post własne uwarunkowania. Te trzy sposoby zadomowienia w oczywistości kulturowej i trzy sposoby korzystania z wiedzy, którą ona daje, to osobny problem, któremu poświęcam ostatni rozdział. Tu przywołałam go tylko po to, by przypomnieć, że na użytek konstruowanej hipotezy krytycznej przyjąłem, że w **głównym dyskursie edukacyjnym z wiedzy, będącej naszym kulturowym przygotowaniem do pytania o dobrą edukację, korzystamy przedkrytycznie.**

Wyjaśnienie. Żeby uniknąć nieporozumień, warto odróżnić od siebie i ustalić relacje, w jakich pozostają: **mit założycielski szkoły i myślenie o dobrej edukacji**, a także trzeci z zaplanowanych wątków analizy - **rozumienie kryzysu szkoły.**

Mit założycielski to konstrukt ideologiczny. Składa się z idei i założeń, określających powołanie szkoły, które traktujemy jako obietnicę i gwarancję jej racjonalności. **Obraz szkoły racjonalnie pomyślanej to konstrukt postulatyczny.** Tworzą go zasady działania szkoły, składające się na **wzorzec systemowej poprawności.** To on jest projektem modelowej szkoły, mówiącym, jakie powinny być reguły jej działania i logika jej codzienności, byśmy mogli ją uznać za racjonalnie pomyślaną. Kiedy na co dzień myślimy o szkole, to te dwa - ideologiczne i postulatyczne (projektowe) - ujęcia tworzą całość. Dotacza jeszcze do nich **ujęcie faktyczne**, czyli obraz jakichś szkolnych realiów, znanych nam z własnego doświadczenia. Tu, te trzy składowe naszej wiedzy oddzielamy do siebie, nie po to jednak, żeby utrzymać, iż nie są ze sobą połączone. Przeciwnie - twierdzę, że tworzą one jedną całość, a oddzielam je właśnie po to, by móc tę całość zrozumieć. Ta całość to nasze, ludzi czasu nauki i techniki, pedagogiczne myślenie. Przyjąłem, że jest ono całością, właśnie dlatego, że są w nim bezustannie obecne, wyznaczają mu temat i podtrzymują jego motywację, trzy łączące się ze sobą pytania: Czym jest edukacja? Jak powinna być zaprojektowana? Na czym polega jej dzisiejszy kryzys? Pierwsze z tych pytań wymaga **kategoryzacji** i sięga po mit założycielski szkoły, **dający wiarę w jej racjonalność.** Drugie - zajmuje nas projektem dobrej edukacji i prowadzi do **wzorca systemowej poprawności, będącego postulatycznym opisem szkolnej racjonalności.** Pytanie trzecie zaś daje nam do analizy edukacyjne realia, żądając, byśmy ocenili ich racjonalność.

Widzimy więc, że wszystkie pytania, budujące myślenia pedagogicznie, dotyczą racjonalności szkoły, w tych trzech aspektach: co każe nam w nią wierzyć?, jak ją rozumiemy? i jak oceniamy jej obecność w dostępnych naszej obserwacji realiach edukacyjnych? W naturalnym myśleniu o szkole pytania te łączą się ze sobą i wzajemnie uzupełniają, bowiem **wiara w racjonalność szkoły, postulatyczny jej opis i ocena są nieodłączne**. Tylko dla celów analitycznych można rozpatrywać je osobno - czego próbuję, oddzielnie zajmując się kategoryzacją edukacji, jej postulatycznym wzorcem i krytyką jej niedostatków. Ale, jak już wspomniałem, oddzielam je analitycznie tylko po to, aby móc zrozumieć całość, którą tworzą - czyli nasze, dzisiejsze, zdominowane przez rozum instrumentalny myślenie o edukacji.

I przypomnienie i wyjaśnienie były po to, by zapowiedzieć bieżące zadanie. Będące jednym z trzech, podejmowane jako drugie w kolejności, usytuowane - po środku, między tym, co mamy już za sobą i tym, co przed nami. Takie położenie to prawdziwy kłopot narracyjny. Najlepiej byłoby zajmować się wszystkim pytaniami jednocześnie, ale, niestety, tego nie umiem. Pozostaje więc zapowiedzieć to zadanie w taki sposób, żeby widoczne było jego własne pytanie oraz związki, łączące je zadaniami pozostałymi.

Otóż, podejmowane zadanie nawiązuje do rozważań o kategoryzacji edukacji i z nich korzysta, ale ich nie dubluje. Analizując kategoryzację edukacji, wielokrotnie mówiłem o racjonalności szkoły, ale pytałem wtedy, skąd się bierze nasza wiara w to, że szkoła jest racjonalna, z jakiego źródła pochodzi to przekonanie i jak się go uczymy. Pytałem więc o genezę naszego powszechnego przeświadczenia o racjonalności szkoły i oczekiwania od niej racjonalnych zasad, a nie o same zasady, treści i strukturę. Teraz zaś pytam właśnie o nie: **Jakie zasady określają racjonalność dzisiejszej szkoły? Czym jest ta racjonalność dla szerokiej publiczności?** Dzięki temu pytaniu, bieżące zadanie ma własny temat, którego jednak nie można podjąć, nie odwołując się do odpowiedzi na pytanie wcześniejsze. Łączy się ono także z pytaniem kolejnym - dotyczącym dzisiejszej szkoły. Daje temu pytaniu coś, co można nazwać normatywną podstawą krytyki szkoły.

By lepiej oddać motyw bieżącego pytania, sformułuję je w kilku uzupełniających się wersjach: Jak my, ludzie czasu nauki i techniki, rozumiemy racjonalność szkoły? Jak widzimy zasady, wedle których

szkoła powinna działać, żeby można było ją uznać za racjonalną? Jak to jest, kiedy, myśląc o dobrej edukacji, spełniamy nakazy kulturowej oczywistości i utożsamiamy dobrą edukację z racjonalnie urządzoną szkołą? Czym dla nas są zasady takiej szkoły, modelowy wzorzec jej racjonalności i sama, szkolna racjonalność?

Najważniejszy w tych pytaniach jest motyw. Ich tematem są wprawdzie zasady, tworzące postulatyczny wzorzec szkoły, ale bardziej od nich interesuje mnie to, jak my o nim myślimy. Powiem to inaczej: zasady racjonalnie pomyślanej szkoły to rezultat myślenia o dobrej edukacji. Chcąc je zrozumieć, nie wystarczy jednak tylko analiza tego, do czego ono dochodzi, trzeba jeszcze zrozumieć - jak to robi, z jakiego przygotowania korzysta, jakich argumentów i w jaki sposób ich używa.

Do odtworzenia mamy zatem najpierw to, **z czym nasze dzisiejsze myślenie o racjonalności szkoły pracę swą zaczyna, czyli jak jest do niej przygotowane (4.2.1.), a następnie - to, do czego w wyniku swej pracy dochodzi, czyli - jakie zasady racjonalnej szkoły formułuje (4.2.2.).**

4.2.1. Jak jesteśmy przygotowani do myślenia poszukującego zasad racjonalnej szkoły?

Bardzo krótko, bo wiele razy już o tym mówiliśmy. Naszym przygotowaniem do tego myślenia jest archiwum dzisiejszego dyskursu edukacyjnego, czyli - kulturowa oczywistość czasu nauki i techniki. Od niej wiemy wszystko, co trzeba wiedzieć, żeby odpowiedzieć na pytanie o racjonalność szkoły. Z owego „wiemy wszystko” tu wystarczy wybrać dwie sprawy, najważniejsze dla tego pytania: to, co, podejmując je, wiemy już o szkole i racjonalności. Dość sztucznie wyodrębniamy wiedzę w tych dwóch kwestiach z całości naszego zadomowienia w kulturowej oczywistości. Ona działa jako całość właśnie i w tej integralnej postaci jest naszym przygotowaniem do myślenia o zasadach racjonalnej szkoły. Ale te dwa wybrane elementy oddają istotę całości, z której pochodzą i są dobrą ilustracją powziętych z poczuciem oczywistości przeświadczeń, które mamy do dyspozycji i których używamy, myśląc o racjonalności szkoły.

Co wiemy o szkole?

Dzięki przedkrytycznej lekturze mitu założycielskiego szkoły **wiemy, co jest jej powołaniem** - co nam ona obiecuje i z pomocą jakich argumentów (gwarancji) uwiarygadnia swą obietnicę. Bierzymy bowiem jej ideologię (uzasadnienia złożone z idei nieaktualnych, nierealnych i iluzorycznych) za wiarygodny opis celów i rezultatów, które leżą w zasięgu jej możliwości. Niezdolni do krytycznego rozumienia mitu założycielskiego szkoły, z powodu perswazyjnego wsparcia, jakiego udziela mu rozum instrumentalny, wierzymy, że ten opisuje szkołę obiektywnie i zapowiada jej realne możliwości. Powodowani tą „racjonalną” (pochodzącą z rozumu instrumentalnego) wiarą, budujemy wobec szkoły też **racjonalnie**, w naszym mniemaniu, **podstawowe oczekiwania**. Że są wzięte z ideologicznego opisu szkoły - z tego nie zdajemy sobie sprawy, co zobaczymy we wszystkich zasadach, odnoszących się do celów szkoły.

Co wiemy o racjonalności? To, przede wszystkim, jak odróżnić działanie racjonalne od tego, co racjonalności pozbawione. Wiemy dużo więcej, bowiem wszystko, co przemawia do nas jako przekaz o dobrze urządzonym świecie i o naszej w nim roli i relacjach z innymi, uczy nas dziś mądrości rozumu instrumentalnego. Ale dyrektywa wynikająca z tej mądrości jest jedna: za racjonalne mamy uznawać to, co spełnia wymogi logiki celu i środka, a za nieracjonalne - to, co z nią sprzeczne lub jej nie podlega. Czym są wymogi tej logiki, jak je ustalać i jak się nimi posługiwać? - to wszystko wiemy ze zbiorowo podzielanych przekonań i wzorców zachowań. Głównie jednak wiemy to z naszej mowy - z naszego, ludzi czasu nauki i techniki, codziennego języka. Postępując się nim, mówiąc i myśląc za jego pomocą, operacjonalizujemy ogólną dyrektywę rozumu instrumentalnego. Przedkładamy tym sposobem wymogi logiki celu i środka na **dyskursywne kryteria racjonalności**. To one rozstrzygają o tym, co ma językowa określoność, czyli - co jest w naszym dzisiejszym języku wyrażalne, co daje się w jego kategoriach pomyśleć i komunikować, a tym samym - co jest racjonalne. Kryteria te rozsądzą też w drugą stronę - odmawiają racjonalności temu wszystkiemu, czego w naszym uformowanym przez rozum instrumentalny języku pomyśleć ani wyrazić nie sposób. **Dzięki**

dyskursywnym kryteriom racjonalności, wiemy, że racjonalne jest to, co da się wyrazić jako:

- **metafizyczne**, czyli to, co daje się opisywać istotowo, antropocentrycznie, celowościowo i zgodnie z ideą postępu,
- **instrumentalne** - czyli to, co czemuś służy, czego znaczenie bierze się nie z niego samego, lecz z tego, że jest funkcjonalnie podporządkowane czemuś innemu: różnym naszym celom, interesom, efektywności i technicznej sprawności działania, czy też zupełnie ogólnie - metafizycznie rozumianemu postępowi i wzbudzonymi przez niego ludzkim potrzebami (przykładowo konieczność wzrostu PKB jest właśnie jedną z takich, służących postępowi, społecznych potrzeb),
- **techniczne** - czyli to, co daje się przedstawić, kategoryzować i tematyzować za pomocą pojęć dotyczących celów działania, jego środków, planów, organizacji, zarządzania, efektywności, kontroli itd.

Ta trójwymiarowa, dyskursywna wykładnia racjonalności to nasza, ludzi dzisiejszych, zdolność widzenia świata. To udzielona nam przez nasz czas możliwość dekodowania i programowania tego, co racjonalne. Korzystamy z niej na co dzień. Za jej pomocą rozpoznajemy i programujemy racjonalność zarówno własnych zachowań, jak i instytucji życia zbiorowego, w tym także - szkoły.

Podsumujmy. Wraz z całym naszym przedkrytycznym zadowoleniem w kulturowej oczywistości, to właśnie, i przede wszystkim to, wiemy, zabierając się za pytanie o racjonalność szkoły:

- **o szkole** - z poczuciem oczywistości, typowym dla mitycznej wiary, **wiemy, że tak powinna formułować swe cele i tak dobrać dla nich środki, by spełnić nasze podstawowe oczekiwania, zbudowane z obietnic jej założycielskiego mitu,**
- **o racjonalności** - z oczywistością właściwą dla niesłyszalnych pouczeń, jakich udziela nam język, którym mówimy, **wiemy, że jej istotą jest zadowolenie w naszej mowie logika celu i środka, znajdująca dyskursywną określoność w tym, co metafizyczne, techniczne i instrumentalne.**

Jedna i druga wiedza jest naszym przygotowaniem do myślenia, poszukującego zasad racjonalnie zaprojektowanej szkoły. Myślenie to dzieje się dzięki tej wiedzy: w granicach jej poznawczych i projektowych możliwości, po dyktando udzielanych przez nią praktycznych rekomendacji, za pomocą właściwych jej argumentów i reguł. To właśnie miałem na myśli, mówiąc jakiś czas temu, że udzielanie odpowiedzi na pytanie o dobrą edukację (w naszym przypadku - o zasady racjonalnej szkoły), to raczej kwestia użycia wiedzy, z którą pytanie to podejmujemy, niż tworzenie nowej dotąd nam nieznannej. **Jak zatem używamy tej wiedzy - tzn. jak kierujemy się podstawowymi oczekiwaniami wobec szkoły i obecnym w naszym języku rozumieniem racjonalności - poszukując zasad racjonalnie pomyślanej szkoły i jak je formułujemy?**

4.2.2. Zasady racjonalnie pomyślanej szkoły

Ponownie zapraszam Czytelników do udziału w naszym hermeneutycznym eksperymencie. Myślę, że akurat teraz - pytając o zasady racjonalnie pomyślanej szkoły - nadarza się szczególnie dogodna okazja obserwowania obecności kulturowej oczywistości w naszym doświadczeniu. Zasady racjonalnie pomyślanej szkoły znamy bowiem wszyscy bardzo dobrze. Jestem przekonany, że w wyobraźni każdego z nas są one obecne bez względu na to, czy zajmujemy się szkołą badawczo, czy - jak nauczyciele - w niej pracujemy, czy też - jak większość, pamiętamy ją tylko z roli ucznia, własnej i/lub naszych dzieci. Sądzę przy tym, że pamiętamy o nich i znamy je w szczególności, typowy dla kulturowej oczywistości sposób, tzn. - tak dobrze jesteśmy z nimi oswojeni, że odbieramy je jako oczywiste, a przez to - niezauważalne. Odbierając je tak właśnie, jednocześnie wiemy, że istnieją i co mówią, ale w osobliwy sposób o nich zapominamy. Pozostawiamy je w zapomnieniu, tak jak nie pamiętamy o wszystkich innych przeświadczeniach, w które wyposaża nas kulturowa oczywistość. Żeby naprawdę je zauważyć i zrozumieć, trzeba uwolnić je od poczucia oczywistości. Trzeba więc wydobyć je na jaw ze swoistego zapomnienia, w jakim pozostają, by zobaczyć, jak ich oczywistość jest przez rozum instrumentalny uzasadniona. Wtedy okaże się, że nie jest ona bezwarunkowa, że można ją uchylić, bo zależy od stojących za nią argumentów rozumu

instrumentalnego i ma warunkowy charakter. Tak więc, **istota naszego zadania polega nie na tym, żeby odkryć jakąś nową wiedzę o szkole, lecz żeby wydobyć na jaw i zrozumieć to, co powszechnie, z poczuciem oczywistości, o niej wiemy. Idzie tu zatem przede wszystkim o to, żeby przypomnieć sobie zasady, wedle których działa nasza szkoła i jednocześnie zobaczyć argumenty i uzasadnienia, dzięki którym uznajemy je za racjonalne.**

Zasady, które przypisujemy naszej szkole i wedle których rozumiemy jej racjonalność, można wypowiadać na wiele sposobów. Każdy z nas, poproszony o ich sformułowanie, pewnie ująłby je trochę inaczej. Sądzę jednak, że mimo różnic w jednym bylibyśmy zgodni - tworzą one **dwie tematyczne grupy: jedne biorą się z podstawowych oczekiwań wobec szkoły i dotyczą jej szeroko pojętych celów jej działania, a drugie - samego działania.**

Tak więc, rekonstruując schemat narracyjny, wedle którego w głównym dyskursie edukacyjnym rozumiemy racjonalność dzisiejszej szkoły, należałoby odtworzyć **dwie rodzaje zasad: te, którymi kierujemy się w myśleniu o celach szkoły, i te, za pomocą których myślimy o jej środkach, czyli logice jej działania.**

4.2.2.1. Zasady określające racjonalność celów szkoły

Teza wyjściowa: O celach szkoły myślimy dziś przedkrytycznie, tzn. sprowadzamy je tylko do postulowanych powinności, nie zauważając, że istnieją one jeszcze w innej postaci - są, mianowicie, rzeczywiście realizowanymi przez szkołę zadaniami, które nie pokrywają się z tym, co postulujemy. **Jest więc w naszym dzisiejszym myśleniu o celach szkoły postulowanie jej powinności, nie ma zaś krytycznego rozumienia zadań (celów) rzeczywiście przez nią realizowanych.** Chcąc zrozumieć to myślenie, trzeba opisać zarówno to, co w nim jest, jak i to, czego mu brakuje. Zatem dwa pytania przed nami:

- Jakie jest - jakie ma źródła i jaką kieruje się logiką - nasze dzisiejsze postulatywne myślenie o celach szkoły? (1)
- Czym są cele realizowane, dlaczego, myśląc postulatycznie o celach szkoły, nie dostrzegamy ich i jakie są tego skutki? (2)

1. Jak myślimy, postulując cele szkoły?

Co w naszym postulatywnym myśleniu o celach szkoły uchodzi dziś za oczywiste, a tym samym - za racjonalne i dobrze uzasadnione? Sądzę, że **dwie racjonalne oczywistości** nie podlegają dziś dyskusji. Obie pochodzą z tego samego źródła - z mitu założycielskiego szkoły i podstawowych oczekiwań wobec niej - ale każda z nich trochę inaczej cele szkoły wyraża: **pierwsza - metafizycznie**, jako jej ponadczasowe powołanie, a **druga - instrumentalnie**, jako aktualną (czasową) jego wersję.

Myśląc o celach szkoły metafizycznie, używamy charakterystycznego dla tego myślenia języka. Posługujemy się przykładowo takimi pojęciami, jak „powołanie szkoły”, jej „niezbywalne powinności” czy „przeznaczenie”, „dziejowa misja” lub „istotne”, „konieczne obowiązki”. Wszystkie te pojęcia upewniają nas, że szkoła ze swej istoty ma jakieś niezmiennie zadania, które zobowiązana jest pełnić, by sprostać swej istocie. Zazwyczaj, te niezmiennie, istotowe zadania nazywamy powołaniem szkoły. Mówiliśmy już o nim kilkakrotnie. W tym miejscu wracam do niego tylko po to, by na jego przykładzie pokazać, że **nasze myślenie o szkole jest metafizyczne i że wszystkie wytwarzane przez nie przeświadczenia są dla nas oczywiste i niepodważalne**.

Metafizyczne myślenie o szkole, zdomowione w naszym poczuciu oczywistości, ująć można jako schemat następującego rozumowania:

- **Człowiek jest ze swej istoty podmiotem bytu**, wypełniając swe istotowe (uniwersalne i ponadczasowe) powołanie, formuje świat wedle własnych celów, zapewniając mu stały postęp.
- By wypełnić ponadczasową misję człowiek - i jako jednostka i jako „my” globalnej społeczności wszystkich ludzi - **potrzebuje skutecznych narzędzi, umożliwiających racjonalność i efektywność jego działania**.
- **Uniwersalnym narzędziem i gwarantem racjonalności i efektywności naszego działania jest nauka i technika**. Są one uprzywilejowaną, dzięki metodzie naukowej, formą ludzkiego doświadczenia - dają nam pełny dostęp do prawdy o istocie bytu i zapewniają skuteczność działania. **Dzięki nauce i technice możemy być wierni własnej, podmiotowej istocie, szeregając postęp dla dobra wszystkich**.

- Instytucją ze swej natury przeznaczoną do wspierania człowieka w jego ponadczasowym dziele jest szkoła. Jej celem jest przygotowywanie wszystkich ludzi do skutecznego wypełniania dziejowego posłannictwa.
- Dlatego racjonalnie uzasadnionym obowiązkiem i powołaniem szkoły jest przekazywanie wiedzy naukowo-technicznej wszystkim ludziom, równo i sprawiedliwie. Powszechna i jednolita jest bowiem nasza potrzeba posiadania tej wiedzy, jako że wszyscy jesteśmy ze swej ponadczasowej istoty tacy sami i wszyscy potrzebujemy edukacji, która da nam to samo: naukowo-techniczne przygotowanie do działania, efektywnie rozszerzającego kontrolę nad światem i własnym życiem.
- Takie rozumienie celów szkoły jest nie tylko racjonalne i oczywiste, ale także niepodważalne. Jego uzasadnieniem jest bowiem ponadczasowa prawda o tym, co w ludziach trwałe i niezmiennie (o tym, jaka jest ich istota), prawda o postępie jako uniwersalnej logice ludzkich dziejów i prawda o nauce i technice, mówiąca, że są one najważniejszą formą ludzkiego doświadczenia, zapewniającą człowiekowi, jak żadna inna postać wiedzy, pewność przedstawienia i skuteczność działania. Te trzy prawdy czynią nasze metafizyczne rozumienie celów szkoły tak samo pewnym i prawdziwym, jak one same, i chronią je przed wszelką krytyką.

Metafizyczne jest nasze myślenie o szkole, a tym samym metafizyczna jest dla nas sama szkoła. Jej metafizyka wyraża się właśnie w tym, że wraz z poczuciem oczywistości, przypisujemy jej powołanie (cele) instytucji, pozostającej na usługach człowieka, rozumianego jako podmiot, i jego ponadczasowego dzieła, którym - jak sądzimy - jest postęp. Uważamy powszechnie, że to oczywiste, że takie widzenie celów szkoły jest naturalne i konieczne. No tak, to oczywiste przy założeniu, że człowiek jest podmiotem w metafizycznym sensie, że niezmienną logiką dziejów jest postęp, a wiedza naukowo-techniczna - uprzywilejowaną postacią naszego doświadczenia, służącą niezawodnie i istocie człowieka i postępowi. A co jeśli te trzy prawdy - fundament naszej metafizyki szkoły i źródło dzisiejszej oczywistości naszego myślenia o niej - to, po prostu, iluzje, lub - gdy są jakoś

ograniczone, na przykład do jednego porządku doświadczenia, do porządku czynu? Co wtedy z naszym metafizycznym myśleniem o szkole? I co z oczywistością jej ponadczasowego powołania? Później wrócimy do tych pytań, a tu - dalszy ciąg rekonstrukcji dzisiejszego myślenia o celach szkoły, czyli ujęcie instrumentalne.

Instrumentalne myślenie o celach szkoły jest kontynuacją metafizycznego. Można powiedzieć, że **myśląc o celach szkoły instrumentalnie, aktualizujemy i konkretyzujemy to wszystko, co wiemy o nich, rozumiejąc je metafizycznie.** Jak odbywa się to przedkładanie metafizycznie pojmowanego powołania szkoły na język jej bieżących zadań? Będzie to nieco schematyczne, ale, mimo uproszczenia, odda zasadę naszego myślenia, jeśli powiemy tak: **Niezbywalne powinności szkoły (jej powołanie) wywodzimy z metafizycznej wizji świata, zbudowanej z trzech przywołanych prawd. Z analizy dzisiejszych realiów zaś, szczególnie z rozumienia kryzysu teraźniejszości, wiemy, jakie są nasze dzisiejsze potrzeby i jakie cele szkoła powinna podjąć, by im sprostać.**

Analizując teraźniejszość jako czas nauki i techniki, zajmowałem się tym dość szczegółowo, przedstawiając dwa rozumienia jej kryzysu. Myślenie instrumentalne sięga nie po oba, tylko po jedno z nich, mianowicie po to, które mówi, że nasz dzisiejszy, globalny problem to, ogólnie rzecz ujmując, niedostatek nauki i techniki w życiu społeczeństw i jednostek, który daje znać o sobie w postaci trzech, łączących się ze sobą, kryzysowych zjawisk, opisywanych zwykle jako:

- wywołane rozwojem naukowo-technicznym blokady i ograniczenia dalszego postępu (granice wzrostu),
- „zły”, nieefektywny schemat eksploatorskiego opanowywania świata, zamykający nasze myślenie w rutynie znanych rozwiązań,
- jednostronne pożytkowanie, wytwarzanych przez racjonalność nauki i techniki, możliwości, koncentrujące naszą uwagę tylko na technicznej stronie działania, a nie na jego ludzkich zasobach, czyli na nietechnicznych czynnikach efektywności, które biorą się z udanej współpracy i komunikacji między ludźmi.

Wychodząc od kryzysu teraźniejszości, rozumianego jako niedostatek naukowo-technicznej racjonalności, tworzymy dziś pojęcie

edukacji instrumentalnie wartościowej (społecznie użytecznej), czyli takiej, której cele są funkcjonalnie podporządkowane naszym dzisiejszym potrzebom. Gdyby definiować ją w odpowiedzi na przywołane kryzysowe zjawiska, powiedzielibyśmy, że potrzebujemy dziś od edukacji (od szkoły) innego przygotowania do postugiwania się wiedzą naukowo-techniczną, takiego mianowicie, które nauczy nas:

- **umiejętności omijania dzisiejszych blokad i ograniczeń postępu**, czyli: więcej etyczności w myśleniu technicznym, więcej ekologicznej wrażliwości i więcej myślenia perspektywicznego, sięgającego daleko do przodu, dużo dalej niż plan życiowy jednego pokolenia,
- **nieposłuszeństwa wobec schematów i sprawdzonych scenariuszy działania**, czyli: więcej krytycyzmu, więcej samodzielności więcej autonomii poznawczej i decyzyjnej, ale, przede wszystkim, więcej, dużo, bardzo dużo - innowacyjności,
- **biegłości w angażowaniu tzw. potencjału ludzkiego** o rzekomo nietechnicznym charakterze, do podnoszenia efektywności technicznego w swej naturze działania; potocznie mówi się o tym „humanizacja” pracy i rozumie się przez to optymalizowanie efektywności zbiorowego działania za pomocą kompetencji miękkich jego uczestników (myślę, że wcześniej wypowiedziane uwagi ten temat zwalniają mnie od komentarza w tym miejscu).

Powtórzę: **gdyby definiować edukację aktualnie wartościową, kierując się ukazany wcześniej rozumieniem kryzysu, to jej cele byłyby właśnie takie, miałyby ona służyć: etyczności, innowacyjności i humanizacji działań celowo-racjonalnych.** Ale to tylko przykład instrumentalnego myślenia o celach szkoły. Sądzę, że dość trafnie oddaje on zgłaszane dziś przez to myślenie postulaty, wcale jednak nie oznacza to, że muszą one wyglądać w taki właśnie sposób. Przeciwnie - myślenie to daje każdemu z nas wolną rękę, ale jest to wolność w granicach stałego schematu. Innymi słowy, **myśląc instrumentalnie o celach szkoły, postugujemy się tą samą, wspólną i trwałą retoryką** - (i to jest nasz schemat), **uznajemy przy tym ich zmienność za racjonalną konieczność.**

Stała retoryka i racjonalna zmienność to zatem najbardziej charakterystyczne cechy naszego instrumentalnego myślenia o celach szkoły. Warto przyjrzeć się im nieco bliżej.

Retorykę instrumentalnego myślenia o celach szkoły - i w dyskursie publicznym i w głównym dyskursie edukacyjnym słyszymy bezustannie. Czasami mamy wrażenie, że wypowiadający się za jej pomocą używają jakiegoś obowiązkowego słownika, tak bardzo jest ona zamknięta i powtarzalna. Jej przykładowy schemat wygląda w przybliżeniu tak oto:

Cele szkoły są racjonalnie pomyślane, gdy dobrze odpowiadają na potrzeby i wymagania naszego czasu. Szkoła musi uwzględniać wyzwania współczesności, musi brać je pod uwagę jako swój drogowskaz, wyznaczający kierunek (cele) jej działania. A do czego wzywa współczesność? Przede wszystkim - do innowacyjności, krytyczności, samodzielności oraz indywidualizacji. Szkoła ma odpowiedzieć na te wezwania, dając umiejętność życia w warunkach społeczeństwa wiedzy, informatyzacji wszelkich sfer ludzkiej aktywności, globalizacji, technologii i standardów cywilizacyjnych, nieograniczonego przepływu informacji, towarów i usług. Oto nasz świat, świat dzisiejszej cywilizacji naukowo-technicznej, a edukacja musi mu sprostać. Wartość szkoły wyraża się w tym, czy spełnia tak rozumiane wymagania współczesności. Dlatego jej celem w wymiarze społecznym powinno być przygotowanie odpowiednio wykształconych kadr dla potrzeb rynku pracy. Oprócz dobrego przygotowania do ról zawodowych, szkoła powinna również, w wymiarze jednostkowym, kształtować wiedzę i kompetencje gwarantujące życiową wydajność.

Ta krótka projekcja dzisiejszej retoryki instrumentalnego myślenia o celach szkoły ilustruje **stały schemat**. Obejmuje on **pytania: analityczne** - przed jakimi wyzwaniami stawia nas terażniejszość i jakie są w związku z tym nasze aktualne potrzeby i - **postulatywne** - jakie cele w tej sytuacji powinna podjąć szkoła? **Język tego myślenia wyraża więc wciąż tę samą myśl: Terażniejszość to czas cywilizacji naukowo-technicznej, ona stawia nam, ludziom dzisiejszym, swoje wymagania, a cele szkoły powinny być instrumentalnie podporządkowane potrzebom tak rozumianego naszego czasu.** Ale w parze ze stałą retoryką tego myślenia i obecnym w nim stałym schematem,

idzie druga jego cecha - zmienność, pozornie tylko sprzeczna z powtarzalnością języka.

Uzasadniona racjonalnie zmienność celów szkoły - tak należałoby nazwać tę właściwość - bierze się stąd, że **instrumentalne myślenie szuka zawsze celów aktualnie wartościowych**, czyli wystawionych na próbę jakiegos tu i teraz. To tłumaczy jego zmienność, ale nie wyjaśnia, dlaczego odbieramy je jako racjonalne. Chcąc to zrozumieć, trzeba zacząć od różnic między metafizycznym i instrumentalnym uzasadnieniem celów szkoły, aby następnie uświadomić sobie łączącą je zbieżność. To z niej bowiem czerpiemy przekonanie, że zmienność celów szkoły jest racjonalna.

Różnice wiążą się z podobieństwem. Otóż, tak jak poprzednio, tzn. w metafizycznym myśleniu o celach szkoły, tak i teraz, kiedy myślimy o nich instrumentalnie, wywodzimy je z jakichś zewnętrznych wobec szkoły źródeł. To ważne podobieństwo. Pokazuje bowiem, jak buduje się w obydwu przypadkach nasze przekonanie o racjonalności celów szkoły i towarzyszące naszemu myśleniu o nich poczucie oczywistości. Za każdym razem dzieje się podobnie, bo źródłem celów szkoły jest w obu przypadkach, uznawana przez nas za niepodważalną, ale różnie ujmowana, prawda. Natomiast, ujmując cele szkoły instrumentalnie, wywodzimy je z prawdy naszego czasu. Jest nią zazwyczaj jakaś samowiedza terażniejszości, szczególnie zaś - rozumienie jej kryzysu. To ono mówi nam, co szkoła powinna dać dzisiejszym ludziom. Mimo różnic w sposobie uzasadniania celów, te dwa ujęcia łączą się ze sobą, a ściślej - drugie jest wtórne wobec pierwszego.

Zbieżność między nimi bierze się stąd, że **prawda czasu korzysta ze schematu prawdy ponadczasowej, nie w tym sensie, że ją powie-la czy streszcza, ale - aktualizuje**. Schemat naszego instrumentalnego myślenia o celach jest metafizyczny - myśląc instrumentalnie, używamy i metafizycznej logiki i jej argumentów. Prawda czasu, mimo że zmienna, nie jest pozbawiona trwałej wewnętrznej dyscypliny. Będąc aktualizacją prawdy ponadczasowej, ma jej racjonalność. Myśląc o celach szkoły instrumentalnie, nadal jesteśmy w tym myśleniu metafizyczni. Przykładowo: budując prawdę o naszych czasach, nadal posługujemy się założeniem o podmiotowej pozycji człowieka, wciąż jesteśmy antropocentryczni, myślimy celowościowo i kierujemy się przeświadczeniem, że postęp jest zarówno zasadą dziejów,

jak i stałym naszym zadaniem. Ale myśląc instrumentalnie, odnosimy te i inne prawdy metafizyczne do naszych dzisiejszych realiów, tworząc przy ich pomocy prawdę bieżącą.

Powiedzmy to trochę inaczej: Skoro bieżąca prawda, będąca samowiedzą terażniejszości, budowana i wypowiedzana jest za pomocą narzędzi metafizycznego myślenia, to nie jest zatem tak, że tworząc diagnozę naszego czasu i jego kryzysu, sporządzamy ją dowolnie, wedle własnego pomysłu. Próbowiałem to wcześniej opisać szczegółowo: przedkrytyczna diagnoza terażniejszości, z której korzystamy, mieści się w schemacie metafizycznego myślenia i nie jest w stanie wypowiedzieć o naszych czasach żadnej innej prawdy, poza tą, która przystaje do schematu. I to on mówi nam, jak metafizyczne powołanie szkoły należy rozumieć na użytek aktualnych potrzeb. To właśnie miałem na myśli, mówiąc, że **instrumentalne myślenie o celach szkoły jest wtórne wobec metafizycznego i że je aktualizuje**. Zachowuje więc to myślenie metafizyczną stabilność - jest trwałe w przekonaniach dotyczących powołania szkoły, ale jednocześnie, jako wciąż ponawiana aktualizacja tego powołania, jest w swych ustaleniach nietrwałe i zmienne.

I rzecz najważniejsza: w powszechnym mniemaniu jest to **zmienność racjonalnie uzasadniona**. To istotne, żeby zrozumieć poczucie oczywistości, z jakim przyjmujemy dostosowywanie celów szkoły do bieżących potrzeb. W tej oczywistości bowiem wyraża się filozofia naszego instrumentalnego myślenia o szkole. Formułując cele szkoły raz tak, a za chwilę trochę inaczej, ulegając co pewien czas innej modzie - na przykład, co dzisiaj uchodzi za nienaruszalny kanon politycznej poprawności - uzależniając je od zmiennych potrzeb rynku pracy, nie widzimy w tej zmienności niczego niepokojącego. Nie dostrzegamy, że dość prymitywnie redukujemy w ten sposób rolę edukacji do zadań szkoleniowych, zgłaszanych przez rynek pracy. Nie odbieramy tej sytuacji jako sygnału, mówiącego, że dzieje się coś złego, mamy kłopot z celami szkoły, nie potrafimy ich formułować, jesteśmy wobec nich bezradni, wciąż je zmieniamy, próbując dostosować do nieustannie zmieniających się potrzeb i, zwyczajnie, nie nadążamy za nimi. Przeciwnie - zmienność tę widzimy jako owoc naszej zaradności, jako dowód świadczący o tym, że potrafimy racjonalnie reagować na szybko zmieniające się realia naszego życia. Z pozoru to slogan, ale dla tego myślenia - to jego fundament, wyrażający się powszechnym

przeświadczeniu, że na tym właśnie polega racjonalność szkoły, że pozostaje ona na usługach zmieniających się potrzeb. Z powodu racjonalnie uzasadnionej zmienności, instrumentalne myślenie o celach jest zawsze doraźne, podążające za kolejnymi diagnozami terażniejszości, stale zależne od politycznych wykładni tych diagnoz, od politycznych interesów w ogóle, a szczególnie - od kształtującej dyskurs publiczny - politycznej poprawności. Na marginesie: tą racjonalnością posługiwali się prawdopodobnie opisani w rozdziale pierwszym przedsiębiorcy, dla których czymś zupełnie oczywistym jest dostosowywanie celów szkoły nie tylko do rynku pracy, ale także do potrzeb konkretnych przedsiębiorstw (por. raz jeszcze wywiad A. Pezdy z prezesem PZU).

Podsumujmy ten wątek:

- Ujmując cele szkoły w sposób instrumentalny, nie zrywamy z myśleniem metafizycznym. Przeciwnie, jesteśmy mu wierni, próbując nadal określać niezbywalne powinności szkoły (jej powołanie), tyle, że tym razem wywodzimy je z prawdy naszego czasu. Dla nas, ludzi dzisiejszych, jest nią metafizyczna i przedkrytyczna samowiedza terażniejszości, ukazująca nasz kryzys jako niedostatek racjonalnych zastosowań nauki i techniki. Kierując się tą samowiedzą, aktualizujemy metafizyczne przeswiadczenia o powołaniu szkoły, formułując w ten sposób kolejne wersje jej zadań, dostosowując je do zmieniających się okoliczności. i sądzimy przy tym, że ta doraźność i zmienność naszego myślenia o powinnościach szkoły jest konieczna i racjonalna.
- Ciągłość i jedność dwóch sposobów myślenia o celach dowodzi, że są podobne nie tylko w swej logice, ale także w pełnionej funkcji. Mówiąc nieco inaczej: nie tylko w tym są zbieżne, że jeden z metafizyczną pewnością odwołuje się do ponadczasowej prawdy i określa niezmiennie powołanie szkoły, a drugi - sięga po prawdę naszego czasu, by powołanie szkoły doraźnie aktualizować, dostosowując je na bieżąco do realiów naszego świata. Nie tylko w tym są do siebie podobne. Łączy je coś jeszcze, czego większość, myśląc o celach szkoły przedkrytycznie,

nie dostrzega. Mianowicie, w osobliwy sposób przekraczają swe postulatywne uprawnienia. Robią to w następujący sposób: mówią zgodnie ze swoim upoważnieniem, o tym, jakie cele szkoły powinny być - mówią, wypełniając swe postulatywne uprawnienia. Od tego są, żeby cele projektować. Ale, kiedy przekonują, że szkoła rzeczywiście te cele realizuje - wkraczają na obszar im obcy, należący do myślenia o tym, co jest, a nie o tym, co powinno być.

Jak odbywa się zamiana postulatów na opis? Otóż, dzieje się to za sprawą wytworzonej przez rozum instrumentalny powszechnej i jednoczącej nas oczywistości, która mówi: Nie ma takiej instytucji, która mogłaby racjonalnie działać bez zdefiniowanych celów. Zatem nasze postulowane wobec szkoły cele są przez nią faktycznie realizowane. Są - bo po to właśnie je postulujemy, żeby były realizowane. To racjonalne i tak oczywiste, że, po prostu, nie może być inaczej. Ta powszechna oczywistość sprawia, że postulaty metafizycznego myślenia o celach szkoły mają dla nas podwójny sens: oprócz - projektującego, także opisowy. Wskazują cele pożądane jako ponadczasowo i czasowo ważne, które szkoła powinna podjąć, jeśli ma działać racjonalnie. Ale, czyniąc te cele warunkiem racjonalności szkoły, pośrednio przekonują, że są konieczne i że tym samym są przez nią realizowane. Konkludując: **Osobliwy postulat tych dwóch sposobów myślenia, bezpośrednio ma sens projektujący i mówi, co szkoła powinna robić, żeby być instytucją racjonalną, pośrednio zaś - opisowy, zapewnia bowiem, że szkoła robi to rzeczywiście, inaczej pozbawiłaby się racjonalności i możliwości działania.**

Jak odbieramy ten postulat i osobliwie zawarty w nim opis szkoły? Zobaczymy to, przyglądając się krytyce dzisiejszej szkoły i dyskusji o jej kryzysie. Prawie cały ostatni fragment tego rozdziału (4.3) jest właśnie o tym - o roli, jaką w głównym dyskursie edukacyjnym pełnią te dwie, opisowe w swej wymowie, projekcje celów szkoły. Tu dosłownie kilka zdań na temat, jako konieczne wprowadzenie do drugiego za zapowiedzianych pytań.

Otóż, widzimy i metafizyczną i instrumentalną projekcję celów szkoły jako komunikat złożony z dwóch znaczeń. **Po pierwsze**, dzięki perswazyjnej mocy tych projekcji **wierzmy, że są to cele**

niepodważalne, uzasadnione prawdą ponadczasową i prawdą naszego czasu, słowem - że innych celów nie sposób sobie wyobrazić, bo te są konieczne i naturalne. **Po drugie**, kierując się przywołaną przed chwilą powszechną oczywistością, **odczytujemy te projekcje jako kompletny opis celów rzeczywiście przez szkołę realizowanych**. Bierzymy więc cele postulowane za realizowane i uznajemy je za nienaruszalny element szkoły, za źródło jej racjonalności. Nie ma większego znaczenia, czy nie odróżniamy tych dwóch kategorii dlatego, że celów realizowanych po prostu nie zauważamy, sądząc, że wszelkie cele ze swej natury zawsze są postulatami, czy też - dlatego, że uznajemy, iż cele realizowane wynikają z postulowanych i że są ich prostą kontynuacją. Bez względu na przyczyny, efekt jest ten sam: **w powszechnej świadomości szkoła robi to, co deklaruje**. Z jakim skutkiem - to już inna sprawa. Tego dotyczy nasza dzisiejsza krytyka - złego wykonania dobrze pomyślanych celów. Dla potocznej, przedkrytycznej świadomości najważniejsze jest jednak to, że postulowane przez nas cele szkoły są dobrze pomyślane i że szkoła rzeczywiście je realizuje. Tymczasem, gdy przyglądamy się celom szkoły krytycznie, próbując odstąpić ich niejawnie, bezpośrednio niewidoczne uwarunkowania, dostrzegamy, że jest inaczej. Widzimy, że celami postulowanymi (metafizycznymi i instrumentalnymi) szkoła uzasadnia swą racjonalność, realizuje zaś te cele, które bardziej są obecne we wszystkich elementach, tworzących scenariusz jej codzienności, niż w jakichkolwiek deklaracjach. To dlatego szkoła, wbrew powszechnemu przekonaniu, nie robi tego, co deklaruje. Nie spełnia swych deklaracji nie z powodu błędów, zaniedbań czy innych okoliczności obniżających sprawność jej działania, lecz dlatego, że zajęta jest urzeczywistnianiem celów wpisanych w jej strukturę. To one określają jej rzeczywiste zadania i jej możliwą efektywność.

Tej krytycznej prawdy o celach szkoły pozbawiony jest główny dyskurs edukacyjny. Jej nieobecność w naszym myśleniu to chyba najbardziej charakterystyczna jego cecha. Dlatego, chcąc to myślenie zrozumieć, trzeba zająć się nie tylko tym, co w nim jest, ale także tym, czego w nim nie ma. Stąd nasze drugie pytanie:

2. Czym są cele realizowane, dlaczego myśląc o celach szkoły, nie zauważamy ich i jakie są tego skutki?

Kłopot z opisem celów realizowanych polega przede wszystkim na tym, że są one - jak już wspomniałem - wpisane w strukturę szkoły i logikę jej działania. Są więc celami instytucjonalnymi, mieszczącymi się w wszelakich tworzących szkołę rozwiązaniach - np. programowych i organizacyjnych. Nazywa się je także inaczej, np. celami systemowymi, ukrytymi, ubocznymi. Nie wszystkie te nazwy trafnie oddają ich istotę, ale wszystkie sygnalizują jedną wyróżniającą je cechę - pośredniość, czyli to, że nie są one widoczne wprost w postaci wyrażonych językowo deklaracji i opinii na temat planowanych i podejmowanych przez szkołę zadań. To sprawia, że nie da się o nich mówić w tej samej konwencji językowej, co poprzednio, bo nie postulują żadnej ponadczasowej ani czasowej powinności szkoły. W ogóle, dość rzadko znajdują językowy wyraz. **Mieszczą się bowiem w szeroko pojętych środkach działania szkoły jako ciche i ukryte imperatywy, formujące zachowania nauczycieli i uczniów.** Z tego powodu właściwym miejscem dla ich opisu jest kolejny fragment rozważań, poświęcony zasadom określającym racjonalność działania szkoły. Tam, analizując jej strukturę (program, metody nauczania, relacje nauczyciela z uczniami oraz wąsko pojęte środki), w konkluzji tych rozważań pytam: jakie cele szkoła realizuje faktycznie? Tu natomiast interesuje nas tylko to, czym są, a nie jakie są. W tym miejscu idzie tylko o to, by je odróżnić od celów postulowanych, wskazać ich źródła, zasady rekonstrukcji i zastanowić się krótko nad tym, dlaczego ich nie widzimy i co z tego wynika?

Czym różnią się od celów postulowanych?

Tym, przede wszystkim, że:

- Postulowane - określają powinności szkoły, budują nasze oczekiwania wobec niej, uzasadniają jej racjonalność i zapowiadają jej pożądane rezultaty, mówiące, co ma nam ona dać.
- Cele realizowane nie odnoszą się do powinności szkoły, lecz do możliwej efektywności, nie wzbudzają oczekiwań wobec szkoły, nie uzasadniają jej racjonalności, lecz pragmatycznie ją wyrażają w postaci strukturalnych imperatywów szkolnego działania, nie mówią, co szkoła powinna nam dać, lecz

- co może nam dać, tzn. jakie rezultaty edukacyjne mieszczą się w zasięgu jej realnych możliwości, są dla niej wykonalne. Słowem - cele realizowane mówią, na co faktycznie szkołę stać w ramach możliwości strukturalnych, którymi dysponuje jako instytucja usługowa, świadcząca jednolite i powszechne usługi edukacyjne na rzecz osób realizujących obowiązki szkolny.
- Cele postulowane nie są przez szkołę ignorowane, ale nie są także jakimś modelowym wzorcem, którego prostą kontynuacją i konkretyzacją miałyby być cele realizowane. Nie - jest inaczej. Te ostatnie mają swoje własne źródła, a z celów postulowanych korzystają bardzo selektywnie, reinterpreterując je i wybierając z nich to, co nadaje się do wykonania w ramach strukturalnych i rzeczywistych możliwości szkoły. Należałoby zatem powiedzieć, choć nie zabrzmiałoby to najlepiej, że cele realizowane są urealnioną wersją celów postulowanych. Owo urealnianie to selekcja i taka reinterpretacja celów postulowanych, która czyni je wykonalnymi w ramach instytucjonalnych możliwości szkoły. To nie jedyne źródło celów realizowanych. Warto to podkreślić: rzeczywiście, część z nich to cele postulowane zakwalifikowane do realizacji jako wykonalne w ramach strukturalnych możliwości szkoły, ale większość z nich - to imperatywy, wytwarzane przez te możliwości właściwe.

Skąd się biorą cele realizowane, jakie są ich źródła?

Szkoła - wbrew temu, co mówi o niej mit założycielski i ideologia zbudowana przez cele postulowane, przedstawiająca ją jako instytucję pozostającą na służbie ludzkiej podmiotowości i postępu oraz aktualnych potrzeb - **w swym rzeczywistym działaniu, w swej faktycznej racjonalności jest i musi być w czasach dominacji rozumu instrumentalnego instytucją usługową, świadcząca jednolite i powszechne usługi edukacyjne osobom realizującym obowiązki szkolny.** To tak właśnie, zdefiniowana przez życie i naszą kulturową oczywistość, rola szkoły określa jej realne, strukturalne możliwości działania. Z nich głównie biorą się cele realizowane, a nie z celów postulowanych. Innymi słowy, cele realizowane wynikają z tego, czym rzeczywiście szkoła jest, a nie

z tego, jaką chcielibyśmy ją widzieć, kierując się deklaracjami, które ona składa. Z takim rozumieniem źródeł celów realizowanych wiąże się sposób ich opisu.

Jak dotrzeć do celów realizowanych, jak je odtworzyć i opisać?

W zasadzie, prowadzą do nich dwie drogi. Pierwsza - to **rekonstrukcja *ex post***. Poznajemy je po rezultatach szkoły i na ich podstawie wnioskujemy o nich jako o realnych, wypełnianych przez nią powinnościach szkoły, które dały im początek. Droga druga - to **analiza uwarunkowań, formujących działanie szkoły**. Mówiąc nieco szerzej: skoro źródłem celów realizowanych są realne, strukturalne możliwości szkoły, to, chcąc je odtworzyć, trzeba zapytać: Czym są te możliwości? Skąd się biorą, przez co są uwarunkowane? Czym rzeczywiście jest szkoła działająca w granicach tych możliwości? Jakie wymagania musi spełnić by być racjonalną, tzn. sprawną technicznie instytucją usługową? Odpowiadając na te i podobne pytania, odślamy źródła celów realizowanych. Są to pytania o zasady działania szkoły, o wzorzec jej systemowej poprawności, czy - o zasady technicznej racjonalności, odnoszące się do szeroko pojętych środków jej działania i scenariusza jej codzienności. Widzimy więc, że rekonstrukcja tych celów mieści się w drugim z naszych zadań - w opisie zasad, określających racjonalność działania szkoły.

Zanim podejmię to zadanie, jedna jeszcze uwaga: **dlaczego nie zauważamy celów realizowanych i jakie są tego skutki?** W ostatnim fragmencie tego rozdziału (4.3) zajmiemy się tym szczegółowo. W tym miejscu, zapowiadając tamte rozważania, - dwie tezy:

- myślimy o szkole przedkrytycznie, dostrzegamy więc to, co jest w niej bezpośrednio widoczne (cele postulowane, program, metody, organizację pracy), nie jesteśmy natomiast w stanie zauważyć niejawną logikę działania szkoły i wpisanych w nią i dzięki niej możliwych celów. Powód drugi - rozum instrumentalny odmawia racjonalności i realności wszystkiemu, co nie daje się planować, kontrolować i zarządzać. Przypomnijmy Profesora Neuronauk z jego ideą zarządzania ludzkim życiem. Na tej samej zasadzie osobliwie kategoryzujemy to zjawisko, które nazywam tu celami realizowanymi, a które

nazwać można także systemowymi (generowanymi przez system), instytucjonalnymi, strukturalnymi czy ukrytymi. Dla myślenia zdominowanego przez rozum instrumentalny to w ogóle nie są cele, lecz nieplanowane i najczęściej niepożądane, tzn. sprzeczne z celami postulowanymi, uboczne i wymykające się naszej kontroli, rezultaty działania szkoły.

- Podstawową konsekwencją niezdolności widzenia i rozumienia celów realizowanych jest kanoniczny dla głównego dyskursu edukacyjnego schemat myślenia o zmianie edukacyjnej. To też temat sygnalizowanego już fragmentu rozważań (4.3). Dwa elementy tego schematu warto zapowiedzieć już teraz. Otóż, jest w nim, **po pierwsze, odrealnione, techniczne tylko rozumienie (oceniane, krytykowanie) efektywności szkoły, czyli tego, co rzeczywiście daje ona uczniom.** W tym wąskim spojrzeniu gubimy zupełnie historyczne, kulturowe i społeczne uwarunkowania edukacji. **Po drugie, właściwe dla tego schematu myślenie uwięzione jest w iluzji podwójnego zakorzenienia: broni dobrze pomyślanej szkoły przed wypaczeniem jej zasad, określających racjonalność celów postulowanych, nie dostrzegając, że rzekome wypaczenia - czyli cele realizowane - to nie odstępstwo od normy, lecz wypełnianie normy dla szkoły fundamentalnej, tej mianowicie, która wpisana jest w zasady określające racjonalność jej działania.**

O tych zasadach, o tym jak wyznaczają one pole realnych możliwości szkoły, jakie stawiają jej wymagania, a tym samym, jakie cele zadają jej do realizacji - o tym wszystkim za chwilę. Teraz **podsumowanie rozważań o zasadach określających racjonalność celów szkoły.**

Otóż, zacząłem te rozważania do programującego je stwierdzenia: Chcąc zrozumieć nasze dzisiejsze myślenie o celach szkoły, trzeba opisać zarówno to, co w nim jest, jak i to, czego w nim nie ma. Tak też zrobiliśmy. Konkludując zatem i jedno i drugie - zarówno to, co w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym mówi się o celach szkoły, jak i to, co się o nich przemilcza - **charakterystyczne cechy naszego, ludzkiego czasu i techniki, myślenia o celach szkoły ująć można następująco:**

1. O celach szkoły w głównym dyskursie edukacyjnym myślimy dziś:

- **Jednowymiarowo** - wywodzimy je tylko z porządku czynu i projektujemy z myślą tylko o ludzkich potrzebach z niego pochodzących, zapominając zupełnie, że ludzie „żyją” także w porządku rozumienia i że w tym także potrzebują edukacyjnego wsparcia.
- **Wąsko i jednostronnie** - sprowadzamy je do postulatów, określających powinności szkoły, nie dostrzegamy zaś celów w instytucjonalnych (strukturalnych), zawartych w nakazach, które szkoła spełnia i musi być wobec nich posłuszna, będąc instytucją usługową, która jednocześnie obowiązek szkolny definiuje i umożliwia jego jednolitą i powszechną realizację pod dyktando systemu, którego jest częścią.
- **Przedkrytycznie** - co wyraża się w przywoływanej przed chwilą niezdolności widzenia i rozumienia celów realizowanych, a także - w braku krytycznej lektury celów postulowanych, które, w związku z tym, uznajemy nie za to, czym rzeczywiście są, czyli - za projekt powinności szkoły, lecz za to, czym nie są, czyli - za opis rzeczywistych jej zadań.

2. **Zasady określające racjonalność celów** oddają jednowymiarowość, jednostronność i przedkrytyczność naszego myślenia. Zasady te my, ludzie dzisiejsi, rozumiemy bez słów, podzielamy je powszechnie jako oczywiste, nie uświadamiając sobie ani ich kulturowych uwarunkowań, ani ograniczonej przez nie ich ważności. Gdyby wydobyć je z zastaniającej ich sens oczywistości, można by je ująć następująco:

- **Zasada metafizycznego uzasadniania celów** łączy ponadczasową i niepodważalną, jak sądzi się powszechnie, prawdę z definicją powołania szkoły (z niezbywalną i ponadczasową jej powinnością). Ta prawda to przeświadczenia, że: człowiek jest podmiotem w sensie metafizycznym, niezmienną logiką dziejów jest postęp, a uniwersalnym jego narzędziem - wiedza naukowo-techniczna, najwyższa forma ludzkiego doświadczenia. Z tej prawdy wywodzimy ponadczasowe powołanie szkoły - uznając z poczuciem oczywistości, że jej nieprzemijającym obowiązkiem, uzasadnionym racjonalnie (przez tę prawdę właśnie), jest przekazywanie wiedzy naukowo-technicznej wszystkim ludziom, równo i sprawiedliwie, bo jednolita i powszechna jest nasza potrzeba jej posiadania. Ona bowiem umożliwia nam wszystkim bycie zgodne z naszą istotą. Dzięki niej każdy z nas może być tym, kim ze swej istoty powinien być - podmiotem oddanego w nasze władanie bytu i własnego istnienia.

- **Zasada racjonalnej aktualizacji celów** to przeświadczenie równie oczywiste jak poprzednie, mówiące, że ponadczasowe powołanie szkoły wymaga stałego dostosowywania do zmieniającej się prawdy naszego czasu. Racjonalność tej operacji - jak sądzimy - polega na tym, że prawda bieżąca korzysta z prawdy ponadczasowej i dlatego, aktualizując cele i myśląc o nich instrumentalnie, nadal używamy w tym myśleniu metafizycznego schematu. Wciąż zgodnie z nim człowiek jest podmiotem, tyle że w **dzisiejszym** wydaniu, jak zawsze - uniwersalnym motywem naszego działania jest postęp, tyle tylko, że dziejący się w **dzisiejszych** realiach, i tak jak dotąd - środkiem gwarantującym sukces w dziele postępu jest wiedza naukowo-techniczna, ale z dzisiejszym, jakże imponującym, dorobkiem i wprost niewyobrażalnym potencjałem płynących z niej korzyści. **Dzisiejszość** tych trzech metafizycznych prawd wymaga dostosowania do niej, **dzisiejszych** celów szkoły. Wprawdzie, okazują się nietrwale i wciąż zmieniające się, ale są jednak dla nas - stale racjonalne, bo uzasadnione w metafizyczny sposób.
3. **Zasada niepodważalnej trafności celów szkoły.** Uzasadniając powołanie szkoły nienaruszalną prawdą ponadczasową i aktualizując je na użytek dzisiejszych potrzeb zgodnie z logiką tej niezmiennej metafizycznie prawdy, zapewniamy swemu myśleniu o celach szkoły tę samą niepodważalną trafność, jaką mają prawdy, z których w tym myśleniu korzystamy. Z zasady tej czerpiemy **dwie dyrektywy**. **Pierwsza** - mówi, że każdy inny projekt celów szkoły, nierespektujący metafizycznych i instrumentalnych uzasadnień, jest po prostu nieracjonalny i nie zasługuje na uznanie (por. z główną dyrektywą naszej kulturowej oczywistości). **Druga** - tłumaczy i poucza: jeżeli szkoła osiąga rezultaty inne niż zamierzone, czyli - niezgodne z jej postulatywnie ujętymi celami, oznacza to, że źle wypełnia swoje dobrze pomyślane powinności, błędnie, nieefektywnie wykonuje niepodważalnie trafne zadania, dlatego korekty wymaga jej działanie, a nie cele. To jemu należy przywrócić skuteczność i zgodność z racjonalnością celów, ją samą zaś - uznać za niepodlegającą zmianie.

W tym rzecz jednak, że źródłem racjonalności działania szkoły są inne cele - nie postulowane, lecz faktycznie przez nią realizowane. Z celami postulowanymi racjonalność działania szkoły ma związek dość odległy, pośredni i wybiórczy.

4.2.2.2. Zasady określające racjonalność działania szkoły

Zadanie, jakie podejmujemy, ma ten sam zamiar, co dwa poprzednie. Przypomnę: Konstruujemy hipotezę krytyczną o naszym dzisiejszym, zdominowanym przez rozum instrumentalny, pojmowaniu racjonalnie pomyślanej edukacji. Ustaliwszy, że edukację utożsamiamy dziś ze szkołą, pytaliśmy następnie - jak kształtują się nasze przeświadczenia o racjonalności celów szkoły. Teraz to samo pytanie odnosimy do jej działania. Bezpośrednim przedmiotem analizy nie będzie jednak ono samo, lecz **dzisiejsze rozumienie jego racjonalności**. Istota naszego zadania jest więc taka sama: nie idzie o to, by odrywać jakąś nową wiedzę o szkole, lecz by krytycznie rozumieć tę, która w czasach dominacji rozumu instrumentalnego uchodzi za oczywistą. Pytanie, przed którym stajemy, sformułować zatem trzeba następująco: **Jak my, ludzie czasu nauki i techniki, rozumiemy racjonalność działania szkoły?** Albo trochę inaczej: **Dlaczego szkoła wydaje nam się racjonalna - dzięki jakim argumentom i jakiej logice działania i jakim jej cechom tak właśnie (jako racjonalną) z poczuciem oczywistości ją odbieramy?**

Nie rozumiemy powszechnie przypisywanej szkole racjonalności, analizując osobno jej składowe: cele, treści, metody, formę organizacyjną, środki, relacje nauczyciela z uczniami. To wszystko mieści się w planie naszej analizy, ale nie jako osobne elementy, lecz jako funkcjonalna całość. Nie interesuje nas bowiem z czego szkoła jest skonstruowana, lecz - **jak myślimy dziś o zasadach, określających racjonalność jej działania**. Szukamy więc zasad, które powołują części składowe szkoły do wspólnej akcji, budują jej scenariusz, formując w ten sposób jej działania. Odwróćmy tym razem kolejność i zacznijmy nie od analitycznych rozważań, lecz od syntetycznej odpowiedzi.

Racjonalność dzisiejszej szkoły - synteza

- 1. Racjonalność szkoły wynika z tego, czym ona rzeczywiście w naszym zbiorowym życiu jest, a nie z tego, czym, na mocy założycielskiego i postulowanych celów, chciaaby być.**
- 2. W dzisiejszym świecie, w którym dla naszej wygody, wspólnego dobra i, rzecz jasna, dla postępu, racjonalizuje się zgodnie z logiką celu i środka wszelkie formy zbiorowej aktywności, planując zarówno to, co planować się da, jak i to, co planowaniu nie podlega, organizując i standaryzując wszystko, co już planowaniem objęte, a więc w tym świecie koniecznego i naturalnego - jak sądzimy - formowania życia społecznego wedle nakazów rozumu instrumentalnego, szkoła jest jedną z wielu tworzących tak zracjonalizowany świat instytucji usługowych. Jej działanie podlega zatem właściwym dla tego typu instytucji regułom, wzorcom i wymaganiom.**
- 3. Racjonalność szkoły jest więc racjonalnością instytucji usługowej - w części niespecyficzna, czyli - taka sama, jak wszystkich pozostałych instytucji tego typu, w części zaś - specyficzna, czyli oddająca swoistość świadczonych przez szkołę usług oraz typowe dla nich uwarunkowania i oczekiwania.**
- 4. Zarówno racjonalność niespecyficzna, jak i specyficzna szkoły składa się z technicznych wymagań. Nazwać je można także inaczej: techniczne nakazy, rekomendacje, dyrektywy, oczekiwania, zalecenia. Przywołuję tę różnorodność, bo ilustruje ona, że techniczne wymagania mogą być mniej lub bardziej rygorystyczne: mogą czegoś nieodwołalnie od szkoły żądać i wymuszać jakieś rozwiązania, nie pozostawiając miejsca na inne decyzje, ale także - mogą coś zalecać, nie narzucając koniecznego i jednego pomysłu, lecz tworząc możliwości wyboru. Z tego powodu, a także dlatego, że nie wszystkie techniczne wymagania są w rzeczywistości spełniane - racjonalność szkoły, podobnie jak innych instytucji usługowych, jest stopniowalna, może być mniej lub bardziej pełna, w ślad za tym, które wymagania techniczne i w jakim zakresie przestrzegamy.**

- 5. Racjonalność niespecyficzna szkoły stawia przed nią nieswoiste wymagania techniczne.** Dotyczą one tych jej cech, które przysługują większości instytucji usługowych. Żądają one od szkoły, między innymi, aby:
- działała według powtarzalnego planu,
 - standaryzowała swe rezultaty - i żeby w związku z tym wyniki jej pracy były mierzalne i porównywalne,
 - optymalizowała efektywności, tzn. żeby poprawiała stale proporcję między nakładem pracy (czasu, środków i osób zaangażowanych w działania) a osiągniętymi wynikami,
 - ustaliła relację łączącą ją z uczniami i rodzicami zgodnie z formułą: usługodawca-usługobiorca, tzn. rodziców i uczniów obsadziła w roli klientów, a nie współtwórców dziejącej w szkole akcji.
- 6. Specyficzna racjonalność szkoły ma swe źródło w tym, co ją wyróżnia i określa jako instytucję usługową.** Chcąc sformułować dyrektywy tworzące tę racjonalność, trzeba wpiąć ukazać ich źródło, czyli swoistość szkoły jako instytucji usługowej.
- 6.1. Różnice specyficzne, definiujące instytucjonalną swoistość szkoły, można ująć następująco:**
- **jej aktem założycielskim, nie - mitem założycielskim, lecz aktem powołującym ją do życia jako instytucję życia społecznego w znanym nam dzisiaj kształcie, a także dzisiejszą racją jej istnienia, jest obowiązek szkolny jako norma prawna, a także jako element dzisiejszej kulturowej oczywistości,**
 - **podmiotem sprawczym wobec niej jest państwo, to ono określa jej powołanie i rzeczywiste możliwości działania, umieszczając ją w systemie oświaty i przypisując jej rolę instytucji biurokratycznej,**
 - **realnym powołaniem szkoły, nie ideologicznym i nie deklaracyjnym, lecz faktycznym, znajdującym potwierdzenie w tym, co rzeczywiście ona robi, a nie w życzeniowych jej projekcjach, jest świadczenie jednolitych i powszechnych usług edukacyjnych na rzecz osób, realizujących obowiązek szkolny,**
 - **świadczenie tych usług polega na wypełnianiu przez szkołę dwóch zadań: po pierwsze - za pośrednictwem programu definiuje ona obowiązek szkolny, mówi, co trzeba umieć i wiedzieć, czego trzeba się nauczyć, żeby wywiązać się z obowiązku szkolnego; po drugie - za pomocą swej codziennej działalności umożliwia uczniom jego realizację.**

6.2. Specyficzna racjonalność szkoły, wynikająca z jej swoistości, to wymagania techniczne, odnoszące się do jej programu i scenariusza codziennego działania. Szkoła jest racjonalna, jeżeli pozostaje w zgodzie z tymi wymaganiami, tzn. jeżeli:

- **po pierwsze**, tworzy program:
 - jednolity (taki sam dla wszystkich uczniów) z przeznaczeniem do powszechnego (masowego) przekazu,
 - złożony z tych treści naukowo-technicznych, których przekaz jest wykonalny w formule jednolitego i powszechnego nauczania, i które dobrze służą przygotowaniu do ról zawodowych i wydajności życiowej jednostek,
 - dający mierzalne rezultaty kształcenia, umożliwiające badanie efektywności szkoły za pomocą wystandaryzowanych narzędzi,
- **po drugie**, jej działanie (a ściślej logika scenariusza jej codzienności):
 - jest funkcjonalnie i rygorystycznie podporządkowane programowi nauczania, czyli - jeżeli spełnia te wymagania techniczne, które określają racjonalność programu,
 - pozostaje w zgodzie z wymaganiami systemu i imperatywami instytucji biurokratycznej.

7. Od racjonalności szkoły, a więc zasad formujących jej program i scenariusz codziennego działania, zależy jej możliwa efektywność, czyli pozostające w jej zasięgu rezultaty - to, co rzeczywiście może ona dać swym klientom, realizującym obowiązek szkolny.

Racjonalność szkoły - konkretyzacje

W ukazanym przed chwilą modelowym ujęciu - **szkoła racjonalna**, o której potocznie mówi się - **dobrze pomyślana, to taka instytucja usługowa, która, świadcząc masowe i jednolite usługi edukacyjne na rzecz osób realizujących obowiązek szkolny, spełnia niespecyficzne i specyficzne techniczne wymagania warunkujące jej efektywność.** Czas na konkrety. Zobaczmy, jak w naszej dzisiejszej praktyce edukacyjnej to modelowe rozumienie racjonalności szkoły jest realizowane. W tym celu zapytajmy:

1. Jakie zasady formują racjonalność programu kształcenia?
2. Wedle jakich zasad kształtuje się logika scenariusza szkolnej codzienności?
3. Co przesądza o możliwej efektywności szkoły, czyli o tym, co może nam ona dać, działając zgodnie z własną racjonalnością.

Zadamy też czwarte pytanie, a w zasadzie postawimy je trzy razy, po każdym z wyżej wymienionych, czyli po opisie: racjonalności programu, racjonalności szkolnej codzienności i racjonalności możliwej efektywności. Zapytamy za każdym razem: Czy i w jakim stopniu godzimy się na zawarte w tych trzech konkretyzacjach rozumienie racjonalności szkoły? Odpowiedzi na to właśnie, trzykrotnie stawiane, pytanie oddaje istotę formułowanej tu hipotezy krytycznej.

1. Racjonalność programu kształcenia, czyli - zasady, wedle których go dzisiaj tworzymy

Program kształcenia naszej dzisiejszej szkoły od zawsze, od początku jej istnienia jako instytucji umożliwiającej realizację obowiązku szkolnego, konstruowany jest według tych samych zasad. Jestem przekonany, że w doświadczeniu edukacyjnym nas wszystkich zasady te są obecne, tyle tylko, że odgródzone od naszego świadomego myślenia poczuciem oczywistości. Zawieśmy je na chwilę, żeby zobaczyć przy pracy zasady, formujące nasze dzisiejsze myślenie o programie kształcenia. Pierwsza z zasad dotyczy doboru treści kształcenia, druga - ich organizacji (układu), trzecia - zapewniania im waloru powszechnej dostępności, czwarta - dba o edukacyjną efektywność programu kształcenia.

Zasada doboru treści kształcenia wyraża myśl prostą i zwięzłą: źródłem treści kształcenia jest nauka, a ściślej - jej poszczególne dyscypliny (nie ma przecież czegoś takiego jak zintegrowana wiedza, mieszcząca się pod jednym szyldem - nauka), co oznacza, że w programie kształcenia należy umieścić wiedzę z poszczególnych dyscyplin naukowych. Ta dobrze przez nas oswojona i brzmiąca jak banał myśl, to fundament dzisiejszej szkoły. Rzecz jasna, nie ma powszechnej zgody, zarówno co do tego, które dyscypliny powinny być odwzorowane w przedmiotach szkolnych, jak i co do tego, które treści z tych kopiowanych dyscyplin powinny trafić do programu kształcenia. Co jakiś czas wybuchają dość gwałtowne i pełne emocji spory o wzorzec dobrze wykształconego Polaka, czyli, w istocie rzeczy, o to, które treści umieścić w programach szkolnych, a z których zrezygnować, bo - co oczywiste - wszystkie się nie mieszczą (wrócimy jeszcze do tego wątku). Spory te w żaden sposób nie dotyczą samej zasady konstruowania programu, o której tu mówimy. Przeciwnie - zasada ta, będąc raczej przyczyną

programowych sporów, pozostaje nienaruszona i działa na spierające się strony jak idea regulatywna, co przejawia się w tym, że uczestnicy sporu, okazując jej posłuszeństwo, sądzą - zgodnie z ideą „edukacji bankowej” - że im więcej treści w programie szkolnym z różnych dyscyplin nauki, w imieniu których spierający się przemawiają, oraz im bardziej kompletne te treści - tym lepiej dla wykształcenia uczącej się młodzieży. W ostatnich latach spory te jednak ustały. Szeroka publiczność, władze oświatowe i media znajdują dziś wspólną odpowiedź: W programach nauczania powinny znaleźć się treści z nauk przyrodniczych i ścisłych, a z humanistyki - treści, budujące świadomość przynależności do wspólnoty narodowej. Pierwszeństwo należy się, rzecz jasna - głosimy zgodnie - treściom praktycznym, użytecznym, takim, które przydadzą się do budowania kompetencji zawodowych, bo program kształcenia, jak i samo kształcenie, jest - sądzymy powszechnie - po to, by przygotować młodych ludzi do rynku pracy, dając im taki zawód, na jaki rynek zgłasza zapotrzebowanie.

Zasada organizacji (układu) treści kształcenia jest kontynuacją zasady poprzedniej, dotyczy drugiego kroku, jaki należy wykonać, konstruując program kształcenia. Krok pierwszy - normowany przez zasadę poprzednią - to dobór treści, drugi - to ich układ, porządek. Jak w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania treści kształcenia powinny być zorganizowane, jaką powinny mieć strukturę? Tak brzmią pytania. Odpowiedzią na nie jest zasada druga: treści tworzące program przedmiotu nauczania powinny zakresowo i strukturalnie odpowiadać dyscyplinie naukowej. Zasada ta nakazuje zatem - co też wszyscy wiemy i w większości uznajemy za naturalne, konieczne i racjonalne - aby, konstruując program kształcenia, gromadzić w ramach jednego przedmiotu nauczania wiadomości, należące do jednej dyscypliny naukowej i układać je zgodnie z jej strukturą.

Kolejna zasada - **zasada dostępności treści kształcenia** - dodaje jeszcze jedno zalecenie konstrukcyjne, mówiące, że tworząc program nauczania, trzeba dostosować go do potrzeb i możliwości poznawczych wszystkich uczniów, po to, by był on w równym stopniu dla nich wszystkich dostępny. Co to w praktyce oznacza, dobrze wiemy: dostosowanie programu do rzeczywistych potrzeb i możliwości wszystkich uczniów jest nierealne, trzeba wobec tego przyjąć jakiś racjonalny, standardowy opis tych potrzeb i możliwości, oddający właściwości ucznia

średniego (modelowego). Uczeń średni w rzeczywistości nie istnieje, ale to z myślą o nim konstruujemy programy szkolne - mają być przecież jednolite i przystosowane w ten sposób do masowego (powszechnego) przekazu). Przyjmujemy tym samym za oczywiste, że dzięki orientacji programu na ucznia średniego sprawimy, że treści kształcenia będą w jednakowo zadawalającym stopniu dostępne dla wszystkich uczniów i dla każdego z osobna.

Zasada edukacyjnej efektywności programu kształcenia dotyczy dwóch powiązanych ze sobą spraw: po pierwsze - wymagań, jakie mieliśmy programowi stawiać, by zapewnić mu wysoką (właściwą) wartość edukacyjną, po drugie - pytania, komu należałoby powierzyć odpowiedzialność za właściwą jakość programu, czyli - kto miałby prawo program kształcenia konstruować i zmieniać. Zasada, będąca rozwiązaniem tych dwóch kwestii, głosi, że: po pierwsze - powołaniem programu kształcenia, dzisiejszej naszej szkoły, jego społecznym przeznaczeniem jest bycie narzędziem społecznego i gospodarczego postępu, a w wymiarze jednostkowym - narzędziem szeroko pojętej wydajności ludzkiego życia, dającej każdemu z nas poczucie spełnienia w indywidualnym, wymiernym sukcesie, służącym wzrostowi gospodarczemu i pomyślności wspólnoty. Znamy to już dobrze, ale tu prawda ta znów zabiera głos, przekonując, że wartość edukacyjną programu kształcenia i powołanie edukacji, jej cel trzeba wyrazić językiem racjonalności instrumentalnej, sprowadzając sens ludzkiej egzystencji do skutecznego działania, dobro - do korzyści, a zło - do straty. Sprawowanie odpowiedzialności za tak pojętą wartość edukacyjną programów kształcenia należy do państwa. Dzięki temu, to ono jest powołane do tego, by programy kształcenia tworzyć i dbać o to, aby były realizowane zgodnie z ich instrumentalnie pojmowaną racjonalnością. Dotykamy chyba kluczowej sprawy, odlatniającej logikę działania dzisiejszej szkoły. To dość prosty mechanizm, ale nie jestem pewien, czy łatwo widoczny i powszechnie dostrzegany. Mechanizm ten to system egzaminów centralnych. Chyba nie traktujemy ich jako istotnego, być może najważniejszego, elementu programu szkolnego, lecz widzimy w nich, po prostu, sprawdziany wyników nauczania. Rozszyfrowanie ich rzeczywistej roli wymaga osobnej uwagi.

Otóż, wracając do wypowiedzianej już myśli - władza, dysponując systemem edukacji, bierze na siebie podwójny obowiązek:

autora wymagań, ustalających standardy dobrego programu kształcenia, i **kontrolera** efektywności pracy szkół, mierzonej wedle tych standardów. Będąc i jednym i drugim, ma pełnię decyzji, dotyczących szkolnego programu. Realizując te decyzje, dysponuje różnymi środkami, ale jest jeden, który wystarcza za wszystkie pozostałe - to egzaminy, cały centralnie organizowany system sprawdzianów wyników nauczania. Tak - trzeba go widzieć jako element programu kształcenia, za pomocą, którego państwo definiuje i obowiązek szkolny i kryteria jakości pracy szkoły. Logika naszego systemu edukacji umieszcza egzaminy właśnie w tym miejscu, czyniąc z nich swoistą, choć dla większości - niewidoczną, część programu kształcenia.

To prawda, egzaminy są od tego, by sprawdzać wyniki nauczania. W tej roli są częścią scenariusza szkolnej codzienności, wrócimy jeszcze do tego. Ale to nie jedyna ich rola. Organizowane centralnie, jako sprawdziany powszechnie (dla wszystkich) i jednolite, są, przede wszystkim, po to, by dokonywać swoistej operacjonalizacji programu kształcenia. **Testy egzaminacyjne mówią nauczycielom, co ma być zrobione, jak i kiedy - w ten sposób operacjonalizują program, przekształcając go ze zbioru treści i haseł programowych w zbiór scenariuszy nauczycielskiego i uczniowskiego działania.** W testach mieści się najbardziej instruktywna część programu nauczania. Dzięki nim, nauczyciel wie, które treści kształcenia są naprawdę ważne, a które można, ewentualnie, uczniom przekazać, gdy starczy czasu i sił. Pierwsze są objęte testami, sprawdzianami wyników nauczania, drugie - nie. Pierwsze realnie należą do programu kształcenia, drugie (jak np. kursy, tworzone przez same szkoły, i treści, pozostające do wyboru nauczyciela) - są w programie tylko potencjalnie. Tak więc, cały system sprawdzianów wyników nauczania tylko pozornie jest czymś wobec programu kształcenia zewnętrznym. W istocie, to najważniejszy jego element - przesądzający o jego realnym (realizowanym przez szkołę) kształcie. Dzisiaj centralne egzaminy i programy, chociaż strukturalnie odrębne, funkcjonalnie zjednoczyły się ze sobą, do tego stopnia, że bez egzaminów program byłby tylko niezobowiązującą deklaracją, mówiącą, co może się zdarzyć w szkolnym nauczaniu. O tym, co się zdarzyć musi i czym program jest realnie, a nie tylko w deklaracjach i na papierze - przesądzają egzaminy.

Jaka jest więc racjonalność programu naszej dzisiejszej szkoły, jaki kształt i charakterystyczne cechy nadają mu formujące go zasady? Podsumujmy:

Program dzisiejszej szkoły, za sprawą formujących go zasad, jest:

- **jednoźródłowy** - tworzące go treści pochodzą z jednej formy ludzkiego doświadczenia, jaką jest nauka;
- **jednokierunkowy** - zorientowany na cele i wartości, należące do porządku czynu, czyli na instrumentalnie rozumianą wydajność życiową i przydatność na rynku pracy;
- **wielosegmentowy** - jego częściami składowymi są liczne przedmioty nauczania, kopiujące różne dyscypliny naukowe;
- **zdezintegrowany** - tworzące go przedmioty są osobnymi zbiorami treści, które nie tworzą jednej spójnej całości, lecz bez spójności i związków między sobą wyznaczają oddzielne obszary uczniowskiego poznawania świata;
- „**płatki**” - wspomniana wyżej atomizacja nie pozwala na hierarchizację haseł programowych, wszystkie są równe: i wiadomość detaliczna i idea przewodnia (twierdzenie generatywne) jakiejś dyscypliny czy dziedziny wiedzy ukazywane są przez program jako jednakowo ważne;
- **zamknięty** - program nie zmienia się w toku nauczania, nie może być korygowany, ani z powodu trudności jakich dostarcza ani pod wpływem potrzeb i możliwości uczniów;
- **dyrektywny** - egzaminy, dokonując operacjonalizacji programu, przesądzają o tym, które z tworzących go treści i w jaki sposób (na użytek jakich sprawdzianów wyników nauczania) muszą stać się tematami lekcji;
- **jednolity** - opracowany z myślą o średnim uczniu i w ten sposób tworzący pozory równej dostępności dla wszystkich uczniów;
- **nadmiarowy** - program z założenia przekracza realne możliwości szkoły, zawiera o wiele więcej treści niż można uczniom przekazać; zamierzona nadmiarowość jest efektem „troski” o tzw. kompletność treści, w ten sposób powstaje program deklarowany, a dzięki systemowi centralnych egzaminów z deklarowanego wyłania się program realizowany.

Tak wygląda racjonalny - utrzymany w duchu rozumu instrumentalnego i zgodny z technicznymi wymaganiami, które musi spełnić instytucja usługowa, jaką jest szkoła - program nauczania. Wyobraźmy sobie, co by się działo, gdyby, przykładowo, przedmioty nauczania

(jednakowe, uporządkowane, podzielone na jednostki metodyczne) zastąpić zindywidualizowanymi zadaniami tematycznymi, integrującymi wiedzę z różnych dyscyplin. Gdzie wtedy mielibyśmy szukać - standaryzacji, mierzalności wyników nauczania, ich porównywalności, no i, przede wszystkim, jak wówczas mielibyśmy, według jednolitego planu, nauczać wszystkich tego samego? To tylko jeden przykład. Można by je mnożyć, ukazując inne odstępstwa od zasad, formujących program nauczania naszej szkoły i ich destrukcyjne skutki. Destrukcyjne, bo odbierające naszemu programowi jego racjonalność i czyniące go niewykonalnym w strukturalnych ramach instytucji usługowej, którego powołaniem jest definiować obowiązek szkolny i wszystkim (jednolicie i sprawiedliwie) jego realizację umożliwiać. Tak więc, bez żadnych wątpliwości, tak właśnie skonstruowany program trzeba uznać za racjonalny.

Zapytajmy zatem - zgodnie z zapowiedzią - czy my, wszyscy, uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego, tak właśnie racjonalność programu szkolnego rozumiemy?

Sądzę, że dla przeważającej większości uczestniczących w tym dyskursie, to bardzo racjonalny program. Spełnia bowiem tak bliskie nam kryteria racjonalności rozumu instrumentalnego. Przykładowo, składa się z treści naukowo-technicznych, służy rolom zawodowym i życiowej wydajności, technicznie jest dobrze przygotowany do masowego przekazu - jest bowiem przejrzyste podzielony na przedmioty, wystandaryzowany i jego efektywność jest mierzalna dzięki egzaminom. Tak, to bardzo racjonalnie pomyślany program. W zasadzie, niczego mu nie brakuje. Może jest tylko trochę przeladowany, ale to regulują egzaminy. Może za dużo w nim treści teoretycznych, a za mało praktycznych i może jeszcze przydałyby się jakieś treści, uczące kompetencji miękkich. Taka, prawdopodobnie, jest nasza opinia o racjonalności programu naszej szkoły. Nie mam tylko pewności w jednej sprawie: jak większość z nas odniosłaby się do zbiorczej charakterystyki programu, mówiącej, że z powodu swej (formującej go) racjonalności jest on: jednoźródłowy, jednokierunkowy, wielosegmentowy, zdezintegrowany, „płaski”, zamknięty, dyrektywny, jednolity, nadmiarowy? Te wszystkie cechy to, wprawdzie, prosta konsekwencja zasad, formujących nasz program i wyraz jego racjonalności, ale czy tak właśnie to widzimy? Czy łączy swoją akceptację dla instrumentalnej racjonalności

programu dzisiejszej szkoły ze zrozumieniem powodowanych przez tę racjonalność strukturalnych konsekwencji? Raczej nie. Jest chyba inaczej - **zgoda na racjonalne zasady, formujące program szkoły nie idzie w parze ani ze świadomością, ani tym bardziej z akceptacją powodowanych przez te zasady skutków.**

Wrócimy jeszcze do tego i to dwukrotnie: omawiając nasz stosunek do możliwej efektywności szkoły i analizując w następnym fragmencie rozważań (4.3) prowadzoną w dyskursie głównym krytykę szkoły.

2. Racjonalność scenariusza szkolnej codzienności, czyli - program kształcenia w działaniu

Poświęciliśmy programowi kształcenia trochę więcej miejsca, ponieważ od niego zależy schemat działania szkoły. Bez obawy, że będzie w tym jakaś przesada, można powiedzieć, że wszystko, co dzieje się w szkole, dokonuje się pod dyktando programu kształcenia. Jego strukturalne cechy, które wymieniliśmy, stają się czymś w rodzaju idei regulatywnych szkolnej codzienności. To one przesądzają o tym, co, jak, w jakiej formie i za pomocą jakich środków i jak się w szkole robi oraz o tym, co ma, służący realizacji programu, funkcjonalny sens i spełnia tym samym techniczne wymagania racjonalnej szkoły, a co funkcjonalnego związku z programem nie ma i nie ma też technicznej racjonalności.

Relację między programem kształcenia a działaniem szkoły można porównać do związku, zachodzącego między gramatyką języka a mówieniem. Tak jak wypowiadając się w jakimś języku, wykonujemy polecenia jego gramatyki, dzięki czemu struktura naszej mowy jest przez nią generowana, tak **scenariusz szkolnej codzienności spełnia techniczne nakazy programu kształcenia i jest przez program wytwarzany.** Nie jest więc tak - jak sądzi się dość powszechnie - że władze oświatowe, dyrektorzy szkół i nauczyciele otrzymują program kształcenia do wykonania i według własnego pomysłu decydują co, jak, w jakiej formie i za pomocą jakich środków trzeba zrobić, żeby program zrealizować. Decyzje o tym mieszczą się już w samym programie, a zadanie osób zaangażowanych w proces kształcenia polega na odczytaniu tych decyzji i sprawnym działaniu wedle wytwarzanego przez nie scenariusza.

Chcąc skonkretyzować nieco sens powyższej tezy, zapytajmy: jakie to decyzje, budujące scenariusz szkolnego działania, mieszczą się

w programie kształcenia? Ograniczmy się do pięciu kluczowych rozstrzygnięć, zapadających pod wpływem technicznych nakazów (wymagań) programu kształcenia. Dotyczą one: celu i metody kształcenia, przepisów ról nauczyciela i ucznia oraz formy organizacyjnej i środków nauczania.

Realny cel kształcenia

Może zabrzmieć to banalnie, ale trzeba to powiedzieć właśnie w taki sposób: rzeczywistym celem naszej dzisiejszej szkoły nie jest ani wszechstronny rozwój uczniów, ani kształtowanie ich samodzielności, zainteresowań, twórczej postawy, kompetencji krytycznych, społecznych i komunikacyjnych. Celem tej szkoły jest, po prostu, realizacja programu kształcenia. Szkoła nie ma wyboru, dyrektywa wmontowana w program w postaci systemu egzaminów centralnych wymaga jednego - przygotowania uczniów do sprawdzianów wyników nauczania. O jakości i efektywności szkół, a tym samym - o ich ocenie, przesądzą właśnie wyniki tych sprawdzianów. Gdy zapytać dyrektorów szkół i nauczycieli, na czym polega działalność szkoły, czym naprawdę ona się zajmuje, usłyszymy, że w szkole realizuje się program. Oczywiście, zakłada się przy tym, że to dla dobra dzieci, ale to nie definicja tego „dobra” jest na początku myślenia o szkole, to nie ona nadaje kierunek i organizuje jej pracę, lecz robi to dyrektywa, nakazująca nauczać w taki sposób, żeby jak najpełniej zrealizować program.

Metoda kształcenia

Oczywiście, z pozoru, nauczyciel ma wybór, może, na przykład, sięgnąć po nauczanie problemowe, czy różne jego współczesne odmiany, nazywane metodami aktywizującymi, czy też - po metodę projektów. Ale to tylko złudzenie. W szkolnej rzeczywistości okazuje się bowiem, że te wszystkie metody wobec dzisiejszego programu są dysfunkcjonalne. Nie oznacza to, że nauczyciele nie próbują z nich korzystać. Robią to, ale nie tego wymaga od nich program. Jego nakazy metodyczne są inne: żeby je skutecznie zrealizować, to znaczy - żeby przekazać obszerny zbiór wiadomości w takiej samej (jednolitej) postaci, w sztywno wyznaczonym czasie (lekcja, semestr, rok szkolny) wszystkim uczniom, pogrupowanym w dość liczebne zespoły jednorodnie wiekowo - trzeba

skorzystać nie z metod indywidualizujących przekaz wiedzy i wymagających elastycznego czasu i małych grup uczniów, ale przeciwnie - trzeba posłużyć się metodami podającymi. To one są w tej sytuacji racjonalne, one bowiem odpowiadają wymaganiom programu i są o wiele bardziej wobec niego funkcjonalne niż wszystkie pozostałe. Kolejnym ogniwem w tym łańcuchu technicznych powiązań są przepisy ról nauczyciela i ucznia.

Role nauczyciela i ucznia

Potrzeby realizacyjne programu kształcenia i odpowiadająca im podająca metoda nauczania w pełni uzasadniają niesymetryczny podział ról. Nauczyciel, zgodnie z logiką tego scenariusza działania, musi być jednocześnie: podmiotem nauczania, posiadaczem wiedzy, narratorem i oceniającym wyniki uczniowskich poczynań. Jako podmiot nauczyciel decyduje o przebiegu nauczania, jako - **posiadacz wiedzy** jest funkcjonariuszem programu kształcenia, upoważnionym do pobierania z niego tej wiedzy, która powinna być przekazana uczniom, jako **narrator** - przekazuje tę wiedzę uczniom, i, wreszcie, jako osoba oceniająca - **kontroluje** nabywaną przez ucznia wiedzę i dba o to, by była zgodna z wymaganiami centralnych egzaminów. Uczniowi, w tym niesymetrycznym podziale praw i obowiązków, przypada rola wykonawcy poleceń (dyrektyw) nauczyciela, wykonawcy - pozbawionego wpływu na to, czego się będzie uczył, jak i kiedy, w czym towarzystwie, a także na to, w jaki sposób i w jakim celu jego wiedza będzie sprawdzana i oceniana.

Komentarz do właściwych naszej szkole przepisów ról nauczyciela i ucznia ograniczę do jednej tylko uwagi. Otóż, ten niesymetryczny, ale w pełni racjonalny, podział ról wytwarza dość swoistą kulturę szkolnych relacji. Charakterystyczna dla niej dominacja nauczyciela może powodować dwojakie skutki: po pierwsze, dominujący racjonalnie nauczyciel - nie z własnej woli przecież, ale „z urzędu”, na mocy logiki naszego programu kształcenia - w paradoksalny sposób, wbrew sobie, pozbawia się możliwości realizacji wielu szczytnych i deklarowanych przez szkołę celów, takich jak np. kształtowanie dialogowego sposobu bycia, czy samodzielności myślenia. Nie sposób samemu, będąc poglądowną demonstracją dyrektywnego komunikowania się z uczniami

i monologowania ograniczającego samodzielność ich myślenia, kształtować gotowość do dialogu czy niezależność poznawczą uczniów. Po drugie, oparte na dominacji nauczyciela kontakty z uczniami prowadzą ich relacje do zracjonalizowanego panowania i przemocy. Utrata zaufania w tych relacjach zabiera uczniom gotowość do otwartości i do rozmowy. Dalsze skutki zerwanych więzi komunikacyjnych mogą być po stronie ucznia bardzo różne - od bierności i wycofania, przez negatywne (kara, kompulsja) motywy do uczenia się, do buntu wyrażającego się nie tylko w odmowie wszelkiej współpracy, ale także w zachowaniach opresyjnych wobec nauczycieli. Nie trzeba dodawać, że w tej sytuacji podstawowym negatywnym skutkiem niesymetrycznych ról po stronie nauczyciela jest utrata możliwości pełnienia swojej roli. Nauczyciel wchodzi w rolę dominującą - podmiotu, posiadacza wiedzy, narratora i ewaluatora - ryzykuje, że reakcją uczniów na jego dominację będzie odebranie mu możliwości realnego bycia tym, kim na mocy przepisu tej roli miał być. Ale to wszystko jest racjonalne, czyli - zgodne z nakazami rozumu instrumentalnego, czy wręcz - przez nie wymuszone. Oto mamy wziętą z realiów edukacyjnych ilustrację zracjonalizowanej dehumanizacji. Pamiętając o niej, trzeba zatem powiedzieć: **Taki podział ról to żadna patologia, lecz rozwiązanie w pełni racjonalne i konieczne w scenariuszu szkolnej codzienności, wytwarzanym przez dzisiejszy program kształcenia.** Nie unikniemy negatywnych skutków tak ukształtowanych relacji między nauczycielem i uczniem, apelując do nauczycieli, by przestali być dominujący. Takie apele nic nie pomogą. **Zamiast wzywać nauczycieli do zmiany, mającej złamać logikę działania dzisiejszej szkoły, trzeba zmienić tę kulturowo uwarunkowaną i dobrze zadomowioną w naszym poczuciu oczywistości logikę, uwalniając tym samym nauczycieli od racjonalnego obowiązku bycia dominującym.**

Forma organizacyjna kształcenia

System klasowo-lekcyjny to emblematyczna dla dzisiejszej szkoły forma kształcenia. Często tę formę właśnie utożsamia się z istotą dzisiejszej szkoły, zapominając, że najbardziej charakterystyczną jej częścią jest program kształcenia, a system klasowo-lekcyjny jest wobec niego czymś wtórnym. Dwa tworzące ten system rozwiązania: podział

uczniów na stałe i jednorodnie wiekowo grupy zwane klasami i podział czasu nauczania na stałe, czterdziestopięciminutowe jednostki pracy, to, po prostu, organizacyjne, racjonalne konieczności. I tak klasy muszą być stałymi grupami uczniów w tym samym wieku, bo treści programowe tak dobrano i tak ułożono, żeby odpowiadały możliwościom poznawczym średniego ucznia w określonym wieku, zaś stałe muszą być te grupy dlatego, żeby uczniowie nie różnili się zachowaniem w nauce szkolnej i żeby dzięki temu można było uczyć ich tego samego w tym samym czasie. Sztywno porcjowany czas pracy pozwala zachować możliwość nauczania równym frontem (wszystkim uczniom to samo) i - co być może ważniejsze dla systemu - umożliwia centralne sprawdziany wyników nauczania. Sprawdziany te mają ustalić, jak szkoła realizuje program kształcenia w czasie na poszczególne segmenty programu przeznaczonym, a nie w czasie realnie na to potrzebnym. Czas realnie potrzebny na umożliwienie uczniom poznania takiej lub innej wiedzy to pojęcie w dzisiejszej szkole nieznanne. Wszystko w niej odbywa się w czasie zaplanowanym - przewidzianym przez program i mierzonym liczbą lekcji, semestrów i lat szkolnej nauki.

I jeszcze jedno: zazwyczaj niezauważalnym, ale bardzo istotnym skutkiem klasowo-lekcyjnej organizacji nauczania jest instytucjonalna deprecjacja pozostałych, nieprzewidzianych przez system, ale możliwych form aktywności ucznia. Otóż, działając w ramach systemu klasowo-lekcyjnego, uczeń dowiaduje się, że tym, co jest na prawdę dla szkoły i dla niego ważne, są lekcje i to, co się w ich ramach dzieje. Słowem - liczy się nauczanie i szkolne uczenie się. Do tego uczeń ma się ograniczyć, albo przynajmniej uznać, że ta właśnie forma aktywności jest ważniejsza w szkole, a chyba i w życiu, skoro w szkole dominuje nad pozostałymi. Tak to odbywa się, mający swe źródło w systemie klasowo-lekcyjnym, kulturowy przekaz o tym, co w życiu ważne, a co pozbawione znaczenia. Tym sposobem dokonuje się także racjonalna redukcja świata życia i szkolnego habitusu ucznia do doświadczenia dostępnego w trakcie lekcyjnego uczenia się przekazywanych przez nauczyciela wiadomości.

Środki nauczania

Aby program dzisiejszej szkoły mógł być sprawnie realizowany, wymaga, przede wszystkim, środków podnoszących efektywność przekazywania, gromadzenia i przechowywania wiadomości. Poczynając od tradycyjnego podręcznika, a na komputerze kończąc, środki te służą jednemu - sprawnej transmisji danych. Zauważmy, nie jest tak, że podręcznik czy komputer ze swej natury tylko do tego się nadają. Przeciwnie, mogą one równie dobrze służyć modelowaniu sytuacji problemowej, metodzie projektów czy lekcjom dialogu i krytycznego czytania dyskursu społecznego. Mogą tym celom służyć, ale w dzisiejszej szkole byłoby to nieracjonalne, gdyż w ramach logiki jej działania mają one inne, racjonalne zadania - są od tego, by usprawnić przekaz wiadomości. Na marginesie, wyprzedzając rozważania o dzisiejszej krytyce szkoły (pkt 4.3), warto zauważyć, że ze środkami nauczania łączy się, dość typowa dla naszego dyskursu edukacyjnego, iluzja. Znajduje ona dwojakie wykonanie. Pierwsze jest udziałem tych, którzy nie rozumieją logiki działania dzisiejszej szkoły i w ogóle nie podejrzewają jej o to, że jej działanie podlega jakimś niedającym się ominąć racjonalnym regułom. Pozbawieni krytycznego wglądu w to, jak działa i dla czego tak właśnie musi działać, wierzą, że można ją zmienić, podnosząc efektywność jej działania, czyli - przyczyniając się do tego, by to, co robi dzisiaj robiła jeszcze skuteczniej. Dlatego myślący w ten sposób, chcąc zmienić szkołę, chcąc ją ulepszyć, szukają środków usprawniających jej działanie i najczęściej wskazują na informatyzację. O zmianie zasad nie mówią, bo, po prostu, ich nie dostrzegają. Po to samo rozwiązanie sięgają także ci, którzy rozumieją racjonalność dzisiejszej szkoły, widzą jej zasady i uważają, że jest dobrze pomyślana. Przyjmują zatem, że nie trzeba niczego zmieniać ani w zasadach ani w logice działania, należy jedynie uczynić ją bardziej efektywną. Wspominam o tej iluzji w tym miejscu, bo dobrze ilustruje dość powszechny schemat naszego dzisiejszego myślenia o zmianie edukacyjnej. Jest nim kulturowo ukształtowany wzorzec reagowania na sytuację kryzysową. To wzorcowe zachowanie w odpowiedzi na kryzys polega na **podtrzymywaniu *status quo* za pomocą pozornej zmiany**. Znamy ten schemat z takiego myślenia: jeśli coś idzie nie tak w jakimś działaniu lub instytucji, to trzeba podnieść efektywność tego działania lub

instytucji. Informatyzacja szkoły, jako magiczny sposób na jej kryzys, to nic innego, tylko typowa dla tego wzorca reakcja.

Konkludując: scenariusz działania dzisiejszej szkoły ma wszelkie atrybuty racjonalności instrumentalnej. Jest w nim i plan i porządek czynności realizujących program, są mierzalne i wystandaryzowane rezultaty, są egzaminy badające efektywność, są metody gwarantujące jednolity i masowy przekaz wiedzy, są środki podnoszące sprawność metod, jest dostosowany do potrzeb masowego kształcenia podział jego uczestników wedle wieku i możliwości poznawczych i podział czasu na dyscyplinujące pracę stałe jednostki, no i jest wreszcie służący efektywności pracy odgórnie organizowanej w liczebnych grupach - podział ról: na tych, którzy o wspólnej pracy decydują i ją organizują (nauczyciele) i tych, którzy ją wykonują. Czego jeszcze trzeba, aby scenariusz szkolnej codzienności był bardziej racjonalny? Sądzę, że większość uczestników głównego dyskursu edukacyjnego akceptuje tę racjonalność działania szkoły i że taką jej organizację przyjmuje z poczuciem oczywistości jako naturalną i konieczną. W dzisiejszej krytyce szkoły (pkt 4.3) usłyszymy wprawdzie, że nie wszystko jest tak, jak być powinno (np. nauczyciel jest wprawdzie od tego, by dominować nad klasą, ale mógłby swą kierowniczą rolę pełnić bardziej taktownie, lub że i podręczniki i sam przekaz wiedzy powinny być bardziej nowoczesne, czyli zinformatywowane), ale zasady formujące szkolną pracę uczniów są słuszne, tyle tylko, że czasami zdarza się kłopot z ich dobrym wykonaniem.

Powszechna zgoda na racjonalność scenariusza szkolnej codzienności nie oznacza jednak akceptacji dla rezultatów edukacyjnych, które w ramach tego scenariusza są możliwe. Ten paradoks sygnalizowałem już kilka razy. Teraz mamy sposobność, by przyjrzeć się mu nieco dokładniej. Zadajmy najpierw trzecie z planowanych pytań: Jakie rezultaty może dać tak racjonalna szkoła?, aby następnie spróbować zrozumieć, dlaczego akceptując racjonalność programu i działania tej szkoły, nie godzimy się na możliwe dzięki tej racjonalności rezultaty.

3. Swoistość osiągalnych przez dzisiejszą szkołę rezultatów - granice jej efektywności

Przypomnijmy: Dzisiejsza szkoła jest **organizacją biurokratyczną** (nie innowacyjną i nie wspólnotową) pomyślaną przez państwo jako instytucja świadcząca wysoko specjalistyczne usługi edukacyjne na rzecz rodziców, odpowiadających za realizację obowiązku szkolnego swoich dzieci. Ta służebność szkoły, związana z obowiązkiem szkolnym, wyraża się w zasadach kształtujących jej program i scenariusz codziennego działania. Zasady te określają strukturalne możliwości szkoły, od nich zależy, jakie efekty szkoła jest zdolna zrealizować, a jakie są nierealne. Konkretyzując tę tezę, wykonajmy po kolei dwa zestawienia: spójrzmy syntetycznie najpierw na strukturalne możliwości, a następnie - na osiągalne dzięki nim jej rezultaty.

Strukturalne możliwości szkoły

Za sprawą formujących dzisiejszą szkołę zasad:

- jej **program** jest jednoźródłowy, jednokierunkowy, wielosegmentowy, zdeintegrowany, płaski, zamknięty, dyrektywny, jednolity i nadmiarowy;
- **scenariusz jej działania** spełnia funkcjonalne nakazy programu kształcenia, w związku z tym:
 - jej cel jest zredukowany do przygotowania uczniów do rynku pracy, czemu ma służyć przekazywanie im praktycznie zorientowanej wiedzy naukowej i kształtowanie na bazie tej wiedzy umiejętności rozwiązywania zadań sprawdzających wyniki nauczania;
 - przepisy ról nauczycieli i uczniów są niesymetryczne, przyznające nauczycielowi pozycję dominującą i pozostawiające w jego rękach wszystkie decyzje w sprawach szkolnej aktywności ucznia oraz redukujące tę aktywność tylko do nabywania wiedzy i czyniące ucznia wykonawcą nauczycielskiego planu działania;
 - nauczanie odbywa się w sposób podający;
 - jego organizacja mieści w formule systemu klasowo-lekcyjnego;
 - środki dydaktyczne służą przede wszystkim sprawności przekazu wiedzy.

Odpowiedź na pytanie: co może nam dać dzisiejsza szkoła? jest już zawarta w dokonanej charakterystyce jej strukturalnych

możliwości. Pozostaje więc wydobyć na jaw to, co *implicite* zostało już powiedziane.

Zacznijmy od tego, że efekty edukacyjne gatunkowo nie są zbyt zróżnicowane. Przeciwnie, są zredukowane, ograniczają się tylko do poznawczo-technicznej wiedzy i związanych z nią (poznawczych i technicznych) umiejętności, należących do porządku czynu, tzn. tej części ludzkiego doświadczenia, które kształtuje się w perspektywie pytań poznawczych (jaki jest świat) i technicznych (jak skutecznie działać). W rezultatach dzisiejszej szkoły nie ma niczego, co odpowiadałoby porządkowi rozumienia, tzn. tej aktywności i doświadczeniu, które tworzą się w perspektywie pytań egzystencjalnych. Mało tego, ten rodzaj przygotowania do życia, które daje dzisiejsza szkoła (przygotowanie do rynku pracy), postrzegane jest w dyskursie publicznym (celują w tym dziennikarze oświatowi) jako konieczne, naturalne i jedyne zadanie edukacji. W ten sposób, utrwała się przekonanie, że pytanie techniczne o wydajność życiową jest tym samym, co pytania egzystencjalne o sens życia. To, co realnie daje dzisiejsza szkoła, nie jest więc jakąś niekompletną lub niepełnowartościową wersją rezultatów pozostających w jej zasięgu. Przeciwnie - jest tym, co mieści się granicach jej możliwej efektywności i jest tak samo racjonalne jak formujące jej program i działanie zasady.

Osiągalne przez dzisiejszą szkołę rezultaty

Tym, co dzisiejsza szkoła może dać swoim uczniom, jest:

1. **Wiedza**, która, zarówno gdy idzie o zakres, jak i cechy formalne, jest odwzorowaniem zakresu i struktury programu kształcenia. Tak samo jak program jest ona zatem:
 - ograniczona do treści pochodzących z jednego źródła - z nauki,
 - zorientowana tylko na wartości pragmatyczne,
 - podzielona na oddzielne segmenty (przedmioty) i nieopisująca świata całościowo,
 - zorganizowana według kodu kolekcji (por. Bernstein, 1990), tzn. - tworzące ją wiadomości, podobnie jak elementy kolekcjonerskiego zbioru, traktowane są jako kolejne, osobne egzemplarze (wykonania) wiedzy naukowej,
 - „płaska” w swej strukturze, bo wiadomości zorganizowane według kodu kolekcji liniowo dodają się do siebie, z tego powodu powstająca z nich wiedza nie ma hierarchicznej budowy, tworzącej się wokół idei przewodnich, twierdzeń generatywnych czy reprezentatywnych przykładów (tematów), z tej samej przyczyny taką liniową i płaską strukturę wiadomości nazywa się „wiedzą bankową”,
 - zamknięta w granicach haseł programowych, nieczuła na otwierające ją życiowe pytania i potrzeby uczniów,
 - wrażliwa i czuła na wymagania egzaminów centralnych i pod ich wpływem kształtowana, ewentualnie - modyfikowana,
 - niezindywidualizowana, przekazywana każdemu uczniowi w tej samej wersji,
 - nadmiarowa jak sam program kształcenia, tzn. zawierająca wiadomości na zapas, bowiem zgodnie z ideą „edukacji bankowej” - mieć więcej wiadomości, oznacza - być lepiej wykształconym.
2. **Umiejętności** rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, kształtowane na podstawie scharakteryzowanej wiedzy, które w związku z tym:
 - mają cechy identyczne jak ta wiedza,
 - i cechy odpowiadające strukturze zadań testowych.
3. **Przygotowanie do życia**, którego miarą i operacyjnym wyrazem jest instrumentalnie rozumiana wydajność życiowa. Zakres i formę tak rozumianego przygotowania do życia określają, tworzące je: wiedza i umiejętności. Wartość życiowa wiedzy wyraża się w orientacji poznawczej typu „**wiem, że jest tak i tak**”, zaś życiowa przydatność umiejętności - w kompetencjach typu: „**wiem, jak to należy zrobić**”.

Powiedzmy na koniec: **Właśnie taką wiedzę, takie umiejętności i tak pojętą wydajność życiową może dać uczniom dzisiejsza**

szkoła. I nic więcej. Nie dlatego, że źle działa, lecz z tego powodu, że działa właściwie i racjonalnie, tzn. wedle racjonalnych zasad, formujących jej program i scenariusz jej działania. To one - zasady, skonstruowany zgodnie z nimi program i logika działania - ustalają granice możliwej efektywności naszej szkoły, które obejmują takie właśnie, a nie inne, edukacyjne rezultaty.

Zrozumieć dzisiejszą szkołę oznacza odstąpić organizującą ją zasady i zobaczyć dzięki temu, jak wygląda jej program i logika jej działania, i po wtóre - zdać sobie sprawę, czego po dzisiejszej szkole zasadnie (tzn. uwzględniając jej zasady, wytwarzany przez nią scenariusz codzienności i możliwą efektywność jej działania) można się spodziewać. Takiego krytycznego rozumienia dzisiejszej szkoły brakuje uczestnikom głównego dyskursu edukacyjnego. Nie czynię im z tego powodu zarzutu. Przeciwnie - staram się ich zrozumieć i wytłumaczyć. Sądzę, że zdominowani przez rozum instrumentalny znajdują się w sytuacji podobnej do tych, w jakich przebywali bohaterowie zdarzeń dyskursywnych opisani w rozdziale pierwszym. Wypełniają bezwiednie nakazy naszej kulturowej oczywistości, kierują się jej mądrością, a ta ukazuje świat przedkrytycznie i chroni przed rozumieniem zarówno celów faktycznie realizowanych przez szkołę, jak i przed dostrzeganiem związku między strukturalnymi cechami szkoły a możliwą i konieczną zarazem jej efektywnością.

Ukazany paradoks: separowanie od siebie tego, czym szkoła w swej racjonalności, swym programie i działaniu rzeczywiście jest, od tego, co w związku z tym może dać, a więc - **niezdolność rozumienia instytucjonalnego pochodzenia realizowanych przez szkołę celów, jest czynnikiem przesądającym o strukturze myślenia poszukującego zmiany edukacyjnej.** Najgroźniejszą pułapką, czekającą na to myślenie, jest złudzenie wyrażające się w przeświadczeniu, że, chcąc zmienić dzisiejszą szkołę, wystarczy wskazać jej pożądane, wynikające z naszych potrzeb efekty edukacyjne, czyli zaktualizowane metafizyczne cele. Złożywszy tym sposobem zamówienie na nowy typ wykształcenia, należy oczekiwać, że nasza szkoła - jakby nie organizowały ją i nie ograniczały żadne zasady, żadna logika działania - po prostu je zrealizuje. O tym złudzeniu - nieco szerzej w kolejnym, kończącym ten rozdział, fragmencie rozważań.

4.3. Jak krytykujemy edukację – praktyka dyskursu

Cały ten rozdział jest o tym, jak dyskurs edukacyjny spełnia nakazy naszej ukształtowanej przez rozum instrumentalny, kulturowej oczywistości. Opis dominacji rozumu instrumentalnego w dzisiejszym myśleniu o edukacji, mający status hipotezy krytycznej, obejmuje trzy pytania. Dwa z nich mamy już za sobą. Pierwsze - jak kategoryzujemy dziś edukację - dotyczyło tematu dyskursu. Drugie - jak rozumiemy zasady racjonalnej edukacji (zasady formujące jej cele, program i działania) - odnosiło się do schematu narracyjnego, który określa nasz dzisiejszy sposób myślenia o szkole. Przed nami **trzecie pytanie. Jego tematem jest praktyka dyskursu**, czyli to, w jaki sposób rozmawiamy dziś o edukacji - za co i jak ją krytykujemy, i jakie zmiany proponujemy. Odpowiedź na to pytanie nie tylko uzupełnia dwie poprzednie, ale prawie w całości z nich wynika. Sygnalizowałem to wielokrotnie. Trudno bowiem jest analizować temat dyskursu czy jego schemat narracyjny, przemilczając zupełnie obecne w tej analizie odniesienia do praktyki dyskursu. W tym miejscu chciałbym je nieco rozwinąć i uporządkować.

O dzisiejszym dyskursie edukacyjnym wiemy już, że:

- po pierwsze, jego tematem jest szkoła,
- po drugie, że w naszym myśleniu o szkole łączą się ze sobą: pochodzące z jej mitu założycielskiego, oczekiwania dotyczące jej celów (powinności) oraz wytwarzane przez rozum instrumentalny wyobrażenia o racjonalności zasad formujących jej program i scenariusz działania, z niezdolnością dostrzegania i krytycznego rozumienia celów instytucjonalnie uwarunkowanych.

Uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego rozmawiają więc o szkole, czyli o tym, jak w realiach naszego życia społecznego jest ona organizowana, jak działa i jakie daje rezultaty. Ale zadając te pytania, myślą o niej zgodnie z ukazanym schematem narracyjnym, a więc: wiedzą - z jednej strony - jakie cele powinna ona podjąć i jakich rezultatów należy od niej oczekiwać, z drugiej strony zaś - znają zasady, wedle których powinny być skonstruowane jej program i scenariusz działania, aby w racjonalny sposób mogła realizować swe powołanie.

Ale wiedząc i jedno i drugie, nie zdają sobie sprawy, że w tej (przedkrytycznej) znajomości szkoły jest jedna, bardzo istotna luka, mianowicie - że brakuje jej rozumienia celów faktycznie przez szkołę realizowanych. Słowem: uczestnicy *mainstreamowej* rozmowy o szkole znają jej ideologiczne uzasadnienie, wierzą w nie tak samo, jak w jej racjonalność, natomiast nie są świadomi tego, że jest to racjonalność instytucji usługowej i że w związku z tym, nie robi ona tego, co deklaruje jej ideologia, lecz to, co jest możliwe i konieczne dzięki jej strukturze i czego wymaga od niej system, którego jest częścią. Ta osobliwość dzisiejszego myślenia o szkole, wyrażająca się w braku krytycznego rozumienia celów faktycznie realizowanych oraz możliwej jej efektywności - jest źródłem jego iluzji i bezsilności.

Ten fragment rozważań jest właśnie po to, by tak sformatowaną praktykę dyskursywną opisać i krytycznie skomentować. Chcąc ją opisać, zapytać: za co i jak krytykujemy dziś szkołę i jakie proponujemy zmiany? Zaś chcąc krytycznie zrozumieć - skąd bierze się iluzoryczność i bezsilność krytyki dzisiejszej szkoły?

4.3.1. Za co i jak krytykujemy dzisiejszą szkołę i jakich zmian od niej oczekujemy?

Opis dzisiejszej krytyki szkoły i myślenia o zmianach edukacyjnych, tak jak wcześniejsze odniesienia do rzeczywistej praktyki dyskursu edukacyjnego, ma charakter modelujący. Idzie w tym opisie nie o faktograficzną dokumentację, lecz o uchwycenie stałej regularności, powtarzającego się w naszej dzisiejszej rozmowie o szkole wzorca wypowiedzi i jego wewnętrzną różnorodność.

4.3.1.1. Wzorzec krytyczno-postulatywnej wypowiedzi

Interesujący nas schemat dzisiejszej rozmowy o tym, czego szkole brakuje i jak tym brakom zaradzić, łączy krytykę szkoły i projektowanie/postulowanie zmian w jedną, dość spójną całość. To naturalne, bo, krytykując, mówimy „nie” temu, co jest. Zaś opowiadając się za jakąś zmianą, mówimy „tak” temu, co, naszym zdaniem, powinno być. Symetryczność i logiczna integralność „nie” i „tak” sprawia, że trudno je

od siebie oddzielić. W krytyce dzisiejszej szkoły, w tym, czemu mówimy „nie”, mieści się bowiem i uzasadnienie i projekt zmiany edukacyjnej, czyli nasze „tak” dla tego, co powinno być.

Schemat naszej dzisiejszej rozmowy o szkole, łączący te dwa wątki, składa się z pięciu etapów:

1. Edukacja - jej treść, organizacja i przebieg - należy do państwa. Ono, a ściślej - sprawujący władzę powinni zadbać, po pierwsze - o właściwą koncepcję edukacji, o to, mówiąc inaczej - żeby była dobrze pomyślana, po drugie - żeby dawała wszystkim równy, sprawiedliwy dostęp do wiedzy i kompetencji oraz by otwierała przed wszystkimi podobne możliwości rozwoju, awansu zawodowego i pomyślności życiowej. Po trzecie - sprawujący władzę powinni zapewnić właściwe warunki (środki finansowe) do realizacji dobrego konceptu edukacyjnego. A więc: **wymyślić szkołę na nasze czasy, udostępnić jej usługi wszystkim uczniom, równo i sprawiedliwie, dając im jednolite wykształcenie oraz we właściwy sposób sfinansować jej działania - oto obowiązki państwa.**
2. Państwo wprawdzie odpowiada za edukację, ale kolejne ekipy rządowe od lat nie wypełniają swych powinności. Nie realizują ich tak, jak należy. Dzieje się tak z wielu powodów. I tu zwykle wymienia się liczne i bardzo różne niedostatki władzy. Opisuje się je też bardzo różnie: językiem kolejnych pokoleń socjologów i pedagogów krytycznych, a także za pomocą argumentów rodem z języka tabloidów. Jakkolwiek ułomności władzy nazwiemy, wniosek będzie ten sam: **to z winy gnuśnej, nie dość rozzgarniętej, a może nawet celowo działającej na szkodę narodowej wspólnoty, lub pozostającej na usługach wielkich grup interesów władzy, nasza rzeczywistość edukacyjna jest źle organizowana i niedofinansowana.**
3. **Jest źle organizowana, przede wszystkim, dlatego, że:**
 - nie sprzyja rozwojowi indywidualnych możliwości uczniów,
 - nie uczy samodzielności, krytycyzmu i twórczości, ujednolica wszystkich, bo dla wszystkich ma ten sam (sztucznie rozdęty) program kształcenia; wszyscy uczą się tego samego, a na dodatek - uczą się treści oderwanych od życia,
 - unifikuje uczniów przez centralny system egzaminacyjny, nie dość, że wymaga od wszystkich tego samego, to jeszcze

- sprawia, że nauczyciele uczą pod egzamin, tzn. uczą tylko tego, co będzie sprawdzane w czasie egzaminów,
- marnuje czas i energię młodych ludzi, organizując ich aktywność wedle sztywnych zasad systemu klasowo-lekcyjnego,
 - naraża dzieci na nudę i/lub lęk,
 - nie uczy współpracy z innymi i umiejętności porozumiewania się.
- 4. Konieczne są takie zmiany w edukacji, które usuną jej dzisiejsze wady i sprawią, że:**
- edukacja sprzyjać będzie rozwojowi indywidualnych możliwości uczniów,
 - będzie kształtować samodzielność, twórczość i krytycyzm,
 - program kształcenia będzie mniej obciążający, uwolniony od balastu zbędnych wiadomości, będzie otwarty na indywidualne ścieżki kształcenia i zupełnie nowe treści,
 - egzaminy w dzisiejszym rozumieniu stracą sens, ich miejsce zajmą oceny opisowe,
 - sformalizowany system klasowo-lekcyjny zastąpi edukacja elastyczna, wzorowana na planie daltońskim (szkoła bez klas, lekcji i programów),
 - nuda i strach ustąpią miejsca prawdziwej ciekawości świata i poczuciu bezpieczeństwa,
 - dzieci będą się uczyć pracy zespołowej i technik komunikowania się z innymi.
- 5. Chcąc uczynić edukację lepszą, wprowadzając do niej wyżej wymienione zmiany, trzeba domagać się tego od państwa.** To ono bowiem (patrz pkt 1) ponosi odpowiedzialność za edukację i ono zdolne jest ją zmieniać. Edukacja jest sprawą zbyt poważną, by zabierać ją państwu. Obywatele powierzyli mu los młodego pokolenia i mają prawo oczekiwać, że pojawią się kiedyś tacy rządzący, którzy będą potrafili zrozumieć dzisiejszą krytykę edukacji i kryzys, w jakim się ona znajduje, a zrozumiawszy na czym polega zło, usuną je z naszego życia, zastępując dobrem.

W wielkim uproszczeniu, tak właśnie wygląda schemat dzisiejszego myślenia o słabościach naszej szkoły i o potrzebnej w odpowiedzi na nie zmianie. Gdy wzbogacimy za chwilę ten opis szczegółami,

zobaczymy, jak różnorodne wykonania znajduje interesujący nas wzorzec wypowiedzi. Różnorodność i bogactwo wykonań są ważne. Jednak nie z tego powodu, że wnoszą coś nowego do naszego schematu, lecz dlatego, że pokazują, jak głęboko charakterystyczne dla niego myślenie zadomowiło się w naszym dyskursie edukacyjnym.

Gdzie znajdujemy ów wzorzec? W zdecydowanej większości wypowiedzi, należących do głównego dyskursu edukacyjnego. Przykładowo, myślenie, zgodne z tym schematem, jest obecne w komentarzach medialnych mistrzów, objaśniających naszą terażniejszość i codzienny bieg zdarzeń. Posługują się nim tzw. eksperci od wszystkiego. To nowa, możliwa dzięki mediom, rola społeczna. Podejmują ją zazwyczaj ludzie z tytułami akademickimi, wypowiadający się jako znawcy wszelkich tematów. Przykładowo - astronom czy fizyk przekonany, że zna się na edukacji jak mało kto - bo nie dość, że ukończył wszystkie szkoły z sukcesem, to jeszcze jest dzisiaj profesorem - „odkrywa”, własnym wysiłkiem i na swój użytek jakieś szczątkowe elementy planu daltonskiego, tak jest swoim odkryciem zbudowany, że bez cienia wątpliwości ogłasza, że nasza zaprogramowana przez system i biurokratyczna szkoła powinna przejąć ten pomysł i, po prostu, działać zgodnie z nim, nie bacząc na to, że jest on zupełnie sprzeczny z systemową i biurokratyczną logiką jej działania. Schemat ten odnajdujemy także w narracji tabloidów, które po swojemu ubolewają z powodu krzywdy uczynionej złą szkołą prostemu człowiekowi przez arogancką władzę. Zresztą, w myśleniu władzy schemat ten też jest obecny, wprawdzie w dość szczególny sposób, nie zmienia to jednak faktu, że przedstawiciele państwa myślą o szkole wedle tego samego schematu, co ich krytycy. Rzecz jasna, posługujemy się nim również my sami, po pierwsze dlatego, że znamy go z własnego doświadczenia, a po wtóre - bo jest nam bliski za sprawą wspomnianych, medialnych animatorów i liderów głównego dyskursu edukacyjnego. Na marginesie: nie należy to wprawdzie do tematu naszych rozważań i nie mieści się w konstruowanej hipotezie krytycznej, ale wspomnieć o tym wypada. Otóż ze schematu tego korzystają również niektórzy pedagodzy akademicy w swych wyrafinowanych rozprawach krytycznych poświęconych edukacji, zwłaszcza wtedy, gdy demaskują ukryte i nieczne intencje władzy wobec edukacji.

4.3.1.2. Różne wykonania

Lepiej zrozumiemy wszechobecność tego schematu, gdy zilustrujemy go kilkoma, nieco odmiennymi, wykonaniami. Myślę o pięciu odmianach tego myślenia: „inżynierskiej”, „humanistycznej”, indywidualistycznej, minimalistycznej i urzędowej. To typologia *ad hoc* i nazwy zupełnie robocze, ale nie pełni ona tutaj roli empirycznego dowodu, lecz ma jedynie ilustrować, że nasz dzisiejszy schemat myślenia o zmianie edukacyjnej ma różne wykonania. Zacznijmy od podobieństw. Otóż, wyróżnione wersje naszego myślenia o kryzysie szkoły i zmianie edukacyjnej podobne są do siebie w tym, że identycznie - z jednym małym odstępstwem myślenia urzędowego - definiują rolę państwa w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej. W ukazanym przed chwilą pięciopunktowym schemacie, rolę tę opisują punkt pierwszy, drugi i trzeci. Można powiedzieć, że we wszystkich wersjach interesującego nas myślenia postrzegamy państwo jako:

Gwaranta istnienia edukacji. Gdyby nie państwo - nie byłoby edukacji, czyli szkoły, bo ją przecież utożsamiamy dziś z edukacją. Państwo jest więc, w naszym mniemaniu, dawcą tego dobra, którym ona jest. **Udostępnia nam to dobro, świadcząc wysoko specjalistyczną usługę na rzecz wszystkich obywateli. Polega ona na:**

- **właściwym zdefiniowaniu obowiązku szkolnego** - oznacza to, że państwo, naszym zdaniem, powinno, odpowiadając na potrzeby naszego czasu, zaktualizować metafizyczne powołanie szkoły, określając jej dzisiejsze cele,
- **zapewnianiu wszystkim tych samych możliwości realizacji obowiązku szkolnego**, tzn. organizowaniu edukacji w taki sposób, by dawała powszechne, jednolite, równe, czyli sprawiedliwe udostępnione, wykształcenie,
- **przeznaczaniu na edukację potrzebnych środków**, takich, które zagwarantują efektywność świadczonej usługi edukacyjnej i komfort usługobiorców - dzieci i ich rodziców.

Sprawcę kryzysu naszej szkoły. Państwo z przyczyn, o których już napomknąłem, lub podobnych, nie wypełnia dobrze - sądzymy powszechnie - roli gwaranta dobrej edukacji, powodując nieustanną niewystarczalność naszej szkoły, co przejawia się w tym, że nie

daje ona uczniom tego, co dzisiaj szkoła dawać powinna (tej opinii nie znajdziemy w urzędowej wersji naszego schematu).

Podmiot - kreatora i wykonawcę - zmiany edukacyjnej. Nieudolność państwa w prowadzeniu edukacji - to, że jego działanie zaprzecza spoczywającej na nim powinności, że powoduje, jak czasami się określa, zapaść naszej szkoły, nie podważa w żaden sposób jego pierwotnej, przypisanej mu przez nas roli. Nadal powierzamy mu prawo do bycia podmiotem odpowiedzialnym za edukację. A nieefektywne wypełnianie tej powinności postrzegamy (paradoksalnie - o czym później) nie jako powód do jej podważenia, ograniczenia lub przemyślenia na nowo, lecz przeciwnie - jako dowód, że słusznie państwu się należy. Dlatego obsadzamy je w roli kolejnej - promotora i wykonawcy zmiany edukacyjnej.

Wszystkie (z jednym, wspomnianym już odstępstwem) wersje naszego dzisiejszego schematu myślenia o kryzysie szkoły i zmianie edukacyjnej w tym są właśnie podobne, w przeświadczeniu, że: **państwo jednocześnie gwarantuje możliwość istnienia edukacji, jest sprawcą jej kryzysu i podmiotem dobrej zmiany.** Czym się różnią? W odpowiedziach na dwa pytania. Dotyczą one trzeciego i czwartego punktu naszego schematu: na czym polega słabość (kryzys) dzisiejszej szkoły, czego jej brakuje? Jakie zmiany należy wprowadzić, by nadać jej właściwy kształt? W każdej z odmian tego myślenia znajdujemy więc trochę inne „nie”, mówione tej szkole, która jest, i „tak” - kierowanie do tej, która być powinna. Ujmując rzecz nieco dokładniej: w każdej wersji naszego schematu mamy do czynienia z trochę inaczej skonfigurowanym „nie” i „tak”. We wszystkich przypadkach bowiem „nie” budowane jest z katalogu podobnie zdefiniowanych wad dzisiejszej szkoły (jest to zbiór bardzo zbliżony do przedstawionego w punkcie trzecim schematu), a „tak” komponowane jest z zamkniętego rejestru postulowanych zmian (por. 5 etap schematu). To odmienne skonfigurowanie „nie” i „tak” polega na innym rozłożeniu krytycznych i postulatywnych akcentów, a nie na zmianie logiki argumentacji. Dlatego są to różnice powierzchowne, czy wręcz pozorne - schemat myślenia pozostaje ten sam, nieco odmienne są jego realizacje.

Zobaczymy to na zapowiedzianych przykładach:

Ujęcie „inżynierskie”. Cudzystów po to, by uniknąć dostowności. Nie w tym rzecz bowiem, że to spojrzenie jest tylko apoteozą wykształcenia politechnicznego, lecz w tym, że w ostatnich latach bycie inżynierem jest dyżurnym przykładem dobrego wykształcenia. Propagowane przez państwo, media i przedsiębiorców stało się symbolem właściwej drogi edukacyjnej. Młodzi ludzie, wybierający studia, słyszą więc nie tylko - wybierz politechnikę, ale coś więcej - bądź jak inżynier, tzn. myśl praktycznie i racjonalnie i wybierz edukację naprawdę wartościową, taką, która daje gwarancje zatrudnienia. To hasło określa dziś powołanie szkoły oraz pogłądowo i skrótowo wyjaśnia, po co jest edukacja. Szkoła ma przygotować potrzebnych dziś profesjonalistów, czyli - ludzi z zawodem, zapewniającym im pracę. Dlatego krytyka szkoły, to, czemu w ramach tego myślenia mówimy „nie”, dotyczy jej niepraktyczności - za mało w jej programie i metodach nauczania odniesień do najważniejszych ludzkich potrzeb i prawdziwego życia, czyli - do pracy zawodowej. „Tak” mówimy tu zatem wszystkim, co umieszcza szkołę na rynku pracy, co czyni ją jego częścią. Kto w ten sposób myśli? Chyba, niestety, większość z nas. Chyba. Ale z całą pewnością - opiniotwórcze środowiska ekonomistów i przedsiębiorców, a także władza. Ale ona ma swój własny wariant tego myślenia. Wątek „inżynierski” jest w nim obecny, lecz nie tylko - są też inne, o czym nieco później.

Wariant „humanistyczny”. Cudzystów - też nieprzypadkowo. Tym razem po to, aby zaznaczyć, że chodzi tu o humanistykę dość osobliwą, tę, mianowicie, którą miał na myśli Profesor Biznesu (trzecie zdarzenie dyskursywne). Nazwałem ją ekspercką. Ma ona techniczne ambicje - chce uczyć ludzi, jak żyć ku własnemu zadowoleniu, z sukcesami osobistymi i w harmonii z innymi. Sięgają po nią ci, którzy główny zarzut dzisiejszej szkole czynią z tego, że nie uczy umiejętności zespołowej pracy i nie daje uczniom odpowiedniej wprawy w komunikacji społecznej. Stąd postulat humanizacji kształcenia, rozumianej jako trening służący wspomnianym już socjotechnikom i technikom komunikowania się. Charakterystyczna dla tej odmiany myślenia jest jego retoryka, łącząca język psychologii biznesu i zarządzania z hasłami psychologii humanistycznej. To dzięki tej retoryce o samorealizacji mówi się tak, jak o technicznej umiejętności stawiania sobie celów, planowania

służących im działań i efektywnego ich realizowania. Samorealizować się oznacza tu - osiągać sukces i żyć wydajnie. Skojarzenie z hasłem Profesora Neuronauk - „żyj profesjonalnie, czyli racjonalnie zarządzaj własnym życiem” - jest tu całkowicie na miejscu. Mam wrażenie, że to dość popularny, by nie powiedzieć - modny sposób myślenia. Samorealizacja i kompetencje miękkie to bardzo chwytliwe hasła. Nic zatem dziwnego w tym, że sięgają po nie i przedsiębiorcy i dziennikarze, zwłaszcza szukający użytkowej humanistyki - publicyści, a także nauczyciele i szeroka publiczność.

Indywidualistyczna odmiana interesującego nas wzorca myślenia jest reakcją na grzech pierworodny obowiązku szkolnego, będący jednocześnie - to kolejny niezauważony przez nas paradoks - jego aktem założycielskim. Otóż, aby można było powołać do życia edukację obowiązkową, czyli powszechną, trzeba było uczynić ją taką samą dla wszystkich, a więc jednolitą. Było to konieczne zarówno z powodów ideologicznych, jak i technicznych. Powód ideologiczny był taki, że obowiązek szkolny wprowadzono w życie pod presją społeczeństw, domagających się powszechnego i równego dostępu do edukacji. Konieczność techniczna zaś wynikała z prostej konstatacji: masowej, powszechnej edukacji nie da się wykonać inaczej - bez jej unifikacji. To jest właśnie ten akt założycielski, powołujący do życia dzisiejszą szkołę jako instytucję, pozostającą na usługach obowiązku szkolnego - akt powołujący ją do życia, ale będący równocześnie jej grzechem pierworodnym. Pierwotna wina, obciążająca sumienie obowiązkowej, jednolitej i powszechnie dostępnej szkoły, bierze się stąd, że jej istnienie możliwe jest dzięki likwidacji tego, co było przed nią. Zyskując szkołę obowiązkową, utraciliśmy edukację zróżnicowaną, z jej wadami - czego nie wypada żałować, ale też z zaletami, których nam dzisiaj brakuje. Można więc powiedzieć, że już w dniu narodzin szkoły sformatowanej dla potrzeb obowiązku szkolnego, ujawnił się jej fundamentalny niedostatek: zawinione przez konieczną jej jednolitość - brak lub znaczne ograniczenie możliwości indywidualizacji kształcenia. Omawiana odmiana myślenia jest więc reakcją na grzech pierworodny dzisiejszej szkoły. Myślenie to zarzuca szkole, że unifikuje edukację i nie stwarza możliwości, odpowiadających indywidualnym potrzebom uczniów. Domaga się tym samym - co oczywiste - szkoły indywidualizującej swe usługi, uczącej dzieci tego, czego one chcą się uczyć,

stwarzającej im okazje do samodzielności twórczości i krytycyzmu. W tych postulatach słycać wyraźnie echo hasel ruchu nowego wychowania z przełomu XIX i XX wieku. Nie twierdę, że uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego znają tę pedagogikę i świadomie z niej korzystają. Przeciwnie - sędzę raczej, że w większości nie zdają sobie sprawy z jej istnienia i nie wiedzą tym samym, że ktoś już przed nimi próbował się uporać z negatywnymi skutkami edukacji jednolitej. Przyпускаjąc również, że idee, np. planu daltońskiego czy szkoły Deweya, docierają dzisiaj do nas za pośrednictwem tzw. szkół alternatywnych, jako współczesne, przetworzone mocno, repliki nowatorskich pomysłów sprzed ponad stu lat. Te wtórne pomysły na indywidualizację pracy szkoły przedstawia się często jako nową formułę myślenia o szkole, odkrywającą przed nią jej właściwe w naszych czasach powołanie.

Myślenie minimalistyczne. Tak nazwałbym kolejną wersję naszego schematu. W odróżnieniu od poprzednich, które można przypisać wszystkim uczestnikom dyskursu edukacyjnego, ta odmiana należy do jednej grupy - do rodziców. Mówiąc ściślej - do rodziców przedkrytycznie pogodzonych ze szkołą taką, jaką jest, uznających, że taka musi być, bo, po prostu, szkoły już takie są. A są obowiązkiem, który nasze dzieci muszą wypełnić, tak jak my, nasi rodzice i dalsze jeszcze pokolenia. Bo tak jest życie urządzone. Dla naszego dobra, zresztą. Rodzic, „wzorowy klient” wysoko specjalistycznej instytucji usługowej, jaką jest szkoła, odnosi się do niej z respektem i nie domaga się od niej zbyt wiele. Chce jedynie, żeby jego dziecko w szkole się nie nudziło i żeby się nie bało. Chce, żeby dziecku w szkole było dobrze. Rodzice, „wzorowi klienci”, wierząc, że wymagające specjalistycznych kompetencji szkolne usługi są przygotowane i świadczone profesjonalnie, chcą tylko zminimalizować ich negatywne skutki. Przez szkołę nasze dzieci muszą przejść, chodzi tylko o to, żeby za bardzo, albo za wcześnie - nie bolało. Taki sposób myślenia znajdujemy, przykładowo, w dość szerokiej grupie rodziców sprzeciwiających się obowiązkowi szkolnemu od szóstego roku życia. Nie protestowali oni przeciw szkole, oprócz „pełnozakresowej nauki historii”, nie domagali się mniej lub bardziej radykalnych zmian. Lecz pogodzeni ze szkołą taką, jaką jest, zabiegali tylko o darowanie ich dzieciom jednego roku życia bez niej. Nazywam to myślenie minimalistycznym nie tylko dlatego, że mało ono chce do szkoły, ale przede wszystkim z tego powodu, że jedynym jego żądaniem jest

minimalizowanie negatywnych skutków jej działania, takich jak nuda i strach.

Myślenie urzędowe - ostatnia z wyróżnionych wersji naszego schematu - też, podobnie jak minimalistyczne, ma swego właściciela. Jest nim państwo, a ściślej - decydenci oświatowi, i to raczej - wysokiego szczebla, bo to oni kreują w imieniu państwa, oficjalną narrację o słabościach stanu obecnego i o potrzebnych zmianach. Jeśli chodzi o niedostatki dzisiejszej szkoły, to mamy tu, w zasadzie, jedną nowość w porównaniu z omówionymi już wersjami. Myślenie urzędowe nie zaprzecza - szkoła nie jest wolna od wad nie jest idealna, ale sprawcą jej, dających się przecież usunąć, ułomności nie jest państwo. Szkoła jest dobrze pomyślana, ale, podobnie jak inne instytucje życia zbiorowego, narażona na błędy wykonania. Myślenie urzędowe, poza tą jedyną różnicą dotyczącą sprawstwa kryzysowych zjawisk, jest w ich opisie podobne do pozostałych wariantów schematu. Wysocy przedstawiciele państwa, szczególnie zaś władze oświatowe, opisując niedostatki dzisiejszej szkoły, są na ogół zgodni z tym, co mówi się na ten temat w głównym dyskursie edukacyjnym. Powtarzając więc za diagnozami -

„inżynierską”, że szkoła nie jest **jeszcze** dość praktyczna i nie w pełni **jeszcze** zintegrowana z rynkiem pracy, **jeszcze** nie wystarczająco skoncentrowana na kształtowaniu innowacyjności, przedsiębiorczości i innych kompetencji zawodowych cenionych dziś przez pracodawców; „humanistyczną” - że nie przywiązywała **dotąd** odpowiedniej wagi do kompetencji miękkich (por. wypowiedzi Ważnej Osoby z pierwszego zdarzenia dyskursywnego); **indywidualistyczną** - że nauczanie, liczące się w pełni z indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczniów, **wciąż** sprawia nam trudności i że tym samym nie kształtujemy **jeszcze**, tak jak należałoby to robić, samodzielności myślenia, twórczych zachowań i krytycznych postaw; **minimalistyczną**, że **zdarza się jeszcze** w niektórych szkołach nuda i strach, ale nie ma to nic wspólnego z zasadami, wedle których szkoła działa, lecz przeciwnie, dowodzi jedynie, że są one sporadycznie naruszane - w swoim „nie” myślenie urzędowe dyplomatycznie zgadza się więc z pozostałymi diagnozami krytycznymi, oddala jednak skierowaną pod adresem państwa ich oskarżycielską wymowę i łagodzi alarmistyczny ton. Dodaje przy tym, że zdiagnozowane słabości szkoły mają czasowy charakter. Określenia typu „jeszcze”, „wciąż”, „dotąd”, „zdarza się” mają to właśnie

przekazać - że szkoła wie o swoich niedostatkach, zajmuje się nimi i że w związku z tym - są one przejściowe.

„Tak” myślenia urzędniczego wyraża zatem postulat takiej oto treści: Zmiany w szkole są potrzebne, ale trzeba zmieniać nie zasady, według których szkoła działa, lecz ich wykonanie. Albo ściślej - nie zasady, lecz samo formowane przez nie działanie. **Szkoła potrzebuje zmian, podnoszących jej sprawność i efektywność.** Będzie bardziej sprawna, gdy: **ulepszymy** jej zarządzanie, gdy nauczyciele dostaną **odpowiednie** wykształcenie, zwłaszcza gdy **właściwie** rozumieją pragmatykę szkoły określoną w stosowanych aktach prawnych i dokumentach ministra edukacji, i gdy **stosownie do jej potrzeb** zinformujemy jej działanie. Wzrośnie jej efektywność, gdy jej działanie będzie **zgodne** z naszymi oczekiwaniami, tzn. gdy stawiane przed nią przez teraźniejszość zadania - służebność wobec rynku pracy, kompetencje miękkie, indywidualizacja kształcenia, mniej dziecięcej nudy i lęku - uczyni swoimi głównymi celami i gdy znajdzie dla nich **właściwe środki** i **skutecznie** je zrealizuje. Wyróżnione pogrubionym drukiem wyrażenia ilustrują logikę myślenia urzędowego. Mówiąc najkrócej, rozwija ona założenie, że **szkołę trzeba ulepszać**. Jak? **Działając odpowiednio, właściwie, zgodnie z oczekiwaniami, dobierając właściwe środki i skutecznie ich używając.** Wbrew pozorom, logika tego myślenia i jego język nie są niczym osobliwym. W głównym dyskursie edukacyjnym i tej logiki i tego języka używa się powszechnie. Mimo zróżnicowania, ukazane wersje dzisiejszego myślenia diagnozującego naszą szkołę i projektującego jej zmianę są bardzo do siebie podobne. Wszystkie spełniają nakazy rozumu instrumentalnego, co powoduje, że powielają te same iluzje i wbrew intencjom uczestników dyskursu nie opowiadają się za strukturalną zmianą szkoły, lecz za podtrzymaniem jej obecnego kształtu.

4.3.2. Dlaczego krytyka dzisiejszej szkoły, zamiast ją zmieniać, utrwała jej racjonalność i jej istnienie w obecnym kształcie?

„Szkołę trzeba wymyślić od nowa” - to hasło jest stale obecne w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym. Wypowiadane bywa dwojako. Jedni - jak dla przykładu J. Hartman (2013) i Ł. Turski (2012) - przekonani

o śmiałości i oryginalności własnego myślenia wypowiadają je wprost i z rewolucyjnym zapętem, profetycznie ogłaszając, że dzisiejsza szkoła nie potrzebuje reform, lecz radykalnej zmiany, budującej ją od początku, na nowo i od podstaw. Inni, zdecydowana większość, także wymyślają szkołę od nowa, tyle że nie obnoszą się tak hałaśliwie ze swym zamiarem. W pewnym sensie, wszystkie omówione wersje myślenia, krytykującego obecną szkołę i projektującego jej zmianę, taki właśnie mają cel - chcą inaczej pomyślanej szkoły i przepętnione są wiarą, że temu właśnie służą.

Mam złą wiadomość i dla rewolucyjnie nastrojonych i dla kierujących się cichym pragmatyzmem - dla wszystkich uczestników głównego dyskursu edukacyjnego: **to iluzja, proponowane przez nich zmiany są pozorne, a powodowany przez nie skutek odwrotny do zamierzonego - zamiast budować od podstaw szkołę inaczej pomyślaną, utrwala ją racjonalność szkoły dzisiejszej, podtrzymując w ten sposób jej istnienie w znanej nam i krytykowanej przez nas formule.**

Żyjemy z tą iluzją od chwili wprowadzenia obowiązku szkolnego. Dla większości europejskich krajów - to druga połowa XIX wieku. Od tego momentu, a ściślej - od czasów J. Deweya, szkołę już wielokrotnie wymyślano od nowa i nie wiele to dało, bo w swych zasadach - nie w indywidualnych wykonaniach, lecz właśnie w zasadach - jest wciąż taka, jaką ją **uczyniono**, powołując ją do życia jako element systemu edukacyjnego pozostającego na usługach obowiązku szkolnego. Tej szkoły, którą znamy, właśnie nie wymyślono, nie zrodziła się ona w głowach pedagogów, lecz uczyniono ją pod presją życiowych - społecznych i gospodarczych - potrzeb uzasadniających obowiązek szkolny. A dzisiaj? Nawet jeśli tych potrzeb już nie ma, tzn. jeśli obowiązku szkolnego nie uzasadnia już potrzeba kształcenia jednakowo przygotowanych do pracy rzesz urzędników, pracowników przemysłowych i kadr wojskowych oraz potrzeba zagwarantowania sprawiedliwości społecznej przez równy dostęp obywateli do wiedzy, a więc - jeśli nawet potrzeby te dziś nie działają, to i tak szkoła jednolita i masowa, kiedyś przez nie uzasadniona, ma się dobrze. Wprawdzie, nie ma dzisiaj tego samego, co na początku, uzasadnienia, ale ma wciąż wynikającą z niego legitymizację i to samo oczywiste przeświadczenie o nienaruszalności pierwotnego kształtu.

To zastanawiające: ustaly powody i społeczne racje nadające szkole zasadny - w czasach, gdy powoływano ją do życia - format, a ona zachowuje go niezmiennie, mimo naszej nieustającej krytyki i prób zmiany tego stanu rzeczy. Pomyślmy zatem: **Co zapewnia trwałość instytucji, o której od dawna wiadomo, że nie jest na nasze czasy? Z czego dzisiejsza szkoła czerpie, mimo naszych reformatorskich prób i zamiarów, swą stabilność, pewność swego powołania oraz nienaruszalność zasad określających jej treść, logikę i formy działania?** Moją odpowiedzią na te pytania jest cała ta książka, a ściślej - hipoteza krytyczna, ukazująca nasz dzisiejszy dyskurs o szkole, nasze ludzi czasu nauki i techniki myślenie o jej racjonalności i formujących ją zasadach jako wytwór rozumu instrumentalnego. To on, będąc naszą czasową naturą - tzn. udzieloną nam przez nasz czas zdolnością widzenia i rozumienia wszystkiego, co wspólne z nami bytuje - sprawia, że dzisiejszą szkołę akceptujemy i odrzucamy jednocześnie. Akceptujemy - myśląc „tak” dla organizujących ją zasad i biorąc je za ponadczasowy wzorzec tego, co w edukacji konieczne, naturalne i oczywiste, czyli - po prostu racjonalne. Odrzucamy - mówiąc głośno „nie” jej edukacyjnym efektom, które, jak dowodzimy, nie są na nasze czasy. Ale dezaprobuując rezultaty działania szkoły, nie przestajemy wierzyć w racjonalność ustanawiających je zasad. Bronimy tym sposobem szkołę przed zmianą wbrew własnej narracji, która się o nią upomina. **Prowadzimy tę paradoksalną - dokonywaną nieświadomie i wbrew sobie - obronę szkoły przed zmianami, ulegając iluzjom pozornej zmiany. Czym one są, dlaczego, jesteśmy im posłuszni i jakie są tego konsekwencje?** To właśnie pytanie trzeba podjąć, chcąc krytycznie zrozumieć praktykę dzisiejszego dyskursu edukacyjnego, a ściślej - ukrytą strukturę ogólnego wzorca tej praktyki i różnych jego wykonań.

4.3.2.1. Iluzje pozornej zmiany – ustalenia wstępne

Zacznijmy o nazwy. Określenie „iluzje pozornej zmiany” jest bardzo skrótowe, a przez to nieprecyzyjne i ogólnikowe. zamiennie będę więc używał nieco szerszej jego wersji - „iluzje jednostronnie i przedkrytycznie projektowanej zmiany”. W tym ujęciu mówi nieco więcej, ale nie do końca. W pełni rozwinięte brzmiałoby tak: „iluzje myślenia, które, po pierwsze - nie dostrzega potrzeby zmiany należącej

do porządku rozumienia, i po drugie - nie rozumie warunkowego charakteru zmiany, jaką samo proponuje i dlatego, projektując ją, ignoruje warunki, które ją umożliwiają”. W tej wersji zyskuje ono wprawdzie na precyzji, ale staje się nieporęczne. Pozostanę zatem przy skrótowych ujęciach, szerokie zaś niech służy nam, jako domyślne ich uściślenie. I jeszcze jedno: używam liczby mnogiej, gdyż - jak za chwilę się okaże - mamy do czynienia nie z jedną, lecz kilkoma iluzjami.

Czym są te iluzje? Wprost i pośrednio zajmowałem się już tym pytaniem, wiele razy: analizując rolę, jaką w naszym myśleniu odgrywa mit założycielski szkoły, wywiedzione z niego podstawowe oczekiwania wobec edukacji i pozostające w zgodzie z nimi rozumienie ponadczasowego powołania szkoły i postulowane na dzisiaj jej cele, a także - ukazując niezdolności naszego przedkrytycznego myślenia do dostrzegania celów realizowanych i rozumienia, że mają one warunkowy charakter, tzn. że zależą od zasad, formujących program i działanie szkoły. Dotychczasowe odpowiedzi na to pytanie wypowiadałem jednak przy okazji rozważań, które miały swój własny temat. Pojawiały się one dotąd zawsze w jakimś ważniejszym od nich, w sensie narracyjnym, kontekście, raczej - jako zapowiedź wątku, który podejmę później, niż jako rozwinięcie sygnalizowanej kwestii. Tak było np. ze zjawiskiem podwójnego zakorzenienia - kilkakrotnie o nim napomykałem, zapewniając, że znajdzie swoje osobne miejsce w zakończeniu bieżącego rozdziału. Właśnie w tym miejscu jesteśmy. Czas zatem na powrót nie tylko do tej jednej iluzji, ale na całościowe rozumienie iluzoryczności i bezsilności dzisiejszej krytyki szkoły i myślenia projektującego jej zmianę.

Sądzę, że kluczowe dla zrozumienia swoistości interesujących nas iluzji jest właśnie uchwycenie ich całościowego charakteru. Jest ich kilka, ale działają wspólnie jako jedna całość, która jest ukrytą strukturą, uformowanego przez naszą kulturową oczywistość, myślenia krytykującego szkołę i projektującego jej zmiany. Wszystkie dotychczasowe fragmentaryczne odłony tych iluzji, jeśli sugerowały, że są one drobnymi przypadkościami dzisiejszego myślenia o edukacji, mogą być mylące. Nie - nie są czymś ani incydentalnym ani marginalnym, bo wytwarzane są przez dwie główne strukturalne cechy tego myślenia. Już formując tezy wyjściowe, a potem - rozwijające je, sygnalizowałem, że jest to myślenie jednowymiarowe i przedkrytyczne.

Z pierwszą z tych cech wiąże się jedna iluzja, a z drugą - trzy kolejne, razem tworzące zwartą całość. Zaczniemy od wstępnej i syntetycznej ich prezentacji, by następnie zając się nimi po kolei, przeznaczając dla każdej osobne miejsce.

Iluzja myślenia jednowymiarowego. Myślenie tego typu zdolne jest widzieć potrzebę i możliwości zmian, należących do porządku czynu, nie jest zaś w stanie dostrzec, a tym samym wyartykułować i zaprojektować, celów i zmian edukacyjnych z porządku rozumienia. Właściwa dla rozumu instrumentalnego jednowymiarowość myślenia jest więc źródłem iluzji, którą można nazwać „część jako całość” lub „część zamiast całości”. **Z przedkrytycznym charakterem tego myślenia wiążą się trzy iluzje**, zaś myślenie jest przedkrytyczne w tym sensie, że nie bada genezy, uwarunkowań własnych ustaleń, ale jednocześnie wykonuje swoją osobiwą - właściwą dla krytyki adaptacyjnej - pracę krytyczną, tzn. porównuje to, co jest, z tym, co wedle niego być powinno, i wydaje ocenę krytyczną, co w tym przypadku oznacza - negatywną, gdy rzeczywistość niekorzystnie odbiega od oczekiwań. Do tej odmiany krytyki będę jeszcze wracał. Tu przywołałem ją tylko po to, by uściślić: **myślenie rozumu instrumentalnego jest po swojemu krytyczne - prowadzi krytykę adaptacyjną, ale jest ono jednocześnie przedkrytyczne, bo nie zajmuje się skrycie określającymi je przesłankami, nie próbuje zrozumieć warunków, które określają jego granicę i możliwości.** Nie ma w związku z tym świadomości warunkowego charakteru swych ustaleń. I właśnie dlatego, że nie jest w stanie ani zrozumieć warunków, od których zależy realność projektowanych przez nie zmian edukacyjnych, ani nawet założyć, że takie warunki istnieją, słowem - dlatego, że ignoruje pytanie o to, od czego i jak zależy możliwa efektywność szkoły, wytwarza **trzy połączone ze sobą iluzje.** Pierwszą nazwać można **iluzją podwójnego zakorzenienia krytyki adaptacyjnej.** Polega ona na tym, że myślenie to krytykuje (źle ocenia) szkołę za jej efektywność, za nieodpowiednie wyniki jej działania, jest więc przeciwko результатам, które ona daje, ale jednocześnie jest za utrzymaniem zasad, od których ta efektywność zależy i które określają jej możliwe granice.

Kolejna - to **iluzja niewykonalnych postulatów.** Bierze się stąd, że myślenie przedkrytyczne, ignorując zasady, od których zależy możliwa efektywność szkoły, nie liczy się z tym, co szkoła rzeczywiście może

dać, działając zgodnie z nimi i zleca jej do wykonania postulaty nierealne, wierząc, że można je spełnić.

Ostatnia iluzja daje znać o sobie w postaci **odrealnionego postrzegania roli państwa jako podmiotu zmiany edukacyjnej**. Widząc państwo jako gwaranta istnienia szkoły i sprawcę jej dzisiejszego kryzysu, obsadzamy je także w roli podmiotu dobrej zmiany. Bezpodstawnie przy tym zakładamy, że zmiana edukacyjna ma charakter techniczny, a nie kulturowy, i naiwnie oczekujemy, że dokona się za sprawą państwa, w drodze właściwych dla niego biurokratycznych procedur, czy szerzej - dzięki strategii modernizacji. Stawiamy przy tym państwu jeszcze dwa, dodatkowe - przeniesione z dwóch poprzednich iluzji - warunki: ma wykonać niewykonalne postulaty, ale w taki sposób, żeby nie naruszać zasad dzisiejszej szkoły, które to wykonanie blokują.

Przyznaję - paradoks za paradoksem. Dość pokrętnie to wygląda. Częściowo to efekt skrótów. Za chwilę przejdziemy do szczegółów, może się trochę rzecz rozjaśni. Ale nie wszystkiemu winne są skróty. To nasze, ludzi czasu nauki i techniki, dzisiejsze **myślenie, projektujące zmianę edukacyjną, takie właśnie jest - zdegenerowane w warstwie analityczno-refleksyjnej i przez to naiwne, iluzoryczne i pełne nieuświadomianych sprzeczności w warstwie projektowej, a przy tym - pewne swych racji i niezdolne do rozumienia genezy iluzji, tworzących jego głęboką strukturą**. Iluzje te, będąc ukrytym fundamentem tego myślenia, są stale obecne w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym. Są w każdym z wyróżnionych wzorców praktyki tego dyskursu (od „inżynierskiego” do urzędowego). To one powodują, że zmiana edukacyjna, którą dzisiaj postulujemy, jest wbrew naszym nadziejom, pozorna.

Zadanie: Przed nami opis czterech iluzji, tworzących głęboką strukturę myślenia jednowymiarowo i przedkrytycznie projektującą zmianę edukacyjną. Dotyczą one kolejno:

- **zakresu zmiany**, iluzja - część zamiast całość,
- **uzasadnienia zmiany** - podwójne zakorzenienie krytyki adaptacyjnej,
- **projektów zmian** - niewykonalne postulaty, i
- **podmiotu i procedury zmiany** - odrealnione postrzeganie możliwości państwa jako kreatora zmiany.

Trzy pierwsze iluzje omówię w tym samym porządku, pytając kolejno:

- w jaki sposób dają one znać o sobie?
- na czym polega ich swoistość?
- jak i dzięki czemu są możliwe?

Ostatnią - zadając dwa pytania: czego oczekujemy od państwa i dlaczego są to oczekiwania nierealne?

4.3.2.2. Iluzja jednostronnie projektowanej zmiany – część zamiast całości

Jak daje znać o sobie?

Począwszy od zdarzeń dyskursywnych ukazanych w pierwszym rozdziale, przez opis dwóch porządków doświadczenia i kryzysu teraźniejszości, a skończywszy na ustaleniach, poczynionych w bieżącym rozdziale, dotyczących tematu i schematu narracyjnego, a więc - w całej książce, wracam w różnych kontekstach do tej samej myśli: **dzisiejsze myślenie o szkole zauważa tylko jeden porządek doświadczenia - porządek czynu**. Analizując ogólny schemat praktyki dyskursywnej i jego poszczególne wykonania, wskazywałem, że oczekujemy dziś od szkoły nowych, odpowiadających naszym czasom, rezultatów. Ich nowość w sensie zakresu, czy gatunku jest jednak pozorna. Nadal bowiem wszystkie proponowane zmiany dotyczą wiedzy i kompetencji, należących do porządku czynu. Niech nas nie zmylą takie określenia, jak: samodzielność, krytycyzm, postawa twórcza, innowacyjność, kompetencje miękkie, czyli - zdolność do dialogu i współpracy z innymi. Zgoda, tego dziś potrzebujemy. Ale są to potrzeby wywodzące się tylko z porządku czynu. A przecież dzieci potrzebują również edukacyjnego wsparcia w porządku rozumienia, budującego, np.:

- empatię egzystencjalną i refleksyjny sposób bycia, a nie tylko empatię pragmatyczną i towarzyszącą jej postawę negocjacyjną,
- wrażliwość dyskursywną, a nie tylko niezależność sądów poznawczo-decyzyjnych,

- uspołecznienie w postaci przynależności do wspólnoty sensu, a nie tylko w formie identyfikacji we wspólnotą działania.

Przywołuję te rozróżnienia, by zilustrować wypowiedzianą już myśl: w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym dopominamy się, by szkoła dawała dzieciom nowe wykształcenie, ale nie zauważamy, że proponowana przez nas nowość mieści się wciąż w tym samym i tylko jednym obszarze ludzkiego doświadczenia, drugiego - nie zauważamy.

W czym wyraża się istota tego złudzenia?

Najważniejsze w tym jest jednak nie to, że „nie zauważamy” porządku rozumienia, lecz sposób, w jaki eliminujemy go z naszego pola widzenia. Nie jest bowiem tak, że zdajemy sobie sprawę z jego istnienia i z jakichś - np. pragmatycznych - powodów nie bierzemy go pod uwagę. Jest inaczej: nie widzimy tego porządku w ogóle - jak Ważna Osoba lub jak Profesor Neuronauk czy Rektor Szkoły Biznesu - uznajemy za obszar niewartych uwagi irracjonalizmów i wiedzy magicznej. Szeroka publiczność podziela tę opinię. By się o tym przekonać, wystarczy podczas dyskusji o potrzebnych dziś zmianach szkoły użyć takich określeń, jak: „egzystencja”, „wrażliwość dyskursywna”, „refleksyjny sposób bycia”, „wspólnota sensu” czy „empatia egzystencjalna”. A więc - wypowiedziawszy jedno z nich, obserwować reakcje uczestników debaty. Są zazwyczaj trochę zróżnicowane: jedni bowiem w ogóle nie rozumieją, o czym mówimy, inni z politowaniem patrzą na nasze zagubienie w myśleniu, nieznajującym oparcia w logice celu i środka, są i tacy, którzy, nie chcąc robić nam przykrości, udają, że nie zauważyli naszej gafy i taktownie starają się zmienić temat rozmowy. Pomijając jednak te drugorzędne, bo nie dotyczące istoty sprawy, różnice, zauważamy fundamentalne dla naszego myślenia podobieństwo - niezmacone niczym przekonanie, że rezultaty edukacyjne szkoły należy opisywać w kategoriach, odnoszących się do wiedzy, umiejętności i wydajności życiowej, oddających racjonalność porządku czynu. **Konkludując:** istota analizowanej iluzji nie polega na tym, że w wyniku świadomego wyboru zajmujemy się tylko częścią naszego doświadczenia (porządkiem czynu), a pozostałą część (porządek rozumienia), też z rozmysłem, odstawiamy na bok i decydujemy się ją pominąć. **Swoistość tej iluzji**

wyraża się w tym, że zajmujemy się tylko jednym obszarem potencjalnych zmian edukacyjnych z przekonaniem, że ta część jest całością i że niczego nie pomija, ponieważ, po prostu, niczego więcej nie można wziąć pod uwagę, myśląc o edukacji.

Jak i dzięki czemu możliwa jest ta iluzja?

Sądzę, że ma ona jedno źródło - jest wytworem dehumanizacji zracjonalizowanej. Przypomnę: ten rodzaj dehumanizacji to swoista „reformacja” i „modernizacja” naszego myślenia, dokonana przez rozum instrumentalny na mocy jego uzasadnień i poleceń. Myślenie, w taki sposób zracjonalizowane, za istniejące uznaje tylko to, co ma sens metafizyczny, techniczny i instrumentalny - co daje się rozporządzać zgodnie z logiką celu i środka, czyli co jest mierzalne, podlega planowaniu, zarządzaniu itp. Porządek rozumienia nie spełnia żadnych kryteriów rozumu instrumentalnego, dlatego jedni (jak Ważna Osoba) w ogóle go nie dostrzegają, inni (jak Profesor Biznesu) próbują go uszlachetnić, upodabiając do porządku czynu, a pozostali (jak Profesor Neuronauk) - i ci są chyba w większości - po prostu wprowadzają na jego miejsce to, co w ich mniemaniu naprawdę istnieje, czyli to, o czym można mówić językiem rozumu instrumentalnego. Z tego powodu, porządek rozumienia, jako potencjalny obszar edukacyjnych rezultatów, po prostu dla nas nie istnieje. **Iluzja jednowymiarowo projektowanej zmiany edukacyjnej umieszcza wszelkie nasze reformatorskie pomysły w znanych nam przed zmianą, trwałych i niepodlegających zmianie, granicach porządku czynu.** To pierwsza iluzja i pierwszy nasz „patent” na to, aby tak zmieniać szkołę, żeby w jej istocie wszystko pozostało bez zmian.

4.3.2.3. Iluzja krytyki adaptacyjnej – podwójne zakorzenienie

Ta i dwie kolejne iluzje tworzą strukturalną i funkcjonalną całość. Ta dotyczy krytyki szkoły i sposobu, w jaki mówimy „nie” jej słabościom, kolejna - odnosi się do postulowanych zmian - czyli do „tak” dla pożądanego stanu rzeczy, a ostatnia - realizacji tego, co być powinno. Krytyka stanu zastanego - postulat zmiany - plan jej wykonania:

w takim powiązaniu pozostają te trzy iluzje. Łączy je także pochodzenie - wszystkie są wytworem myślenia przedkrytycznego. Razem wzięte, tworzą coś w rodzaju „procedury racjonalizowania pozoru”.

Jak daje o sobie znać podwójne zakorzenienie krytyki adaptacyjnej?

W dzisiejszym dyskursie edukacyjnym dominują dwa wątki: polegająca na wydawaniu negatywnych ocen krytyka tego, co jest, i drugi - postulowanie zmian, czyli formułowane oczekiwania, które szkoła powinna spełniać, by uwolnić się do swych słabości. Omawiałem to dość szczegółowo, analizując ogólny schemat praktyki dyskursywnej i jego odmiany. Tu, uzupełniając tamte uwagi, dodam, że krytyka ma przewagę nad postulowaniem. Znacznie częściej narzekamy na szkołę, wytykamy jej błędy i braki, zarzucamy to czy tamto, deprecjonujemy ją w taki czy inny sposób - a wszystkie te czynności to właśnie potoczna, typowa dla rozumu instrumentalnego, krytyka. A więc - o wiele bardziej zajmuje nas tak pojmowana krytyka szkoły niż obmyślanie potrzebnych zmian. O nich też mówimy dość często, ale pierwszeństwo ma krytyka. Trudno powiedzieć, z czego to się bierze - może, po prostu, łatwiej jest narzekać, odmawiać czemuś wartości i przekonywać, że jest źle, niż myśleć o tym, co i jak należałoby zrobić, żeby było dobrze? Dla naszych rozważań nie ma większego znaczenia, skąd się to bierze, istotne, że typową formą udziału w naszym dyskursie edukacyjnym jest wygłaszanie krytycznych (oceniających negatywnie) opinii o szkole. I z tą właśnie, dominującą aktywnością dyskursywną, wiąże się iluzja podwójnego zakorzenienia. Można o niej powiedzieć, że jest królową naszych iluzji, bowiem wszystkie pozostałe jakoś się na niej wzorują i są z nią powiązane. Dwie uwagi warto odnotować przed jej opisem: po pierwsze - to iluzja główna, nadrzędna wobec innych, po drugie - dobrze skrywa swą iluzoryczność, przez co jest bardzo skuteczna, ma sporą moc perswazyjną, trudno ją zdemaskować, nawet ujawniona i przyłapaną na gorącym uczynku, potrafi po krótkim czasie wrócić do naszego *quasi*-krytycznego myślenia i ponownie wykonywać swą pracę. Niełatwo odstąpić schemat jej działania. Dlatego poprzedzę jej opis pomocnym, jak się zdaje, porównaniem.

Otóż, iluzja podwójnego zakorzenienia mieści się w schemacie perswazyjnym, który część z nas bardzo dobrze zna z czasów PRL-u. Ci, którzy wtedy żyli, pamiętają zapewne hasło (?), slogan (?), a może idę kierunkową (?) dla mas: „socjalizm - tak, wypaczenia - nie”. Daty nie jestem do końca pewien (prawdopodobnie październik 1956 r.), ale okoliczności narodzin tego hasła nie budzą wątpliwości. Pojawiło się w sytuacji kłopotliwej dla totalitarnej władzy - w czasie pierwszych protestów społeczeństwa, rozczarowanego socjalizmem i rządzącego zmian w tym projekcie ustrojowym lub porzucenia „demokracji ludowej” na rzecz zwykłej, sprawdzonej już i niepotrzebującej żadnych przymiotników. Przywołane okoliczności są ważne, tłumaczą bowiem motywację tych, którzy to hasło wprowadzili do obiegu. Zależało im przede wszystkim na tym, żeby przekierować krytykę ludu na praktykę socjalizmu, na wykonanie jego idei i zasad, po to, aby tym sposobem uchronić przed krytyką i gniewem same idee i zasady, które, rzekomo, oddają socjalizm prawdziwy. Wprowadzono więc kluczowe dla tej perswazji rozróżnienie: na socjalizm odpowiadający swej istocie, wyrażony w ideach i zasadach oraz na jego wykonanie, czyli praktykę codziennego życia, będącą socjalizmem realnym. Wiara w dwa socjalizmy była potrzebna, by dezaprobatę skupić na realnym, akceptację zaś zachować dla prawdziwego. Używano właśnie tego słowa - „prawdziwy”, a nie „idealny”, by nie budzić podejrzeń, że socjalizm zasad i idei jest niewykonalny. „Prawdziwy” oznaczało bowiem - „taki, jaki jest naprawdę”, zaś określenie „idealny” mogło sugerować - „taki, jakiego nie ma i nie będzie, bo istnieje tylko jako konstrukt naszego umyśłu”.

Nie wchodząc zanadto w szczegóły, zauważmy **dwa istotne dla naszej analogii efekty perswazyjne**. Pierwszy - polega na tym, że krytyka socjalizmu została podwójnie zakorzeniona: w podstawie normatywnej, którą stał się dla niej socjalizm prawdziwy, i w niezgodzie na jego wypaczenia, czyli na takie jego wykonanie, które mu przeczy lub jest jakoś z nim rozbieżne. Drugi skutek - to już czyste złudzenie, wywołane podwójnym zakorzenieniem tej krytyki, wyrażające się w przeświadczeniu, że socjalizm prawdziwy realnie istnieje. Przeświadczenie to nie znalazło wówczas i do dziś nie ma potwierdzenia w faktach. Nikt, nigdy i nigdzie socjalizmu prawdziwego - tzn. udanego, zasługującego na ochronę przed wypaczeniami - nie widział, a jednak znaczna część społeczeństwa wierzyła, że istnieje i że tylko z powodu

błędów i wypaczeń jeszcze nie jest gotowy, że jego wykonanie jest nieefektywne i opóźnia moment, w którym zobaczymy go na własne oczy. Realnie istniał, bądźmy ściśli - istnieli realnie tylko różne mutacje praktyki społecznej, realizującej totalitarny ustrój, opresyjny, pozbawiający ludzi wolności i marnujący im życie na wiele innych sposobów. Niczego ta praktyka nie wypaczała, bo jedyną realną (istniejącą) postacią socjalizmu były właśnie jego „wypaczone” wersje. Jediną, znajdującą potwierdzenie w rzeczywistości, formą istnienia socjalizmu, jedynym realnym prawdziwym socjalizmem było to wszystko, co nazywano wypaczeniem. A jednak wierzono, że realnie istnieje jakiś drugi socjalizm i że właśnie on jest prawdziwy, a ten, który wokół nas, to tylko jego zdeformowana naszymi błędami jego realizacja.

Skuteczność tej iluzji była zadziwiająca. Jeszcze w 1980 r., w czasie masowych strajków, dokonujących przełomu ustrojowego i będących faktycznym pożegnaniem z socjalizmem, głoszono to hasło: „socjalizm - tak, wypaczenie - nie”. Zresztą, powtarza się je i dzisiaj, sugerując wytrwale, że w minionej epoce mieliśmy dobrze pomyślany ład społeczny, złe zaś, błędne i nieefektywne było jego wykonanie. Do dziś to hasło uwodzi, także pedagogów. Wprawdzie nie o socjalizmie jest ta książka, ale trudno, analizując iluzję podwójnego zakorzenienia, nie zauważyć, że socjalizm to bardzo pedagogiczny i wciąż bardzo aktualny dla pedagogów temat. Wystarczy przyjrzeć się pedagogice krytycznej Petera McLarena i wsłuchać się w głos jego wyznawców, by zrozumieć, że „tak”, powiedziane kiedyś socjalizmowi prawdziwemu, którego empirycznie nikt nie doświadczył, jest dziś powtarzane zupełnie serio, wbrew wszelkim dowodom i faktom, świadczącym o tym, że jedynym realnym socjalizmem były jego „wypaczenia” i że niczym innym nie może on być. I - co najważniejsze - nie może być niczym innym niż tym, czym rzeczywiście był z powodu formujących go idei i zasad, a nie na skutek złego wykonania.

Taka była i jest siła iluzji podwójnego zakorzenienia w krytyce socjalizmu. Tę samą konstrukcję ma ta iluzja, wedle identycznych zasad i z podobną skutecznością działa w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym. Tyle, że jej przedmiotem nie jest socjalizm, lecz dzisiejsza szkoła. W edukacyjnym wydaniu brzmi ona zatem: „**Szkoła - powszechna, jednolita i równa, sprawiedliwie, dobrze służąca obowiązkowi szkolnemu - tak, wypaczenia - nie**”. Kiedy ulegamy tej iluzji zachowujemy

się podobnie, jak uczestnicy słynnego wiecu z udziałem W. Gomułki w Warszawie, końącego dramatyczne wydarzenia października 1956 r. Potępiamy błędy i wypaczenia szkoły i głęboko wierzymy, że to tylko dające się usunąć odstępstwo od tego, czym ona jest naprawdę, w swej ponadczasowej istocie. Okazując bezwiednie posłuszeństwo tej iluzji, twierdzimy, że nasza szkoła nie przeżywa kryzysu zasad, lecz że trapi ją kryzys wykonania. Skupiamy się zatem na krytykowaniu jej działania, zostawiając w spokoju formujące je zasady. Przykładowo:

- Krytykujemy szkołę za nadmiar przekazywanych wiadomości i ich atomizację (rozproszenie), ale nie kwestionujemy zasad organizujących program naszej szkoły, które, dzieląc go na przedmioty i otwierając go na coraz to nowe treści, sprawiają, że jest on: jednoźródłowy (tworzą go tylko treści naukowe), jednokierunkowy (służy potrzebom rynku pracy), wielosegmentowy (zbudowany jest z przedmiotów), nadmiarowy. Mało tego, narzekając na przeladowanie naszego programu, domagamy się jednocześnie - jak rodzice chroniący sześciolatki przed szkołą - jego rozszerzenia.
- Krytykujemy szkołę za to, że nie indywidualizuje kształcenia, ale jednocześnie bronimy (i to jak!) zasady jednolitej i masowej szkoły. Jej naruszenie traktujemy jak zamach na równość i sprawiedliwość, jak próbę odebrania demokratycznych zdobyczy. „Zdobycz” to słowo z języka minionej epoki, ale jest tu zupełnie na miejscu. Oddaje bowiem wywodzące się z socjalizmu przekonanie, że edukacja w dzisiejszym kształcie, a więc: powszechna szkoła, obowiązek szkolny, jednolity program oraz zasada: „wszystkim uczniom sprawiedliwie, to samo” - to wywalczone przez pokolenia dobro, będące istotnym elementem urządzonego racjonalnie i postępowo urządzonego świata.
- Krytykujemy szkołę za to, że nie uczy dzieci samodzielności, krytycyzmu i twórczych postaw, ale nie wyobrażamy sobie, żeby można było zburzyć biurokratyczny ład scenariusza szkolnej codzienności, który wyposaża nauczyciela w pełnię władzy i obsadza w roli podmiotu szkolnej akcji, uczniów - w roli zbiorowego jej wykonawcy, a rodziców - w roli klientów szkoły, świadczącej wysoko specjalistyczne usługi, bez których nie byłoby w stanie sprostać obowiązkowi szkolnemu swoich dzieci.

Dalsze przykłady, świadczące o tym, że dość powszechnie ulegamy iluzji podwójnego zakorzenienia, można by mnożyć bez końca. Kolejne ilustracje wydają się zbędne. Te wystarczają bowiem, by móc zadać drugie z naszych pytań.

Co jest istotą podwójnego zakorzenienia?

Swoistość tej iluzji wyraża się w trzech - z pozoru w pełni zasadnych, podzielanych przez nas nieświadomie, z poczuciem oczywistości i powszechnie - przeświadczeniach:

Pierwsze - zasady formujące działanie szkoły i samo działanie istnieją osobno. Są odrębne w takim sensie, że zasady są czymś trwałym, sprawdzonym i godnym zaufania, działanie zaś - czymś przygodnym, zależnym od zmieniających się okoliczności, a przez to - podobnie jak one - nietrwałym i przemijającym. Wiarę nie tylko w trwałość, ale także trafność zasad buduje mit założycielski szkoły, jej ideologia i nasze metafizyczne rozumienie jej celów. Nie ma potrzeby powtarzać całego opisu tej dość złożonej konstrukcji. Najważniejsze, że takie ideologiczno-życzeniowe wyobrażenie szkoły, ukazujące ją jako instytucję profesjonalną, sprawdzoną i mającą swą racjonalność, uznajemy za szkołę prawdziwą. Dzieje się to na tej samej zasadzie jak z socjalizmem - nikt prawdziwego, godnego uznania socjalizmu nie widział, ale większość była przekonana, że istniał, a niektórzy wierzą w to do dzisiaj. I podobnie postrzegamy, jako odrębne od prawdziwej szkoły, jej realne działanie. Nie - nie w tym sensie odrębne, że niemające związku z zasadami prawdziwej szkoły, lecz w tym znaczeniu, że zasady nie są odpowiedzialne za jakość konkretnego empirycznego działania, które z nich wynika. Mówiąc jeszcze inaczej: **oddzielając w paradoksalny sposób zasady od działania, jesteśmy przeświadczeni, że zasady dobrze programują (formułują) działanie i nie mają nic wspólnego z tym, że jest ono nieefektywne, gdyż jego niska jakość jest spowodowana błędami wykonania.** To dzięki temu przeświadczeniu właśnie, możemy mówić, że konkretne działania deformują w ten czy inny sposób swe racjonalne wzorce określone w zasadach. Nie one więc są odpowiedzialne za złe, błędne czy nieefektywne działanie.

Drugie przeświadczenie (druga przyjmowana przez nas z poczuciem oczywistości prawda) ustala właśnie tę odpowiedzialność. **Złe,**

błędne, nieefektywne, czy jakkolwiek jeszcze inaczej nazwiemy działanie szkoły niespełniające naszych oczekiwań, jest takie nie z winy zasad określających racjonalność naszej szkoły. Przeciwnie - jego nieefektywność i wady biorą się z naruszania tych zasad. O takich działaniach szkoły, które nie dają oczekiwanych przez nas skutków (np. będą powtarzała do znudzenia: nie indywidualizują uczenia się, nie rozwijają samodzielności, krytycyzmu itd.) można więc powiedzieć, że deformują prawdziwą szkołę, że są - podobnie jak socjalizm realny w stosunku do prawdziwego - jej wypaczeniem.

Założenie trzecie jest już tylko konkluzją dwóch poprzednich. Skoro szkoła prawdziwa jest - co wiemy z jej mitu założycielskiego i metafizycznie zdefiniowanego powołania - racjonalna i dobrze przygotowana do spełniania naszych aktualnych potrzeb, a jej dzisiejsze wykonanie jest nieefektywne i wypacza jej zasady, to poddajmy jej działanie krytyce i zmieńmy je w taki sposób, aby do zasad swych wróciło. A zatem: **podnoszenie efektywności dzisiejszej szkoły, usprawnianie jej działania, eliminowanie błędów i usuwanie przeszkód, które powodują, że szkoła realna wciąż jeszcze nie jest taka jak szkoła prawdziwa - oto właśnie reformatorskie zadanie, wynikające z tej krytyki.**

I, rzeczywiście, z takim motywem prowadzona jest krytyka dzisiejszej szkoły. Bywa zazwyczaj radykalna, emocjonalna i roszczeniowa, ale zamiast promować (umożliwiać), blokuje zmianę edukacyjną. **Po pierwsze**, czyni to, uwalniając strukturalne uwarunkowania szkolnej efektywności (zasady szkoły) z odpowiedzialności za powodowane skutki. Nie widząc związku między tym, co krytykujemy, a okolicznościami, które krytykowany stan powodują, koncentrujemy się na tym, co złe w działaniu szkoły i odbieramy sobie możliwość zrozumienia skąd to zło się bierze. **Po drugie** - krytyka tego typu skłania do formułowania niewykonalnych postulatów z tej samej przyczyny. Nie licząc się, w typowy dla niej sposób, ze strukturalnymi uwarunkowaniami działania szkoły nie widzimy ani tego, jak one to działanie umożliwiają, ani też - jak je ograniczają. Wróć jeszcze do tej myśli. Tu jest potrzebna, aby zapytać: Co jest warta podwójnie zakorzeniona krytyka? Niewiele. A mówiąc wprost - z punktu widzenia zmiany edukacyjnej nie ma żadnej wartości. Staje bowiem w obronie dzisiejszych zasad szkoły, uznając je za ponadczasowy, konieczny i naturalny wzorzec racjonalności

jej działania. Krytykując samo działanie i broniąc formujących je zasad, powoduje osobliwy efekt adaptacyjny, a nie rzeczywistą zmianę: **próbuje zaadaptować realne działanie szkoły do ponadczasowych, określających jej dotychczasowy kształt, zasad, bez zmian pozostawiając same zasady i możliwy dzięki nim scenariusz działania.**

Jak możliwa jest iluzoryczna (podwójnie zakorzeniona) krytyka szkoły?

Uściślając, należałoby zapytać: Jak możliwa jest taka krytyka, która kieruje się jednocześnie dwoma sprzecznymi motywami: wyraża dezaprobatę dla nieefektywnego działania szkoły oraz akceptuje i chroni przed zmianą zasady, które tę (krytkowaną) nieefektywność powodują? Cóż to za krytyka, która potrafi piętnować zło realne i zarazem - przyzwalać na jego strukturalne uwarunkowania?

W opracowaniach poświęconych wzorcom krytyczności (por. Kwaśnica, 1989, 1990) nazwałem tę krytykę adaptacyjną. Można też powiedzieć o niej, że to - „krytyka potoczna”, „obiegowa”, „zdroworozsądkowa”. Określenia te wydają się jednak mylące. Sugerują, łącząc krytykę z potocznością czy zdrowym rozsądkiem, że mamy do czynienia z jakimś pospolitym, a przez to z gorszym, jej gatunkiem. Owszem, posługujemy się nią powszechnie i to nie tylko na co dzień, ale także w nauce i filozofii. Bez niej nie byłoby możliwe żadne celowo-racjonalne działanie, zorientowane na przywracanie zaktóconej równowagi między tym, co jest, i tym, czego oczekujemy. Jej zadaniem bowiem jest torowanie drogi temu, co wedle naszej wiedzy i wyobrażeń być powinno. Jest więc ta krytyka wytworem rozumu instrumentalnego. Swoje zadania i schemat działania czerpie z właściwego dla logiki celu i środka, wzorca krytyczności.

Nie jest jednak tak, że zawsze, kiedy posługujemy się tą krytyką, ulegamy iluzji podwójnego zakorzenienia. Dzieje się tak wtedy, gdy znajduje ona swą normatywną podstawę w metafizycznej wizji świata. I co, być może, najważniejsze - korzysta z tej wizji, bezwiednie, nie w wyniku świadomego wyboru, lecz za pośrednictwem, właściwego dla naszej kulturowej oczywistości, języka. Mamy więc trzy warunki interesującej nas iluzji. Wstępną odpowiedź na kluczowe dla tego

fragmentu rozważań pytanie można zatem ująć następująco: **iluzja podwójnego zakorzenienia to:**

- przypadłość krytyki adaptacyjnej,
- zdarza się wówczas, gdy krytyka korzysta z metafizycznej podstawy normatywnej,
- ma charakter językowy, tzn. jest pułapką zastawioną na nasze myślenie przez język dzisiejszej kulturowej oczywistości.

Chcąc rozwinąć tę hasłową wersję naszej odpowiedzi, zapytajmy zatem: **Czym jest krytyka adaptacyjna, a czym - jej normatywna, metafizyczna podstawa? I co znaczy, że iluzja podwójnego zakorzenienia ma charakter językowy?**

Krytyka adaptacyjna. Nie będzie żadnej przesady w stwierdzeniu, że ten rodzaj krytyki jest stale obecny w naszej codzienności, że posługujemy się nią bezustannie, najczęściej nie zdając sobie z tego sprawy. Trudno wyobrazić sobie taki stan, w którym byłaby ona zbędna. Nie potrzebowalibyśmy jej wówczas, gdyby w naszym otoczeniu, w okolicznościach składających się na szeroko pojmowaną sytuację życiową, wszystko było tak, jak tego oczekujemy. Pewnie zdarza się tak od czasu do czasu, ale nie trwa to zazwyczaj długo i jest raczej chwilowym odstępstwem od normy. Normą zaś jest taka sytuacja, w której to, co jest (aktualny stan rzeczy), odbiega jakoś od tego, czego oczekujemy. Nie każda taka rozbieżność pobudza do akcji. Z wieloma jesteśmy pogodzeni: jedne uznając za uniwersalne, inne - za naturalne i konieczne, a jeszcze inne - za nieistotne i niewarte naszej uwagi. Jednak jakaś część tych rozbieżności budzi naszą reakcję - jest nią właśnie krytyka adaptacyjna. Pojawia się w odpowiedzi na dysonans między tym, co jest i tym, co być powinno.

Zadanie i schemat działania tej krytyki są dość proste. Służy ona dwóm, połączonym ze sobą, celom: ocenie zastanego stanu rzeczy i przygotowaniu uzasadnienia dla projektu zmiany. Co się zaś tyczy schematu jej działania, to jest ona zajęciem „(...) wymagającym zabiegów dwojakiego rodzaju: a) **porównywanie** czegoś, co faktycznie jest (jakiejś wiedzy, jakichś zachowań, sytuacji społecznych itp.), z czymś, co według krytyka być powinno (z jakimś wzorcem prawomocnej wiedzy, wzorcem pożądaných zachowań i sytuacji społecznych), i b) **wydania oceny**, stwierdzającej czy, w jaki sposób i w jakim stopniu to,

co jest, odbiega od tego, co być powinno. Ta ocena właśnie – jej wypowiedzenie, wykazywanie jej słuszności – uchodzi tu za krytykę w ścisłym sensie. Jej wymowa jest zwykle negatywna – wytyka błędy (na marginesie: „błąd”, „odchylenie”, „wypaczenie”, „naruszenie zasad racjonalności”, pojmowanej tu zresztą w bardzo szczególny sposób: jako uosobienie powszechnie obowiązujących zasad dochodzenia do prawdy, to słowa-klucze tej krytyki właśnie), i uzasadnia potrzebę ich usunięcia, a czasem, by nie zasłużyć na zarzut jałowego krytykanctwa, wskazuje także środki naprawy. Ocena ta wprawdzie nie musi i zazwyczaj nie jest pozbawiona elementów pozytywnych (może wyrażać także uznanie), ale formułowana jest głównie po to, by polemizować z tym, co jest w imię tego, co być powinno, i po to, by wezwać do naprawy naruszonego dobra. Dodawanie oceny do opisu i polemika - to zatem główne wyznaczniki krytyki tego rodzaju” (Kwaśnica, 1989, s. 127).

Łatwo zauważyć, że krytyka adaptacyjna nie byłaby możliwa bez naszej wiedzy o tym, jak być powinno, gdybyśmy - mówiąc inaczej - nie mieli pod ręką przeświadczenia i wyobrażeń, składających się na naszą wizję dobrze urządzonego świata. To ona jest normatywną podstawą tej krytyki. Ona nadaje tej krytyce kierunek, decyduje o jej rezultatach, a także, co dla naszych rozważań najważniejsze - przesądza o iluzji podwójnego zakorzenienia. Mówiąc ściślej: nie każda normatywna podstawa krytyki powoduje tę iluzję. Bywa przecież i tak, chociaż dzisiaj to raczej rzadkość, że wizja dobrze urządzonego świata, do której się odwołujemy, jest hermeneutycznie przygotowana, nie ma pretensji do wyłączności, jest otwarta na badanie własnych uwarunkowań i gotowa ma ograniczanie swej ważności. Postępujemy się jednak nie hermeneutycznym, lecz metafizycznym myśleniem o tym, jak powinno być, i to ono właśnie jest najczęściej normatywną podstawą krytyki adaptacyjnej i źródłem interesującej nas iluzji.

Metafizyczna normatywna podstawa krytyki adaptacyjnej

O cechach metafizycznego myślenia była już mowa wielokrotnie. Przypomnijmy je hasłowo: opozycja między niezmienną istotą a empirycznym wyglądem świata, człowiek jako podmiot bytu, antropocentryzm, celowościowa postawa wobec świata, idea postępu.

Metafizyczna odpowiedź na pytanie o to, jaki powinien być świat, czy inaczej - metafizyczna wizja dobrze urządzonego świata, będąca normatywną podstawą krytyki adaptacyjnej, ma wiele odmian. Przykładowo: jedną z nich jest obraz świata według projektu nauki i techniki, inną - wizje budowane przez totalitarne ideologie (komunizm, faszyzm), jeszcze inną - scenariusze ludzkich dziejów, oparte na religii. Mimo różnic, wszystkie wersje metafizycznych odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być świat, mają wspólny punkt wyjścia. Przyjmują mianowicie, że **świat (wszystko, co istnieje) jest niezmienny w swej ponadczasowej istocie**. W drugim kroku to wyjściowe, dogmatyczne założenie rozwijane jest rozmaicie. Ścisłej rzecz biorąc - różnie pojmowana jest istota świata, ale tak samo - w sensie formalnym - zasada projektująca jego pożądany kształt. Buduje ona wizję dobrze urządzonego świata przedkrytycznie i fundamentalnie.

Właśnie te dwa elementy metafizycznego myślenia - a więc: **założenie o ponadczasowej istocie oraz przedkrytyczna i fundamentalna idea dobrze urządzonego świata** - dają w efekcie - uzasadnienie dla iluzji podwójnego zakorzenienia. Prześledźmy zatem prowadzącą do niego drogę krok po kroku.

Dogmatyczne założenie o ponadczasowej istocie. W tradycji metafizycznego myślenia to przeświadczenie niewymagające dowodu, to prawda z gatunku niepodważalnych pewników, to wreszcie teza o fundamentalnym znaczeniu dla naszej kulturowej oczywistości: wszystkie rzeczy wokół nas i my sami nie jesteśmy w swej charakterystyce skazani na chaos i przypadek, przeciwnie - wszystko, co istnieje ma swą stałą określoność. I człowiek i jego świat są ze swej natury trwale zdefiniowani - mają swą ponadczasową istotę. To ona istnieje naprawdę - jest stale obecna we wszystkim, co napotykamy, jest tym, co niezmiennie w stosunku do tego, co czasowe, nietrwale i przypadkowe.

Właściwy metafizyce antropocentryzm i celowościowy stosunek do rzeczywistości, koncentrują naszą uwagę na świecie społecznym. To on jest naszym światem i to jego istota trwale określa porządek życia zbiorowego i nasze powołanie. Różnie ją (istotę) rozumiemy, ale zwykle znajdujemy dla niej miejsce w deterministycznie pojmowanym planie historii. „W grę wchodzi zarówno determinizm przyczynowy - wszelkie wydarzenia w świecie wywołane są przez zjawiska je

poprzedzające, jak i ideologiczny - bieg zdarzeń jest z góry ukierunkowany i zmierza do określonego stanu końcowego, do spełnienia się dziejów. Tak czy inaczej - historia ma gotowy plan - on właśnie jest niezmienną istotą naszego świata - zapisany niejako wewnątrz niej. (...) Nasza rola polega na trafnym odczytaniu tego planu (istoty świata) i jego realizacji” (Kwaśnica, 1999, s. 120). Tym właśnie jest postęp - stopniowym urzeczywistnieniem planu dziejów i zawartej w nim istoty świata. Religie, totalitarne ideologie, a dziś, w naszym kręgu cywilizacyjnym - nauka i technika wytwarzają nasze rozumienie istoty społecznego świata. Dzięki nauce i technice pojmujemy ją dzisiaj jako plan historii, kreujący postęp za pomocą wzrostu gospodarczego i racjonalizacji wszelkich sfer życia wedle logiki celu i środka.

Przedkrytyczna i fundamentalna idea dobrze urządzonego świata. Czy wierząc w niezmienną istotę świata i dysponując wiarygodnym, jak nigdy dotąd - bo sporządzonym przez naukę - jej opisem, można mieć jakieś wątpliwości co do tego, jaki powinien być świat? Dzisiaj, w epoce nauki i techniki, świat dobrze urządzony, czyli pozostający w zgodzie ze swą istotą, to rzeczywistość racjonalnie działających na rzecz postępu instytucji i ludzi. Właśnie my, ludzie, jako podmiot będący podstawą i sprawcą dobrze urządzonego świata, mamy obowiązek rozumieć dziejowe, wywołane potrzebą postępu, konieczności i umieć - dzięki nauce i technice - skutecznie na ich rzecz działać. Dzięki temu, będzie to świat uporządkowany i zarządzany zgodnie z logiką celu i środka, gdzie globalnym celem jest wzrost gospodarczy (postęp), zaś środkami - wszystko, co tak pojętemu celowi służy. Edukacja, szkoła jest jednym z tych środków - przygotowuje nas do efektywnego pełnienia roli podmiotu postępu. Dzięki niej budujemy świat taki, jak być powinien - zgodny ze swą istotą.

Skoro wszystko ma swoją niezmienną naturę, swą właściwą modalność, to i szkoła musi ją mieć i jak sądzimy dziś powszechnie - że ma. Wynika ona z trzech oczywistych prawd: pierwsza - człowiek jest podmiotem w metafizycznym sensie, druga - niezmienną logiką dziejów jest postęp, trzecia - uprzywilejowaną postacią naszego doświadczenia jest wiedza nauko-techniczna, służąca niezawodnie postępowi, czyli - i istocie człowieka i istocie jego świata. Oczywiście i niepodważalne jest więc, że szkoła ze swej ponadczasowej istoty jest instytucją (środkiem) służącą człowiekowi, rozumianemu jako podmiot, i jego

ponadczasowemu dziełu, którym - jak sądzimy - jest postęp. Mówiąc nieco inaczej - **ponadczasowa istota szkoły** wyraża się w tym, że przygotowuje nas ona do efektywnego pełnienia roli podmiotu postępu.

W ukazywanych już dwóch krokach metafizycznego rozumowania obecna jest interesująca nas iluzja, ale nie jest bezpośrednio widoczna. Iluzoryczne są wszystkie założenia metafizycznego myślenia, bowiem ani świat nie ma stałej istoty - nie jest stworzony po to, by realizować ideę postępu, ani człowiek nie jest podmiotem w metafizycznym sensie, a - wiedza naukowo-techniczna nie jest uprzywilejowaną, gwarantującą pełny dostęp do prawdy, formach ludzkiego doświadczania. No i na końcu: szkoła nie ma żadnej ponadczasowej istoty. Owszem, ma istotę taką samą jak wszelkie inne społeczno-kulturowe formy ludzkiej aktywności - czasową, określoną przez miejsce i czas, budujące nasza kulturowa oczywistość. Właśnie ulegając jej przedkrytycznie, okazując jej mimowolne posłuszeństwo, nie dostrzegamy żadnej z wymienionych przed chwilą iluzji. A nie widząc ich, uprawiamy iluzoryczną - powielającą metafizycznie złudzenia - krytykę szkoły.

Metafizyczne zadanie krytyki

Widzieliśmy to na przykładzie socjalizmu, identycznie jest w przypadku szkoły - jej krytyka ma jeden motyw: podejmowana jest po to, aby bronić przed deformacją jej ponadczasowej istoty. **Metafizyczne zadanie prowadzonej w głównym dyskursie edukacyjnym krytyki** tym właśnie jest - **ochroną szkoły przed zmianą, naruszającą jej ponadczasowe zasady**. Dzisiejszy, typowy krytyk szkoły nie analizuje warunków, które jej działanie umożliwiają (programują), ani też nie bada, w jaki sposób je ograniczają. Nie pyta również, dlaczego szkoła nie spełnia naszych oczekiwań, nie przygląda się krytycznie samym tym oczekiwaniom. Dzisiejszy krytyk szkoły nie robi tego wszystkiego, bo nie ma takiej potrzeby. Do krytyki szkoły przystępuje ze znajomością jej ponadczasowej istoty. W punkcie wyjścia wie zatem, bez cienia wątpliwości, jaka szkoła powinna być. W skrócie - wie, że: ze swej niezменной natury jest instytucją usługową, przekazującą wiedzę nauko-techniczną po to, aby przygotować nas do efektywnego pełnienia roli podmiotu postępu i że kieruje się w swym działaniu racjonalnością

instrumentalną. To, rzeczywiście, jest istota dzisiejszej szkoły, ale czasowa, określona przez terażniejszość, przez czas nauki i techniki i wymagająca krytycznego rozumienia, a nie sakralizacji. Tego dzisiejszy krytyk szkoły nie wie. Bierze więc, podzielane dziś przez większość, przedkrytyczne wyobrażenie o tym, czym szkoła jest naprawdę, i w nim właśnie znajduje metafizyczną - tzn. fundamentalną i dogmatyczną - podstawę swej krytyki. Przygląda się zatem szkole, zadając jedno pytanie: czy i w jakim stopniu jej działanie jest zgodne z jej ponadczasową, ale stale przez nas aktualizowaną istotą. Pytając w taki sposób, nie szuka żadnego nowego pomysłu na zmianę zasad szkoły. Nie strukturalna zmiana go bowiem interesuje, lecz tropienie odstępstw szkoły od swego wzorca. Metafizyczne zadanie tej krytyki dobrze oddają określenia w rodzaju: „ujawniać błędy i wypaczenia”, „demaskować zaniedbania”, „rozpoznawać blokady postępu”, „przywracać szkole właściwą rolę”, „przypominać jej niezbywalne powinności”, „dbać o to, by działała zgodnie ze swym powołaniem”, „korygować i doskonalić jej sposób działania”. Mówiąc o języku tej krytyki, dotykamy już trzeciej z zapowiedzianych kwestii. Zasluguje na osobną uwagę.

Językowy charakter iluzji podwójnego zakorzenienia. Chcąc zmienić szkołę, krytykujemy ją w taki sposób, żeby uchronić ją przed zmianą, bo bronimy jej istoty. Oto nasza iluzja. Jej paradoksalność jest tak wyrazista, że aż trudno uwierzyć, że jej ulegamy. A jednak to prawda - myślenie uczestników głównego dyskursu edukacyjnego jest przez nią uformowane. Dzieje się tak nie dlatego, że świadomie wybieramy te dwa wykluczające się motywy, że wiemy o tym, iż nasza adaptacyjna krytyka działania szkoły jest jednocześnie obroną jej zasad. Tego właśnie nie wiemy i dzięki temu, że nie widzimy sprzeczności motywów naszej krytyki, ulegamy tej iluzji. Trzeba więc najpierw utracić zdolność dostrzegania tej sprzeczności, żeby w ten sposób pozwolić swemu myśleniu, by korzystało z dwóch wykluczających się motywów jednocześnie. Zdolność tę tracimy nie w wyniku świadomej decyzji, lecz bezwiednie, z powodu przedkrytycznego zadomowienia w naszej kulturowej oczywistości. Spełniając jej nakazy, nie jesteśmy w stanie dostrzec niczego podejrzanego w metafizycznym (fundamentalnym i dogmatycznym) rozumieniu istoty szkoły. Kierujemy się więc tym rozumieniem, czynimy z niego podstawę naszej krytyki przekonani, że to konieczne i oczywiste, że po prostu inaczej myśleć o szkole

nie sposób. To przekonanie właśnie otwiera drzwi przed iluzją dwóch wykluczających się motywów i chroni ją przed zdemaskowaniem. Przenika ono do naszego myślenia wraz z językiem dzisiejszej kulturowej oczywistości. Mówiąc, że iluzja podwójnego zakorzenienia ma językowy charakter, to właśnie mam na myśli, że - po pierwsze - **jest możliwa dzięki znajomości świata, jaką daje nam nasz język** - po drugie - że **jest niewykrywalna** (trwała i bezpieczna) **dzięki językowym uzasadnieniom**, i że - po trzecie - **znajduje w języku pouczenia, coś w rodzaju „instrukcji obsługi”, ułatwiając wykonywanie jej poleceń.**

Językowy charakter iluzji podwójnego zakorzenienia to temat na osobną książkę, ukazującą język w trzech wymienionych rolach: **język jako źródło, uzasadnienie i ułatwienie iluzji sprzecznych motywów.** W tym miejscu ograniczę się tylko do wrywkowej ilustracji tych ról.

Język jest źródłem interesującej nas iluzji w tym sensie, że dostarczą takich kategorii, a także, że jego gramatyka jest tak skonstruowana, by budować obraz świata zgodny z metafizycznymi oczywistościami. Antropocentryzm, celowościowe myślenie, człowiek jako podmiot, podział na trwałą istotę i przemijające jej realizacje, idea postępu - wszystkie kluczowe dla metafizycznej podstawy krytyki kategorie są stale obecne w naszym języku i to one mówią nam, jaki jest świat i jak należy go opisywać. Tylko dwa przykłady (por. Kwaśnica, 1991):

- Podmiotowo-orzecznikowa gramatyka naszego języka nie pozostawia wątpliwości - wszystko, co dzieje się wokół nas, ma swego sprawcę, jest nim najczęściej człowiek. Nawet, kiedy mówimy - „ogień płonie” czy „rzeka płynie” to odnosimy wrażenie, że jest jakiś podmiot - ogień, który wykonuje czynność - płonie. To samo z rzeką. Tymczasem - nie ma ognia ani rzeki osobno, poza akcją, którą jest jednym razem palenie się czegoś, a drugim - płynąca woda. Przywołuję te skrajne przykłady, by pokazać, że już na poziomie typowej dla naszego języka gramatycznej konstrukcji zdania znajduje potwierdzenie jedna z metafizycznych prawd - dzianie się naszego świata jest możliwe dzięki istnieniu kogoś (czegoś), kto akcję planuje i wykonuje. To rozstrzyga się na poziomie gramatycznym. Gdy zaś przyjrzymy się kategoriom języka, a ściślej - gdy zapytamy o popularność bytów, obsadzanych w roli podmiotu, to rzecz

znajdzie dopełnienie - nasz język przekazuje nam jedną wiadomość w tej sprawie: istnienie świata wymaga sprawczego działania, jego podmiotem jest człowiek.

- Drugi przykład dotyczy „istoty”, a ściślej nawyku językowego, który każe nam dzielić świat na to, co abstrakcyjne, trwałe i prawdziwe i co przemijające i zależne od zmiennych okoliczności. To jedna z najbardziej utrwalonych dzięki językowi oczywistości. Nie potrafimy dziś mówić inaczej - nie używając tego podziału. Nasz język i nasze myślenie, nawet wtedy, kiedy próbujemy tylko świat opisywać, czerpie ten opis z jakiegoś wzorca i za nim się opowiada. Kiedy, na przykład, opisujemy czyjeś zachowanie i mówimy o kimś, że postąpił dobrze lub źle, że był szczęśliwy lub dumny, to za każdym z tych opisowych stwierdzeń kryje się jakieś abstrakcyjne pojęcie istoty dobra, zła, szczęścia lub dumy. Nie wiedząc, czym jest istota dobra, nie moglibyśmy przecież powiedzieć, że ktoś postąpił dobrze, bo dla nas - tego uczy nas język i wymaga, byśmy tak właśnie myśleli - „postąpić dobrze” oznacza „zachować się zgodnie z istotą dobra”. Gdyby na Indian Hopi spojrzeć z naszej perspektywy, to okazałoby się, że nie znają oni ani „dobra”, ani „zła”, że obce są im „szczęście” i „duma”. Ich język nie ma takich pojęć. W tym sensie, żyją oni w świecie pozbawionym naszych abstrakcyjnych bytów, takich np. jak istota dobra. Ich język zawiera elementy konkretystycznej logiki, to ona sprawia, że nie istnieje dla nich „dobro”, ale istnieje „dobry czyn” lub „dobry człowiek”, nie ma „dumy”, jest „dumne zachowanie” itd. Przytaczam ten przykład nie po to, żeby opowiedzieć się przeciwko abstrakcjom i ogólnym ideom. Byłoby to absurdalne. Przywołuję konkretystyczną logikę języka Hopi, by zilustrować pułapkę abstrakcyjnych pojęć. Otóż, jak dowodzą tego niezliczone przykłady - pojęcie istoty szkoły i prawdziwego socjalizmu też do nich należą - abstrakcje bierzemy za realne byty. Zapominamy, że **abstrakcyjne pojęcia to tylko narzędzia naszego myślenia, które dla naszej wygody modelują rzeczywistość, jakoś ją upraszczają i preparują na użytek naszej obserwacji.** A zatem nic takiego, jak ponadczasowa istota „dobra”, „socjalizmu” czy „szkoły” w rzeczywistości, nie istnieje.

Istnieje realnie nasz, będący konstrukcją naszego umyśłu, abstrakcyjny obraz tego, co z jakichś powodów uznaliśmy za istotę tych bytów. Iluzji ulegamy właśnie wtedy, gdy o tym zapominamy. I gdy zamiast krytycznie badać powody (uwarunkowania), które skłoniły nas do tego, by istotę szkoły skonstruować tak właśnie a nie inaczej, traktujemy ją jako naturalny, konieczny i nienaruszalny jej wzorzec.

Przejdźmy do drugiej roli języka - **język jako uzasadnienie iluzji podwójnego zakorzenia**. Język nie tylko zastawia na nas metafizyczną pułapkę, ale jeszcze doskonale ją maskuje, przekonując za pomocą różnych środków, że iluzją nie jest, lecz w pełni racjonalnym sposobem myślenia. Jednym z tych uzasadniających iluzję środków językowych jest retoryka, odwołująca się do naukowości, postępu i nowoczesności. Ile to razy słyszeliśmy, w dyskusjach na dowolny temat, że istota omawianej rzeczy została naukowo odkryta, potwierdzona lub skorygowana, że coś należy robić w taki a nie inny sposób, bo wymaga tego postęp lub że jeżeli chcemy być nowocześni, to powinniśmy uznać jedne poglądy, a inne odrzucić. Przypomnijmy sobie Profesora Neuronauk. Był/jest mistrzem tej retoryki. Całą humanistykę uznał za irracjonalną i odesłał do świata wierzeń i zabobonów, posługując się w zasadzie tylko jednym, ale jak zręcznie używanym, argumentem - humanistyce brakuje naukowości. Nawet nie zarzucał jej, że nie jest nauką. Bo przecież nie jest, o czym Profesor Neuronauk nie wie. Dla niego to oczywiste, chce być nauką, no bo jak mogłaby być wartościową wiedzą, gdyby nią nie była? Przekreślał więc Profesor humanistykę właśnie za to, że w swych naukowych staraniach jest nieudolna i nie spełnia kryteriów naukowości. To najbardziej charakterystyczna cecha omawianej retoryki - to właśnie, że uzasadnia myślenie metafizyczne za pomocą różnych pojęć i konstrukcji językowych, które - jak te już przytoczone, w rodzaju „nauka dowodzi”, „postęp wymaga”, „nowoczesność zobowiązuje” - nie mają zazwyczaj żadnej wartości dowodowej, a są jedynie etykietami, przypisującymi temu myśleniu nobilitujący je status. Rzecz jasna, jest to nobilitacja w oczach tych, dla których myśl naukowa, postępową i nowoczesną jest bez żadnej dyskusji lepsza od pozbawionej tych przymiotów. Dla nas, ludzi czasu nauki i techniki, to jedna z tych oczywistości, o których się nie dyskutuje, a nawet - nie

wypowiada. Bo cóż usłyszałaby dzisiejsza szeroka publiczność i czy w ogóle uznałaby to za wypowiedź sensowną, gdybyśmy powiedzieli, że naukowość, postępowość i nowoczesność niczego myśleniu nie gwarantują, a już na pewno - w żaden sposób go nie nobilitują i nie stawiają wyżej ponad wszelkie inne formy naszego doświadczania? Taka opinia byłaby odebrana jako zwyczajna niepoprawność intelektualna.

Język w trzeciej z zapowiedzianych ról ułatwia tę iluzję. Mówiąc: „ułatwia”, myślę o sytuacjach, w których iluzja ta jest poddawana próbie. Postępujemy modelowym przykładem. Wyobraźmy sobie, że w dyskusji o dobrej edukacji ktoś wypowiada klasyczną dla tej iluzji opinię: szkoła powinna działać zgodnie ze swą istotą. Ktoś inny nie zadowolony takim stwierdzeniem. Pyta zatem: w zgodzie ze swoją istotą, czyli - jak? Zagadnięty miałby problem z merytoryczną odpowiedzią, bo jego myślenie nie jest analityczne, lecz dogmatyczne, tzn. zna odpowiedź na pytanie o dobrą edukację już w punkcie wyjścia, nie szuka jej zatem i niczego nie musi analizować, zabiega jedynie o to, by utrzymać w mocy swe wyjściowe przeświadczenia. A więc - nasz rozmówca mógłby mieć problem z analityczną odpowiedzią, gdyby nie dzisiejszy język. Za jego pośrednictwem przemawia przecież do nas kulturowa oczywistość, a ta nie zostawia w kłopotach kogoś, kto, okazując jej posłuszeństwo, ulega wytworzonej przez nią iluzji. Przeciwnie - wszystkim swoim bezkrytycznym wyznawcom ułatwia życie i kiedy trzeba - udziela pomocy. W naszym przykładzie to ułatwienie przybiera postać przeróżnych, rytualnych (zastępczych) odpowiedzi na analityczne pytanie. Przykładowo: Osoba dopytywana, co znaczy, że szkoła powinna działać w zgodzie ze swoją istotą, mogłaby odpowiedzieć rytualnie i zastępczo: Oznacza to, że powinna działać „właściwie”, „odpowiednio”, „stosownie do naszych potrzeb”, „efektywnie”, „zadawalająco”, „zgodnie z naszymi oczekiwaniami”, „według nowoczesnych standardów”, itp. „Odpowiedzi rytualne” to konstrukcje językowe, posługujące się ogólnikami i skrótami. Ale, co dla nich najbardziej charakterystyczne, ich hasłowość jest zamierzona - odwołują się do podzielanych z poczuciem oczywistości przeświadczeń po to, by służyć ich umacnianiu. Przypomnijmy reakcję zgromadzonych na słowa rektora Szkoły Biznesu o tym, że humanistyka szkodzi. To hasłowe stwierdzenie nie potrzebowało żadnego rozwinięcia - i bez tego wszyscy wiedzieli, o co chodzi. Skrótami i ogólnikami operujemy

właśnie wtedy, gdy zakładamy, że, z powodu oczywistości naszej myśli, jej rozwinięcie można pozostawić tawemu domysłowi tych, do których mówimy. Sięgamy więc po skróty i ogólniki, w rodzaju ukazanych przed chwilą, po to, by zademonstrować, że właśnie „wszyscy wiemy, w czym rzecz, przecież to takie oczywiste, nie ma potrzeby wchodzić w szczegóły”. Można też w ten sposób wywierać pewien rodzaj presji na rozmówcach, których ogólniki i hasła nie zadawalają. Można ich dość osobliwie karcnąć i deprymować za to, że nie rozumieją kodu obowiązującego w naszej wspólnocie komunikacyjnej.

„Rytualne odpowiedzi” są w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym czymś powszechnym i naturalnym. Między innymi dlatego iluzja podwójnego zakorzenienia, mimo że stale obecna w myśleniu uczestników tego dyskursu, pozostaje niezauważona.

Podsumujmy:

1. Iluzja, której ulega myślenie, kierując się dwoma sprzecznymi motywami (dezaprobatą dla nieefektywnego działania szkoły i akceptacją dla formujących to działanie zasad), należy do najbardziej popularnych złudzeń naszego pedagogicznego umysłu. Towarzyszy stale obecnej w naszej codzienności krytyce adaptacyjnej.
2. Normatywną podstawą tej krytyki jest dziś najczęściej metafizyczna wizja dobrze urządzonego świata. Zakłada ona przedkrytycznie (a więc - dogmatycznie i fundamentalnie), że logiką dziejów rządzi idea racjonalizacji (postępu), a szkoła jest jedną z instytucji życia społecznego urzeczywistniających tę ideę. Dlatego ponadczasowym powołaniem szkoły (jej niezmienną istotą) jest pozostawanie na usługach racjonalizacji naszego świata, dokonywanej wedle - uznanej tu za uniwersalną - logiki celu i środka.
3. Dzisiejsza krytyka szkoły z pozoru opowiada się za zmianą, wyraża bowiem sprzeciw wobec nieefektywności jej działania, w rzeczywistości zaś zakłada w punkcie wyjścia niezmienną jej ponadczasowego działania i broni zasad, które z niego wynikają.
4. Iluzja podwójnego zakorzenienia ma charakter językowy. To język ją umożliwia, kształtując nasze rozumienie za pomocą metafizycznych kategorii i służącej im gramatyki. Język tę iluzję uzasadnia i nobilituje za pomocą retoryki wspierającej ją skojarzeniami

z nauką, postępem i nowoczesnością. Język, wreszcie, zapewnia jej nierozpoznawalność - ubiera ją w apelujące do naszego poczucia oczywistości hasła, ogólniki i uproszczenia, które przybierają postać odpowiedzi rytualnych.

5. Niezwykła trwałość (niewykrywalność) i moc perswazyjna iluzji podwójnego zakorzenienia ma swe źródła w naszej kulturowej oczywistości. Jednym z nich jest metafizyczna wizja świata, zakładająca w dzisiejszej wersji dominację rozumu instrumentalnego jako stan naturalny i konieczny. To dzięki takiemu myśleniu sprowadzamy istotę szkoły do roli narzędzia (środka), służącego racjonalności świata. Drugim źródłem trwałości i mocy tej iluzji jest język naszej kulturowej oczywistości. Pełniąc wspomniane trzy role, nie tylko czyni nasze myślenie fundamentalnym i dogmatycznym, ale jednocześnie nobilituje je za pomocą kategorii, odnoszących się do nauki, postępu i nowoczesności.

Dwie czekające na analizę iluzje są wtórne wobec omówionej. W ścisłym związku pozostaje z nią zwłaszcza kolejna.

4.3.2.4. Iluzja niewykonalnych postulatów

Jak daje o sobie znać?

Uściślając, należałoby powiedzieć, że postulaty niewykonalne to takie, które wykraczają poza granice możliwej efektywności szkoły. Niby nie skomplikowanego. Wszyscy to znamy z życia. Projektujemy zmianę, nie licząc się z możliwościami jej realizacji. Kiedy okazuje się niewykonalna, czujemy się wprawdzie rozczarowani, ale uczymy się też na przyszłość. Życie toczy się dalej, a my, bogatsi o to doświadczenie, nie popełniamy już podobnego błędu - projektujemy zmianę, uwzględniając warunki, od których zależy możliwość jej urzeczywistnienia. Być może, tak dzieje się zazwyczaj, ale w naszym przypadku jest inaczej. Od lat uparcie postulujemy zadania, których szkoła masowa i jednolita nie może podjąć, albo - jeżeli już się za nie weźmie, to musi wykonać je po swojemu, czyniąc z nich zupełnie coś innego w porównaniu z tym, czym były w pierwotnej wersji. A jednak, niezniechęceni tym doświadczeniem, ponawiamy kolejne próby tego typu. Dlatego nasz dzisiejszy

dyskurs edukacyjny wygląda jak niekończący się koncert niespełnialnych życzeń: autorzy kolejnych reformatorskich pomysłów wystawiają je na widok publiczny, przekonują do nich i oddają je do wykonania państwu, nie zwracając uwagi na to, że nie mieszczą się w granicach możliwej efektywności dzisiejszej szkoły. Zilustruję to przykładem.

Dość dawno temu, bo gdzieś w połowie ubiegłego wieku, państwo postanowiło wprowadzić do naszych szkół nauczanie problemowe. Co prawda, z powodów ważnych dla komunistycznej władzy, nazwano je inaczej - nauczanie aktywizujące, próbując w ten sposób zatrzeć ślady jego prawdziwego pochodzenia, ale i tak były czytelne - prowadziły do J. Deweya. Potem próbę tę powtarzano wiele razy. Zresztą - do dzisiaj jest to wciąż żywa i odnawiana idea. Skutki tej pierwszej i kolejnych prób łatwo można było przewidzieć. Wiadomo przecież - znali tę prawdę zwłaszcza ci, którzy nauczanie problemowe promowali - że wymaga ono zupełnie innego scenariusza szkolnego działania niż ten, który obowiązuje w naszej szkole. Przykładowo: żeby było możliwe, każdy uczeń we właściwym dla siebie tempie powinien - zdefiniować problem, wypowiedzieć go własnymi słowami w postaci swego pytania, postawić hipotezę lub kilka, a następnie weryfikować je, odrzucać fałszywe, aż do skutku, czyli do znalezienia rozwiązania problemu. Od początku było więc oczywiste, że scenariusz działania naszej szkoły nie przewiduje miejsca na ten rodzaj nauczania. Nie można go zamknąć w czasowych ramach lekcji, semestru czy roku szkolnego, uczniowie rozwiązują bowiem problemy w różnym tempie. Nie da się go prowadzić jednym frontem, grupowo, z całą klasą, liczącą zwykle 20-30 osób, według tego samego, jednolitego programu. A więc to wszystko wiedziano od początku i próbowano temu zaradzić różnymi sposobami, między innymi przez tzw. zespolową pracę uczniów.

Wnioski płynące z tych doświadczeń były jednoznaczne. Nauczanie problemowe nie mogło się udać w naszej masowej i jednolitej szkole, ponieważ nie mieściło się w jej organizacyjnym scenariuszu i nie spełniało systemowych wymagań, które ona musi respektować. Spotykał je więc dwojaki los: albo było przez szkołę odrzucane, albo - realizowane przez nią po „uzgodnieniu” go z jej strukturalnymi możliwościami. Zazwyczaj było tak, że tam, gdzie nauczycielom zabrakło wytrwałości - zniknęło bez śladu, tam zaś, gdzie woli nowatorskiego działania było

więcej - przetrwało w zmutowanej postaci jako mniej lub bardziej zredukowana wersja oryginału.

Wbrew tej nauce, znanej przecież większości, wciąż postulujemy zmiany, których dzisiejsza szkoła albo wcale nie może wprowadzić, albo - w najlepszym razie - może jedynie przetworzyć je po swojemu - wedle własnych możliwości.

Spójrzmy jeszcze raz na listę zgłaszanych dziś postulatów. Poza jednym, żądającym uzawodowienia kształcenia, pozostałe są w całości lub w znacznej części niewykonalne. No bo jak, dla przykładu, można rozwijać krytycyzm, twórczość dzieci, ich samodzielność, innowacyjność i niezależność poznawczą, jak to zrobić, indywidualizując kształcenie w szkole, która co do zasady kształcenia nie indywidualizuje, bo jest jednolita, z takim samym programem dla wszystkich i dba nie o krytycyzm, samodzielność myślenia i pozostałe przymioty tego typu, lecz o sprawną realizację programu nauczania, gdyż to on empirycznie definiuje obowiązek szkolny i formuje scenariusz szkolnej codzienności. Nawet oczekiwanie od szkoły, że nie będzie narażać dzieci na nudę i strach, a więc żądanie od niej rzeczy naprawdę elementarnych, nie jest zbieżne z jej racjonalnością. Nie ma w tym stwierdzeniu ani przesady ani cynizmu. Szkoła organizowana i działająca wedle zasad rozumu instrumentalnego racjonalizuje bowiem nudę i strach, nie w tym sensie, że je zalecza, lecz że odbiera je jako uboczne skutki własnego działania - konieczne i racjonalne, bo można je, co prawda, przewidzieć, ale nie można im całkowicie zapobiec, gdyż nie biorą się z odstępstwa od jej zasad, lecz z ich przestrzegania. Skoro za racjonalne uznajemy uczenie wszystkich tego samego, w formule systemu klasowo-lekcyjnego, zgodnie z biurokratycznym porządkiem relacji między nauczycielem i uczniem, stosując formalną (egzaminacyjną) kontrolę wyników nauczania, a więc - skoro to wszystko jest racjonalne, to za racjonalne trzeba też uznać nudę i lęk. To naturalny, choć niechciany, koszt kształcenia masowego i jednolitego, to cena, jaką płacimy za sprawiedliwą i równą, służącą obowiązkowi szkolnemu edukację. Trzeba ją odbierać zgodnie z zasadą - coś za coś. Chcemy szkoły rozumianej jako instytucja usługowa, świadcząca jednolitą usługę edukacyjną na rzecz realizujących obowiązek szkolny - a tak przecież pojmujemy dziś jej powołanie i ponadczasową istotę - musimy się liczyć z jej

ograniczeniami. W tym rzecz jednak, że się nie liczymy - i to właśnie jest najbardziej charakterystyczne dla rozważanej iluzji.

Istota iluzji niewykonalnych postulatów

Tak to jest z iluzjami, że nie jest łatwo pokazać, czym są w istocie. Od tego są, prawdę mówiąc, by zwodzić i tworzyć pozory spójnego logicznego myślenia. Chcąc uchwycić swoistość złudzenia, któremu ulegamy, formułując niewykonalne postulaty, trzeba zestawić ze sobą dwie sprzeczne prawdy: pierwsza jest o możliwej efektywności szkoły, druga - o dzisiejszym sposobie projektowania zmian edukacyjnych. Dzieląca je sprzeczność ujawnia istotę rozważanej iluzji.

Możliwa efektywność naszej szkoły, czyli - rezultaty, jakie ona może osiągnąć, mieszczą się w granicach wyznaczonych przez jej strukturę. Mówiąc ściślej - zależą od zasad, formujących jej program i scenariusz jej działania. Szkoła nie jest w stanie działać poza tymi granicami, lecz może nam dać to tylko, co się w nich mieści.

Projektowanie zmiany edukacyjnej jest dalszym ciągiem i dopełnieniem krytyki szkoły. Jest ono „tak”, wypowiedzianym dla pożądanego stanu rzeczy na podstawie „nie”, powiedzianemu przez krytykę temu, co jest. Dzisiejsza krytyka szkoły - czasami bardzo radykalna, roszczeniowa i nasycona emocjami - nie dotyczy zasad, wedle których działa, lecz wytwarzanego przez nie działania. Zasady, jako wyraz ponadczasowej natury szkoły, krytyce nie podlegają. Nie są też one przedmiotem zmiany. Zmianie - przyjmujemy to z poczuciem oczywistości - ma ulec działanie szkoły i jej efektywność, a nie jej logika i formujące ją zasady. Projektując zmianę, wskazujemy, najczęściej bardzo słusznie, efekty edukacyjne, odpowiadające dzisiejszym potrzebom. Składamy tym sposobem zamówienie na nowy typ wykształcenia i oczekujemy, że nasza szkoła, po prostu, je zrealizuje. Tymczasem, nie mieści się ono w granicach możliwej efektywności dzisiejszej szkoły. Żeby je urzeczywistnić szkoła musiałaby zmienić zasady, od których te granice zależą. W parze z zamówieniem na nowy typ wykształcenia musiałby iść projekt zmiany zasad szkoły. Ale takiego projektu nie składamy, przeciwnie: ulegając iluzji podwójnego zakorzenienia, chronimy je przed zmianą.

Mamy tym sposobem kolejną iluzję, której istota polega właśnie na tym, że oddzielamy zasady działania szkoły do samego działania, przez co tracimy zdolność rozróżnienia tego, co szkoła rzeczywiście może dać, a co mieści się poza granicami jej możliwości. Formułujemy przez to postulaty niewykonalne, nie zdając sobie sprawy z ich niewykonalności.

Dzięki czemu możliwa jest iluzja niewykonalnych postulatów?

Jak to możliwe, że, składając zamówienie na nowy typ wykształcenia, nie bierzemy pod uwagę strukturalnych ograniczeń szkoły, że zachowujemy się tak, jakby masowa i jednolita szkoła nie miała swej racjonalności i zasad, które powodują, że nie może dać nam wszystkiego, czego tylko od niej sobie zażyczymy, lecz - jedynie to, co mieści się w granicach jej strukturalnych możliwości? Krótko mówiąc: **jak dokonuje się separacja zasad działania szkoły od jej działania?**

Sądzę, że ta iluzja ma trzy źródła, o każdym z nich była już mowa. Tu zatem - tylko krótkie przypomnienie.

Po pierwsze - oddzielenie zasad formujących działanie szkoły od samego działania i jego rezultatów możliwe jest dzięki metafizycznemu myśleniu, ujmującemu osobno jako od siebie niezależne - istotę i jej empiryczne realizacje. To jedno ze źródeł iluzji podwójnego zakorzenienia. Działa i w tym przypadku identycznie, jak poprzednio - korzystając ze wsparcia języka naszej kulturowej oczywistości.

Po drugie - w głównym dyskursie edukacyjnym zajmujemy się szkołą przede wszystkim w perspektywie dwóch pytań: czy i w jakim stopniu jej rezultaty odpowiadają dzisiejszym potrzebom oraz - jakie wykształcenie powinna ona dawać, by spełnić nasze aktualne oczekiwania. Pierwsze z tych pytań należy do adaptacyjnej krytyki, a drugie - do projektowania zmiany. Ani ten rodzaj krytyki, ani to postulowanie zmiany nie mają nic wspólnego z myśleniem analitycznym, badającym strukturalne uwarunkowania możliwej efektywności szkoły. Sygnalizowałem to już wcześniej - w głównym dyskursie edukacyjnym, przede wszystkim za sprawą iluzji podwójnego zakorzenienia, myślenie analityczne, jeżeli w ogóle się pojawia, to incydentalnie i w szcztatkowej formie. Brakuje mu elementarnego porządku. Nie jest ono zdolne do odróżnienia mitu założycielskiego szkoły, jej systemowego wzorca

i konkretnych jego wykonania. Te trzy ujęcia, należące do zupełnie innych perspektyw poznawczych, są w dyskursie edukacyjnym łączone w jedną całość, nieodróżniane od siebie i zwyczajnie - mylone ze sobą. Nic zatem dziwnego, że uczestnicy tego dyskursu nie są w stanie dostrzec zależności między zasadami działania szkoły a granicami jej możliwej efektywności. Oddzielają je od siebie nieświadomie i nie wiedząc, że dokonując tego, pozbawiają się zdolności rozumienia instytucjonalnej genezy rezultatów działania szkoły.

Po trzecie, wspomniana przed chwilą degeneracja myślenia analitycznego sprawia, że nasze wyobrażenia o szkole pochodzą, przede wszystkim, z jej mitu założycielskiego. Zawarty w nim opis szkoły, w całości jest ideologiczny. Odczytany i zaakceptowany przedkrytycznie powoduje, że jesteśmy przekonani, iż szkoła jest tak pomyślana, by mogła dawać właściwe wykształcenie, działać efektywnie i dla dobra wszystkich. Ktoś, kto tak właśnie - pod dyktando mitu założycielskiego - widzi szkołę, wierzy też naiwnie, że jej możliwości są nieograniczone, a w konsekwencji w to, że można od niej oczekiwać spełnienia wszelkich naszych postulatów. Najważniejsze, żebyśmy je dobrze, stosownie do potrzeb naszych czasów, obmyślili. I to na tym właśnie - na postulowaniu właściwej zmiany trzeba się skupić, a nie na analizowaniu warunków, umożliwiających jej realizację, bo te zapewnia państwo.

4.3.2.5. Odrealnione postrzeżenie roli państwa jako podmiotu zmiany edukacyjnej

W dzisiejszym myśleniu o roli państwa w kreowaniu rzeczywistości edukacyjnej istnieje dość osobliwa dwoistość. Z jednej strony, widzimy w państwie gwaranta dobra, jakim jest masowa edukacja, a z drugiej - sprawcę jej kryzysu. Mimo tej sprzeczności sądzimy powszechnie i bez wątpliwości, że edukacja musi należeć do państwa. Przy czym - „musi” ma dla nas podwójny sens, pokrywający się z dwoistością przypisywanych państwu ról. „Musi” oznacza więc, po pierwsze - że nikt inny nie podoba tak ważnemu zadaniu i dlatego **koniecznie** powinno ono **należeć do państwa**, po drugie - że edukacja została przez państwo zawłaszczona i **nieodwołanie należy do niego**. Tak czy inaczej: bo tak być powinno czy też - bo nie ma innego wyjścia, przyjmujemy

za każdym razem, że to w pełni oczywiste - **szkoła należy do państwa**. Iluzja odrealnionego postrzegania jego roli wiąże się właśnie z tą oczywistością. Zapytajmy zatem:

- Co to znaczy, że szkoła należy do państwa i czego od niego oczekujemy?
- W jakim sensie i dlaczego oczekiwania te są nierealne (iluzoryczne)?

Czego oczekujemy od państwa?

Odpowiedź jest oczywista - że będzie skutecznie wypełniać swe gwarancje wobec edukacji, że nie będzie jej szkodzić i że będzie ją ulepszać, zmieniać wedle naszych dzisiejszych potrzeb. Tak brzmi najkrótsza odpowiedź na nasze pytanie. Rozwinięcia wymaga ostatni jej element, bowiem iluzja, o której tu mówimy, mieści się w oczekiwaniu od państwa, że będzie podmiotem zmiany edukacyjnej. Przydzielając mu tę rolę, przyjmujemy bezwiednie, że:

- chce ono zmian edukacyjnych, ma **motyw**, by je wprowadzać,
- ma stosowne po temu **możliwości** i że w związku z tym,
- gotowe jest realizować nasze **reformatorskie zamówienia**.

Motyw. W porządku demokratycznym to prawda elementarna: państwo jest od tego, by służyć obywatelom: by umożliwiać wyrażanie woli społecznej, ustalać zasady i tworzyć warunki, sprzyjające realizacji wynikających z niej celów oraz - by je urzeczywistnić. Państwo ma więc trwale wpisany w swe działanie motyw słuchania, odczytywania i spełniania naszych oczekiwań. Zakładamy więc, że tym samym motywem kieruje się, wsłuchując się w nasz dyskurs edukacyjny. Oczekujemy zatem, że słysząc krytykę szkoły i postulaty zmian, przełoży je na projekt działania i wprowadzi w życie. Szkoła przecież należy do niego i ono ponosi za nią odpowiedzialność, nie ma, czy raczej - nie powinno więc mieć żadnego powodu, by ulepszających ją zmian nie podejmować.

Możliwości. To tak oczywiste, że brakuje powodu, by się nad tym rozwodzić. Wszystko, co potrzebne do zmiany edukacyjnej, jest w rękach państwa: stanowienie prawa, program szkolny, kształcenie nauczycieli, szkolne budynki, budżet. Nie ma sensu dalej wyliczać,

bo nie znajdziemy ważnej dla zmiany okoliczności, która nie podlegałaby sprawczej ingerencji państwa. Sądzymy zatem, że, podobnie jak w przypadku motywu, tak i teraz sprawa jest oczywista: droga państwa do zmian edukacyjnych jest otwarta, nie ma na niej żadnych przeszkód blokujących wprowadzanie ich w życie.

Reformatorskie zamówienia. Przekonani o tym, że państwo chce i może zmieniać szkołę, postrzegamy je jak zleceniobiorcę, czekającego na zlecenie reformatorskiej pracy. Składamy mu zatem zamówienia na zmianę edukacyjną. Konstruujemy je wedle omówionego już schematu, domagając się:

- większej praktyczności edukacji, kształtowania innowacyjności i przedsiębiorczości (postulat „inżynierski”),
- kompetencji miękkich (wariant „humanistyczny”),
- kształcenia odpowiadającego indywidualnym potrzebom, rozwijającego samodzielność myślenia, kreatywność, krytycyzm (wersja indywidualistyczna),
- edukacji bez nudy i lęku, zaciekawiającej światem i dającej poczucie bezpieczeństwa (oczekiwanie minimalistyczne).

Złożywszy reformatorskie zamówienie, spodziewamy się, że państwo przyjmie je do realizacji i wykona, nie ma bowiem powodów, by proponowanych zmian nie chcieć, a na drodze do nich nie stoją żadne przeszkody. Jest jednak inaczej: państwo nie realizuje naszych postulatów. Jeżeli w ogóle po nie sięga, to spełnia je wybiórczo, częściowo po swojemu dostosowuje je do własnych pomysłów.

W jakim sensie i dlaczego nasze oczekiwania są nierealne? Bo państwo nie ma ani tej motywacji, jaką mu przypisujemy, ani nie rozporządza tymi możliwościami, które wedle naszej opinii są do jego dyspozycji. A gdyby nawet miało stosowne chęci i możliwości, to i tak nie przyjąłoby naszego zamówienia, bo jest wadliwie skonstruowane. Obciążają je wszystkie, omówione wcześniej, iluzje pozornej zmiany, powodując, że jest nieoperacyjne - nieprzekładalne na jakikolwiek plan reformatorskiego działania. Iluzji odrealnionej roli państwa ulegamy jednak nie dlatego, że państwu brakuje tych trzech okoliczności, koniecznych do pełnienia roli podmiotu społecznie projektowanej zmiany. Sam brak tych okoliczności - właściwej motywacji, możliwości działania i operacyjnego planu - w żaden sposób nie deformuje naszego

myślenia. Iluzja staje się naszym udziałem wówczas, gdy okoliczności tych nie dostrzegamy. Gdy - mówiąc inaczej - nie widzimy i nie rozumiemy że:

- państwo nie ma przypisywanej mu przez nas motywacji,
- jego możliwości są inne niż myślimy,
- nawet gdyby chciało i mogło zrealizować nasze zamówienie, to i tak tego nie robi, bo obciążają je (zamówienie) iluzje pozorowanej zmiany, przez co jest ono wewnętrznie sprzeczne i samo unieważnia postulaty, które zgłasza.

Każda z tych tez znajduje rozwinięcie w tym, co dotąd zostało już powiedziane. Sądzę zatem, że nie trzeba ich szczegółowo omawiać i że wystarczy tylko porządkujące ich sens przybliżenie.

Państwo nie ma przypisywanej mu przez nas motywacji do zmieniania szkoły, bo ma własną. Pamiętajmy o akcie założycielskim dzisiejszej szkoły - o obowiązku szkolnym. Decydując się na jego wprowadzenie, państwo zrealizowało ponawiane bez skutku przez kilka stuleci, fundamentalne zamówienie społeczne na edukację masową, równą, taką samą dla wszystkich. Gdy prześledzić historię wprowadzania obowiązku szkolnego, okaże się, że poszczególne państwa zwlekały z tą decyzją, podejmowały ją nie bez oporu, bardziej pod presją społecznych oczekiwań niż z własnej woli. One właśnie, te oczekiwania, czy wręcz żądanie od państwa, by uczyniło edukację dobrem powszechnie dostępnym, zdefiniowały pierwotną, ale w pełni aktualną i dzisiaj, motywację do zajmowania się edukacją. Mówiąc, że państwo ma nie te, których się spodziewamy, lecz własne powody do zmieniania szkoły, myślę właśnie o tej pierwotnej motywacji.

Najkrócej rzecz ujmując, żądając od państwa wprowadzenia obowiązku szkolnego, złożyliśmy zamówienie na taką szkołę, która będzie w swej istocie instytucją usługową, świadczącą jednakową usługę na rzecz realizujących obowiązek szkolny. Treści, zakres, jakość, a także - formę tej usługi też określiliśmy właśnie wtedy - domagając się powszechnej szkoły. Uznaliśmy wówczas, że skoro ma być masowa, jak tego chcemy, to musi też mieć jednolity program, system klasowo-lekcyjny, podające nauczanie, egzaminy, biurokratyczny porządek, niesymetryczne role nauczyciela i ucznia oraz oparte na dominacji i władzy relacje między nimi. **Państwo ma więc nie tylko nasze**

żądania, domagające się szkoły jednolitej, ale także - naszą zgodę na to, żeby w swych zasadach i logice działania, była taką, jaką jest dzisiaj. Stąd właśnie - z żądania szkoły masowej i zgody na jej dzisiejszą racjonalność - czerpie państwo swoje motywy. To one określają przepis realnie pełnionej przez państwo roli podmiotu zmiany. Jednym z nich jest - stać na straży społecznego zamówienia, tzn. pilnować by szkoła pozostała tym, czym jest, **drugim** - ulepszać ją, w jeden sposób - podnosząc jej efektywność. Wbrew pozorom, nie ma żadnej sprzeczności między tymi motywami. Pilnowanie, by szkoła pozostała tym, czym jest, nie kłóci się, a wręcz przeciwnie - współgra ze zmianami polegającymi na zwiększeniu sprawności i wydajności. Przypomnijmy: myślenie urzędnicze wyraża postulat tej treści: zmiany w szkole są potrzebne, ale trzeba zmieniać nie zasady, wedle których ona działa, lecz samo formowane przez nie działanie. Teraz można by dodać: z punktu widzenia państwa to postulat w pełni racjonalny, zgodny z fundamentalnymi motywami, którymi ono się kieruje, pełniąc rolę podmiotu edukacyjnej zmiany.

Teza druga: **możliwości państwa są inne niż myślimy, nie - pełne, jak nam się zdaje, lecz - ograniczone.** Dlaczego tego nie widzimy? To osobny temat, przywołujący takie wyjaśnienia, jak: populistyczna roszczeniowość czy tabloidowa naiwność. Pewnie takie i podobne okoliczności też mają znaczenie, ale podstawowa przyczyna naszej niezdolności rozumienia ograniczeń państwa jest inna. Otóż tym, co sprawia, że nie jesteśmy w stanie ich dostrzec, jest nasza kulturowa oczywistość. Ulegając przedkrytycznie jej nakazom, tracimy zdolność rozumienia dwóch istotnych okoliczności, towarzyszących zmianie edukacyjnej. **Po pierwsze - nie jesteśmy w stanie pojąć, że tym, co radykalnie zawęży reformatorskie możliwości państwa, jest stosowana przez nie procedura wprowadzania zmian edukacyjnych. Po drugie zaś, nie widzimy, że ważnym ograniczeniem tych możliwości jesteśmy my sami - nasze prawdziwe, a nie tylko deklarowane, preferencje edukacyjne.**

Dlaczego nie widzimy ograniczeń, powodowanych przez dzisiejszą procedurę wprowadzania zmian? Państwo wprowadza zmiany edukacyjne zgodnie ze strategią modernizacji, tzn. odgórnie, centralnie, na drodze technicznego rozporządzania realiami edukacyjnymi, biurokratycznie. Nie widzimy w tym niczego ograniczającego, bo dla

nas, ludzi dzisiejszych, zdominowanych przez rozum instrumentalny, to przecież jedyna racjonalna procedura wprowadzania zmian. Kulturowa oczywistość przekonuje, że inaczej zmiany urzeczywistnić się nie da. Państwo posługuje się tą procedurą, a my uznajemy ją za konieczną i naturalną, nie dostrzegając, że umożliwiała ona jedynie wprowadzanie zmian wewnątrzsystemowych, tzn. takich, które nie naruszają dzisiejszej logiki działania szkoły i systemu, do którego ona należy. **Z powodu technicznej procedury wprowadzania zmian, poza zasięgiem reformatorskich możliwości państwa pozostają zmiany strukturalne, czyli takie, które dotyczą zasad szkoły i systemu edukacyjnego.** Ale zmiany tego typu nie zależą tylko od państwa, ale także, a może przede wszystkim od nas - od tego, czy je rozumiemy, czy ich chcemy i czy pozwolimy państwu na nie.

Tak, **drugim istotnym ograniczeniem możliwości państwa jako podmiotu zmiany edukacyjnej jesteśmy my sami.** Żeby móc zobaczyć to ograniczenie, musielibyśmy zrozumieć, że strukturalna zmiana edukacyjna jest zmianą kulturową. Nie da się jej wprowadzić centralnie, biurokratycznie, modernizując edukację odgórnie za pomocą procedur zarządzania zmianą. W ogóle, określenie „wprowadzić” w jej przypadku wydaje się nietrafne. Należałoby raczej mówić, że zmiana ta „się dokonuje”, a nie, że „jest dokonywana”. Można ją wywoływać, można jej sprzyjać, lub ją promować, dostarczać inspiracji do niej i tworzyć dogodne dla niej możliwości. Zmiana kulturowa nie jest możliwa bez naszego udziału, bez naszej zgody na nią. W przypadku szkoły, oznacza to, że nie może się ona dokonać bez akceptacji społecznej dla innych niż dzisiejsze zasad szkoły. Jako społeczeństwo musielibyśmy je rozumieć i chcieć żeby było inaczej. Musielibyśmy opowiedzieć się za tym, żeby dzisiejszą szkołę masową i jednolitą, służącą obowiązkowi szkolnemu, zastąpić edukacją zróżnicowaną, indywidualizującą kształcenie edukacją - bez znanego nam ze szkoły masowej programu i systemu klasowo-lekcyjnego. Musielibyśmy chcieć szkoły wymagającej zupełnie innej - realnej, a nie formalnej współpracy rodziców z nauczycielami. Takiej zmiany państwo nie podejmuje. Nie tylko dlatego, że posługuje się procedurą, która to uniemożliwia, ale także dlatego, że wsłuchuje się w oczekiwania obywateli, a oni takiej zmiany nie chcą i nie rozumieją i jej nie chcą.

Doszliśmy w ten sposób do trzeciej tezy: **nasze zamówienie na zmianę edukacyjną z powodu obciążających je iluzji samo unieważnia postulaty, które zgłasza - jest przeciwko zmianie strukturalnej i za utrzymaniem dotychczasowych zasad szkoły.**

Powiedziałem chwilę temu: państwo jest od tego, by umożliwiać wyrażanie woli społecznej i realizować lub pomagać w urzeczywistnianiu wynikających z niej celów. Stałym jego obowiązkiem jest więc słuchanie i odczytywanie naszych oczekiwań. **Co słyszy państwo, słuchając dzisiejszego dyskursu edukacyjnego?** Od osób bezpośrednio zainteresowanych edukacją, czyli od rodziców, dociera do państwa dość czytelny komunikat: nie chcemy strukturalnych zmian dzisiejszej szkoły, jest masowa i jednolita i niech taka pozostanie, bo nie różnicuje naszych dzieci i jest takim samym, sprawiedliwie udostępnionym, dobrem dla wszystkich. Żeby tylko, uzupełniają rodzice swój pogląd o szkole, mniej było w niej nudy i lęku, żeby nie była dla naszych dzieci za bardzo dokuczliwa. Poza bardzo nieliczną grupą rodziców kontestujących, którzy zakładają własne szkoły lub decydują się na realizację obowiązku szkolnego poza szkołą, pozostali zgodni są w takiej właśnie opinii. Nawet jak już wspomniałem, rodzice zrewoltowani walką z obowiązkiem rozpoczynania nauki szkolnej w wieku sześciu lat, nie chcą strukturalnych zmian szkoły. Owszem, coś by w niej ulepszyli np. program, ale jej zasady zostawiają w spokoju. Rodzice to dla państwa bardzo ważna grupa społeczna, a w sprawach edukacji - najważniejsza. I już ich głos mógłby wystarczyć, żeby upewnić państwo, że dzisiejsza szkoła zmian strukturalnych nie potrzebuje. Ludzie (obywatele, wyborcy) tego nie chcą, oczekują zaś, żeby miała lepszy program, była bardziej sprawna i bardziej ludzka. Głos pozostałych uczestników dyskursu edukacyjnego - dziennikarzy, komentatorów życia społecznego, opozycyjnych polityków, przedsiębiorców, tzw. środowisk opiniotwórczych, a także akademickich pedagogów - brzmi trochę inaczej, ale wyraża to samo oczekiwanie. Ta część szerokiej publiczności krytykuje wprawdzie szkołę i postuluje zmiany, ale jej krytyka jest adaptacyjna i metafizyczna, a zmiany - pozorne. Jaki komunikat odbiera państwo, słuchając tej krytyki i tych postulatów? Sprzeczny, łączący krytykę działania szkoły z akceptacją jej zasad, zawężający zmiany do efektów edukacyjnych z porządku czynu, pozbawiony analitycznej perspektywy. Z tej części opinii społecznej dociera do państwa, z jednej strony, bardzo

szczerą krytyką jego poczynań i oskarżenie, że nie rozumie ważności edukacji i prowadzi ją w złym kierunku. Z drugiej strony - oczekiwanie, że wprowadzi w życie postulaty, które wymagają zmian zasad szkoły. Ale jednocześnie, słyszy państwo w tym oczekiwaniu obronę tych zasad i żądanie, żeby ich nie naruszać. Co ma zrobić z tak wyrażonym oczekiwaniem społecznym, które nie rozpoznaje trapiących je iluzji i w związku z tym - nie dostrzega, że łączy niezgodę na obecny stan rzeczy i oburzenie tym, co jest, z akceptacją, czy wręcz z żądaniem utrzymania bez zmian, tego wszystkiego, co umożliwi to, co jest. Co ma zrobić z postulatem: szkoła masowa i jednolita - tak, wypaczenia - nie? Nie ma innego wyjścia - robi - to samo, co przez lata robiono z hasłem „socjalizm - tak, wypaczenie - nie” - akceptując je występuje. **Państwo zachowuje się w pełni racjonalnie: słysząc dochodzącą z dyskursu edukacyjnego krytykę szkoły, która zabrania zmian strukturalnych i żąda zachowania obecnego stanu rzeczy - spełnia to oczekiwanie.**

Tak więc i rodzice i pozostali uczestnicy dyskursu edukacyjnego nakładają drugie, obok procedury modernizacji, ograniczenie na państwo - blokują zmianę strukturalną. Wcale nie twierdzą, że państwo odbiera tę blokadę jako destrukcyjną dla jego działania. Jest przeciwnie, ograniczając państwo w ten sposób, zachowujemy się po jego myśli, zgodnie z jego planem, a poza tym - upewniamy, że to plan z gatunku jedynie słusznych.

Rozpocząłem ten wątek rozważań pytaniem: Co zapewnia trwałość instytucji, o której od dawna wiadomo, że nie jest na nasze czasy? Z czego dzisiejsza szkoła czerpie, mimo naszej krytyki i reformatorskich prób, swą stabilność, pewność swego powołania oraz nienaruszalność zasad, określających jej treść, logikę i formy działania?

Zamykając ten wątek, należałoby odpowiedzieć: To wytwarzane przez naszą kulturową oczywistość iluzje pozornej zmiany (iluzji zmiany jednowymiarowej, podwójnego zakorzenienia, nierealnych postulatów, odrealnionego postrzegania roli państwa) sprawiają, że nie możemy ruszyć z miejsca. I nie ruszymy dopóty, dopóki spełniając przedkrytycznie nakazy kulturowej oczywistości, będziemy uporczywie godzić tęsknotę za dobrą edukacją, spełniającą wyzwania teraźniejszości, z przywiązaniem do szkoły zdefiniowanej i zdominowanej przez rozum instrumentalny. Pozostając w pułapce iluzji pozornych zmian,

opowiadamy niekończącą się historię o tym, że dzisiejsza szkoła nie jest na nasze czasy, że trzeba ją koniecznie zmienić, ale w taki sposób żeby - co oczywiste - pozostała jednak w swych zasadach tą szkołą, którą znamy.

Rozważania o iluzjach pozornych zmian dopełniają hipotezę krytyczną, opisującą dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Podsumowanie całych rozważań przenoszę do rozdziału piątego po to, by wpisać je w perspektywę nowego pytania - co po inwazji rozumu instrumentalnego?

Rozdział 5.

Co po inwazji rozumu instrumentalnego?

„Po” nie oznacza, że inwazja się zakończyła. Przeciwnie - trwa nadal, tyle tylko, że jej cel został już osiągnięty, a teraz rozum instrumentalny utrwała swe panowanie. „Po” w tytułowym pytaniu ma dwa inne znaczenia, przez co dwojaki sens ma też samo pytanie. Za pierwszym razem pyta ono o stan rzeczy po inwazji, czyli o wywołane przez nią skutki, za drugim zaś o to, jak sobie z nim radzić, jak reagować na to, co po inwazji. O skutkach inwazji rozumu instrumentalnego (5.1) i o potrzebie refleksji hermeneutycznej, która wydaje się właściwą reakcją na nie (5.2) jest to, nieco szersze niż zazwyczaj, zakończenie.

Przypomnę: zapowiadając rozdział piąty na początku książki, uprzedzałem, że ma dość nietypową konstrukcję. Jest podsumowaniem, ale bardziej szczegółowym i obszernym niż zwykle. Dla Czytelników, którzy czytali książkę, tak jak to robi się zazwyczaj - od rozdziału pierwszego do ostatniego, po kolei, będzie chyba zbyt szczegółowe. Prosząc ich o wyrozumiałość, mam na swoje usprawiedliwienie tylko to, że zdecydowałem się na nietypową konstrukcję podsumowania z myślą o tych Czytelnikach, którzy lekturę książki rozpoczną od niego, a także - o tych, którzy od niego zaczną i na nim zakończą.

5.1. Skutki inwazji – podsumowanie

Zacząłem tę książkę obietnicą, że będzie o tym, czym jest nasza kulturowa oczywistość i o tym, jak w dyskursie edukacyjnym okazujemy jej postuszeństwo. Zdarzenia dyskursywne, przedstawione w rozdziale pierwszym, wpisały te dwa zadania w realia praktyki komunikacyjnej po to, by przybliżyć i przywołać ich empiryczny sens. Krótki rozdział drugi był po to, by każde z tych zadań przełożyć na jedną tezę wyjściową:

- pierwsza głosiła, że bezpośrednim skutkiem inwazji rozumu instrumentalnego jest nasza kulturowa oczywistość i że ona, będąc przedrozumieniem ludzi czasu nauki i techniki, pełni również rolę archiwum dyskursu edukacyjnego,
- druga - że spełniając jej nakazy, w swoisty dla niej sposób, myślimy o tym, czym jest edukacja, jaką ma racjonalność, czego jej brakuje i jak należałoby ją zmieniać?

Rozdział trzeci rozwijał pierwszą z tych tez i ukazywał **pierwotne (kulturowe) skutki inwazji rozumu instrumentalnego**. Rozdział czwarty zaś poświęcony był tezie drugiej, opisywał **wtórne skutki tej inwazji**, uwidoczniające się w dyskursie edukacyjnym. Podsumowując, przytoczę podstawowe ustalenia z tych dwóch rozdziałów.

Pierwotne skutki inwazji rozumu instrumentalnego: dzisiejsza kulturowa oczywistość - archiwum dyskursu edukacyjnego.

Ustalenia rozwijające pierwszą tezę wyjściową zamykają się w następujących konkluzjach:

Dzisiejsza kulturowa oczywistość:

- **jest przekazem podstawowym** teraźniejszości zawartym w swoistym dla czasu nauki i techniki języku - w jego pojęciach, kategoriach, wzorcach interpretacji i właściwej mu praktyce komunikacyjnej;
- **jej źródłem jest tradycja metafizycznego myślenia**, rozwinięta w oświeceniowej wizji świata, a w dzisiejszych czasach - za sprawą ideologii nauki i techniki - zredukowana do racjonalności celu i środka i uznana za racjonalność uniwersalną, obejmującą całe ludzkie doświadczenie;

- **uczymy się jej nieświadomie i bezwiednie razem z naszym naturalnym językiem.** Dzięki temu, zawarta w jego kategoriach i wzorcach interpretacji trzywymiarowa wykładnia sensu, ukazująca świat metafizycznie, technicznie i instrumentalnie, staje się naszą naturalną zdolnością widzenia wszystkiego, co napotykaamy;
- **jej dominacja we wszystkich obszarach życia i dyktat nad naszym indywidualnym myśleniem wyraża się w zracjonalizowanej dehumanizacji myślenia, czyli w tym, że spełniając jej nakazy, za racjonalne uznajemy tylko to, co da się wyrazić w jej języku** - to, co ma metafizyczny, techniczny i instrumentalny sens. To zaś, co w tym języku jest nieuchwytnie i niewyraźalne, traktujemy jako pozbawione sensu i racjonalności. Tak oto dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki i jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zastępując własnym;
- **władza, jaką nad nami sprawuje kulturowa oczywistość, jest w skali społecznej zniewoleniem krytycznie nierozpoznanym.** To dlatego hipnotyczne posłuszeństwo, okazywane nakazom rozumu instrumentalnego i postrzeganie go jako racjonalność konieczną, uniwersalną kulturowo nieuwarunkowaną i bezgraniczną - nikogo nie ośmiesza i nie jest powodem do wstydu. Przeciwnie, niezachwiana wiara w bezwyjątkową ważność tej racjonalności oraz w jej ideologiczną neutralność, będąca w istocie przejawem przedkrytycznego zniewolenia, odbierana jest jako świadectwo intelektualnej poprawności i dojrzałości. W skrócie - jako dowód dzisiejszej mądrości. Tą mądrością kierujemy się w dzisiejszym dyskursie edukacyjnym, ona jest jego archiwum, od niej zależy jego struktura.

Skutki wtórne inwazji rozumu instrumentalnego: dyskurs edukacyjny uformowany przez dzisiejszą kulturową oczywistość

Rozwijając drugą tezę wyjściową, pytałem, jak spełniając nakazy kulturowej oczywistości:

- kategoryzujemy edukację (a),
- rozumiemy jej racjonalność (b),
- krytykujemy ją i projektujemy zmiany (c).

(a) Czym dla nas, ludzi dzisiejszych, jest edukacja, jak ją kategoryzujemy?

1. Za sprawą naszego języka, który w rzeczywistości edukacyjnej pozwala zobaczyć, nazwać i uznać za istniejące to tylko, co ma postać zinstytucjonalizowanego działania, **edukację utożsamiamy dziś ze szkołą**. Pojmujemy ją jako instytucjonalną działalność usługową, projektowaną i programowaną przez państwo i przez nie też (wyłączając nieliczne wyjątki) prowadzoną. Celem tak rozumianej edukacji jest świadczenie przez państwo za pośrednictwem szkoły usługi, która umożliwia rodzicom wywiązywanie się z nałożonego na nich przez to samo państwo obowiązku szkolnego ich dzieci.
2. **Taka kategoryzacja edukacji formuje nasze myślenie o niej**, co przejawia się, między innymi, w tym, że:
 - **Po pierwsze, nie jesteśmy w stanie ani dostrzec innych, poza szkołą, postaci edukacji ani zrozumieć edukacyjnego sensu relacji międzyludzkich.**
 - **Po drugie, uznawszy instytucję życia zbiorowego, jaką jest szkoła, za uniwersalną postać edukacji, traktujemy ją w ten sam sposób, co inne instytucje usługowe, co sprawia, że:**
 - **siebie postrzegamy jako usługobiorców, a od szkoły oczekujemy tego samego, czego od innych obsługujących nas instytucji - efektywności i wygody,**
 - **jako rodzice i jako społeczeństwo godzimy się na wykluczenie nas z podejmowania decyzji, dotyczących edukacji młodego pokolenia, i uznajemy ten stan rzeczy za naturalny, bo zgodny z podziałem ról: usługodawca (szkoła) - usługobiorca (społeczeństwo).**
 - **Po trzecie, niezdolni do rekonstrukcji i hermeneutycznej krytyki mitu założycielskiego szkoły, wsłuchani w jego dzisiejszy - wzmocniony przez rozum instrumentalny - perswazyjny sens:**

- wierzymy, że szkoła jest racjonalnie pomyślana, bo - jak sądzimy - dzięki państwu jest dla dobra wszystkich, daje właściwe wykształcenie i robi to efektywnie, a
- niezadowolenie z niej, krytykę i projekty zmian potrafimy łączyć z akceptacją jej zasad, czyli z wiarą w jej powołanie i logikę działania.
- **Po czwarte**, tę zdolność do paradoksalnej wiary w dobrą szkołę wbrew przeczącym tej wierze faktom umożliwiają iluzje pozorowanej zmiany, którymi obciążona jest nasza krytyka szkoły i projekty zmian.

(b) Jak rozumiemy dziś zasady określające racjonalność szkoły?

1. **Racjonalność szkoły wynika z tego, czym ona rzeczywiście, w naszym zbiorowym życiu, jest**, a nie z tego, czym, na mocy mitu założycielskiego i postulowanych celów, chciałaby być.
2. W dzisiejszym świecie, w którym dla naszej wygody, wspólnego dobra i, rzecz jasna, dla postępu, racjonalizuje się zgodnie z logiką celu i środka wszelkie formy zbiorowej aktywności, planując zarówno to, co planować się da, jak i to, co planowaniu nie podlega, organizując i standaryzując wszystko, co już planowaniem objęte, a więc w tym świecie koniecznego i naturalnego - jak sądzimy - formowania życia społecznego wedle nakazów rozumu instrumentalnego, **szkoła jest jedną z wielu tworzących tak zrjonalizowany świat instytucji usługowych**. Jej działanie podlega zatem właściwym dla tego typu instytucji regułom, wzorcom i wymaganiom.
3. **Racjonalność szkoły jest więc racjonalnością instytucji usługowej** - w części niespecyficzna, czyli - taka sama, jak wszystkich pozostałych instytucji tego typu, w części zaś - specyficzna, czyli oddająca swoistość świadczonych przez szkołę usług oraz typowe dla nich uwarunkowania i oczekiwania.
4. **Zarówno racjonalność niespecyficzna, jak i specyficzna szkoły składa się z technicznych wymagań**. Nazwać je można także inaczej: techniczne nakazy, rekomendacje, dyrektywy, oczekiwania, zalecenia. Przywołuję tę różnorodność, bo ilustruje ona, że techniczne wymagania mogą być mniej lub bardziej rygorystyczne:

mogą czegoś nieodwołalnie od szkoły żądać i wymuszać jakieś rozwiązania, nie pozostawiając miejsca na inne decyzje, ale także - mogą coś zalecać, nie narzucając koniecznego - jednego pomysłu, lecz tworząc możliwości wyboru. Z tego powodu, a także dlatego, że nie wszystkie techniczne wymagania są w rzeczywistości spełniane - **racjonalność szkoły, podobnie jak innych instytucji usługowych, jest stopniowalna, może być mniej lub bardziej pełna, zależnie od tego, których wymagań technicznych i w jakim zakresie przestrzegamy.**

5. Racjonalność niespecyficzna szkoły stawia przed nią nieswoiste wymagania. Dotyczą one tych jej cech, które przysługują większości instytucji usługowych. Żądają one od szkoły, między innymi, aby:

- działała według powtarzalnego planu,
- standaryzowała swe rezultaty - i żeby w związku z tym wyniki jej pracy były mierzalne i porównywalne,
- optymalizowała efektywności, tzn. żeby poprawiała stale proporcję między nakładem pracy (czasu, środków i osób zaangażowanych w działanie) a osiągniętymi wynikami,
- ustaliła relację łączącą ją z uczniami i rodzicami zgodnie z formułą: usługodawca-usługobiorca, tzn. rodziców i uczniów obsadziła w roli klientów, a nie współtwórców dziejącej w szkole akcji.

6. Specyficzna racjonalność szkoły ma swe źródło w tym, co ją wyróżnia i określa jako instytucję usługową. Chcąc sformułować dyrektywy tworzące tę racjonalność, trzeba wprawdzie ukazać ich źródło, czyli swoistość szkoły jako instytucji usługowej.

6.1. Cechy źródłowe, definiujące instytucjonalną swoistość szkoły, można ująć następująco:

- **jej aktem założycielskim, nie - mitem założycielskim, lecz aktem powołującym ją do życia jako instytucję życia społecznego w znanym nam dzisiaj kształcie, a także dzisiejszą racją jej istnienia, jest obowiązek szkolny jako norma prawna, a także jako element dzisiejszej kulturowej oczywistości,**
- **podmiotem sprawczym wobec niej jest państwo, to ono określa jej powołanie i rzeczywiste możliwości działania,**

umieszczając ją w **systemie oświaty** i przypisując jej rolę **instytucji biurokratycznej**,

- **realnym jej powołaniem**, nie ideologicznym i nie deklaratywnym, lecz faktycznym, znajdującym potwierdzenie w tym, co rzeczywiście robi, a nie w życzeniowych jej projekcjach, jest świadczenie jednolitych i powszechnych usług edukacyjnych na rzecz osób, realizujących obowiązki szkolny,
- **świadczenie tych usług polega na wypełnianiu przez nią dwóch zadań: po pierwsze** - za pośrednictwem programu definiuje ona obowiązki szkolny, mówi, co trzeba umieć i wiedzieć, czego trzeba się nauczyć, żeby wywiązać się z obowiązku szkolnego, **po drugie** - za pomocą swej codziennej działalności umożliwia uczniom jego realizację.

6.2. Specyficzna racjonalność szkoły to wymagania techniczne, odnoszące się do jej programu i scenariusza codziennego działania. Szkoła jest racjonalna, jeżeli pozostaje w zgodzie z tymi wymaganiami, tzn. jeżeli:

- **po pierwsze, jej program jest:**
 - **jednolity** (taki sam dla wszystkich uczniów), przeznaczony do powszechnego (masowego) przekazu,
 - **podzielony na przedmioty,**
 - **złożony z tych treści naukowo-technicznych**, których przekaz jest wykonalny w formule jednolitego i powszechnego nauczania, i które dobrze służą przygotowaniu do ról zawodowych i wydajności życiowej jednostek,
 - **dający mierzalne rezultaty kształcenia**, umożliwiające badanie efektywności szkoły za pomocą wystandaryzowanych narzędzi,
- **po drugie - scenariusz jej codziennego działania spełnia funkcjonalne nakazy programu kształcenia i przez to:**
 - cel jej pracy jest zredukowany - ogranicza się do przygotowania uczniów do rynku pracy, czemu ma służyć przekazywanie im praktycznie zorientowanej wiedzy naukowej i kształtowanie na bazie tej wiedzy umiejętności rozwiązywania zadań sprawdzających wyniki nauczania;
 - przepisy ról nauczycieli i uczniów są niesymetryczne, przyznające nauczycielowi pozycję dominującą i pozostawiające

w jego rękach wszystkie decyzje w sprawach szkolnej aktywności ucznia oraz redukujące tę aktywność tylko do nabywania wiedzy i czyniące ucznia wykonawcą nauczycielskiego planu działania;

- nauczanie odbywa się w sposób podający;
- jego organizacja mieści się w formule systemu klasowo-lekcyjnego;
- środki dydaktyczne służą, przede wszystkim, sprawności przekazu wiedzy.

7. Od racjonalności szkoły, czyli od zasad formujących jej program i scenariusz działania, zależy jej możliwa efektywność, czyli pozostające w jej zasięgu rezultaty - to, co może ona rzeczywiście dać klientom, realizującym obowiązek szkolny.

Na tę prawdę o szkole warto zwracać szczególną uwagę. Bowiem w dyskursie edukacyjnym jest ona ignorowana. Nie rozumiejąc, że to, co może nam dać szkoła (jej możliwa efektywność), zależy od zasad określających racjonalność jej programu i scenariusza działania, a więc ignorując tę prawdę, ulegamy iluzjom pozornych zmian. Dlatego myślę, że podsumowujący opis racjonalności szkoły trzeba zamknąć pytaniem: **Czego po dzisiejszej szkole można zasadnie (tzn. uwzględniając zasady jej racjonalności) się spodziewać?** Jakie rezultaty edukacyjne leżą w zasięgu jej możliwości?

W granicach możliwej efektywności szkoły, wytyczonych przez jej racjonalność, mieszczą się: wiedza, umiejętności i przygotowanie do życia. Wszystkie należą do porządku czynu i wszystkie w swej charakterystyce są pochodne względem programu i scenariusza działania szkoły:

1. **Wiedza** - zarówno gdy idzie o zakres, jak i cechy formalne, jest odwzorowaniem zakresu i struktury programu kształcenia. Tak samo jak program jest ona:
 - ograniczona do treści pochodzących z jednego źródła - z nauki,
 - zorientowana tylko na wartości pragmatyczne,
 - podzielona na oddzielne segmenty (przedmioty) i nieopisująca świata całościowo,
 - zorganizowana według kodu kolekcji, tzn. - tworzące ją wiadomości, podobnie jak elementy kolekcjonerskiego zbioru,

- traktowane są jako kolejne, osobne egzemplarze (wykonania) wiedzy naukowej,
- „płaska” w swej strukturze, bo wiadomości zorganizowane według kodu kolekcji liniowo dodają się do siebie, z tego powodu powstająca z nich wiedza nie ma hierarchicznej budowy, tworzącej się wokół idei przewodnich, twierdzeń generatywnych czy reprezentatywnych przykładów (tematów),
 - zamknięta w granicach haseł programowych, nieczuła na otwierające ją życiowe pytania i potrzeby uczniów,
 - wrażliwa i czuła na wymagania egzaminów centralnych i pod ich wpływem kształtowana, ewentualnie - modyfikowana,
 - niezindywidualizowana, przekazywana każdemu uczniowi w tej samej wersji,
 - nadmiarowa jak sam program kształcenia, tzn. zawierająca wiadomości na zapas, bowiem zgodnie z ideą „edukacji bankowej” - mieć więcej wiadomości, oznacza - być lepiej wykształconym.
2. **Umiejętności** rozwiązywania zadań egzaminacyjnych są kształtowane na podstawie scharakteryzowanej wiedzy i, w związku z tym, mają cechy:
- identyczne jak ona, i
 - odpowiadające strukturze zadań testowych.
3. **Przygotowanie do życia**, którego miarą i operacyjnym wyrazem jest instrumentalnie rozumiana wydajność życiowa. Zakres i formę tak rozumianego przygotowania do życia określają, tworzące je: wiedza i umiejętności. Wartość życiowa wiedzy wyraża się w orientacji poznawczej typu „**wiem, że jest tak i tak**”, a nie - „**myślę, że jest tak i tak**”, zaś życiowa przydatność umiejętności - w kompetencjach typu: „**umiem to zrobić**”, a nie - „**potrafię zaprojektować działania i je wykonać**”.

Powtórzę na koniec: taką właśnie wiedzę, takie umiejętności i tak pojętą wydajność życiową może dać uczniom dzisiejsza szkoła. I nic po za tym. Nie dlatego, że źle działa, lecz dlatego, że działa właściwie, racjonalnie, tak, jak jej to nakazują zasady formujące jej program i scenariusz działania. Kiedy tego nie rozumiemy - skazujemy

swoją krytykę szkoły i projekty zmian na iluzoryczność, dobrze przed nami zamaskowaną, nieprzejrzaną i trwałą.

(c) Jak krytykujemy dziś szkołę i jak próbujemy ją zmienić?

1. **Dzisiejszą krytykę szkoły** uprawiamy wedle dość przejrzystego wzorca. Ma on wprawdzie kilka różnych wykonań, ale łączy je **wspólny schemat**:
 - **Zarzucamy szkole, że nie daje tego, czego od niej dzisiaj, uwzględniając potrzeby naszego czasu, oczekujemy.**
 - **Obciążamy winą za ten stan rzeczy państwo.** Widzimy w nim jednak nie tylko sprawcę kryzysu w szkole, ale także gwaranta edukacji jednolitej, powszechnej i sprawiedliwej oraz podmiot zmiany edukacyjnej. Dlatego do niego kierujemy swe postulaty zmian, które - naszym zdaniem - państwo powinno chcieć i móc zrealizować.
 - **Postulujemy, żeby państwo zmieniało szkołę w taki sposób, aby dawała, nieosiągalne przez nią z powodu ograniczających ją zasad, rezultaty, a przy tym - żeby te zasady pozostała bez zmian.**
2. **Dzisiejsza krytyka szkoły** spełnia nakazy rozumu instrumentalnego i z tego powodu właśnie:
 - **ma charakter adaptacyjny** - wydaje negatywne oceny i postuluje zmianę według z góry założonego wyobrażenia o tym, jak być powinno,
 - **jej normatywną podstawą** - z której czerpie wiedzę właśnie o tym, jak być powinno - **jest zbudowana z metafizycznych oczywistości wizja dobrze urządzonego świata,**
 - **jest jednowymiarowa** - redukuje obszar swego zainteresowania tylko do porządku czynu,
 - **jest przedkrytyczna**, w tym znaczeniu, że nie bada i nie zna własnych uwarunkowań, przez co
 - **jej ustalenia są dogmatyczne** (przedstawia się je jako bezwarunkowo ważne, ich uwarunkowania są bowiem samej krytyce nieznane) i **fundamentalne** (trwale uzasadnione przez nierewidowaną, normatywną podstawę).

3. **Nasze reformatorskie myślenie** - poszukujące pomysłu na zmianę edukacyjną, projektujące ją i konstruujące plan jej realizacji - **obezwładnia cztery iluzje pozornej zmiany**. Źródła tych iluzji są głęboko osadzone w naszej kulturowej oczywistości, ale bezpośrednio odpowiada za nie dzisiejsza krytyka szkoły - adaptacyjnie ugruntowana, jednowymiarowa, przedkrytyczna, dogmatyczna i fundamentalna.

To ona sprawia, że:

- Ulegamy złudzeniu, że porządek rozumienia nie istnieje i że nie ma tym samym czegoś takiego, jak refleksyjność, że - po prostu - poza porządkiem czynu niczego więcej w naszym życiu nie ma. Projektujemy zatem zmiany edukacyjne należące tylko do niego - to **iluzja jednowymiarowej zmiany**.
- Wierzymy naiwnie, że można jednocześnie zmienić działania szkoły i pozostawić bez zmian jej zasady, które to działanie formują. Nie widząc kolizji między sprzecznymi motywami, ulegamy **iluzji podwójnego zakorzenienia**: domagamy się szkoły inaczej pomyślanej, ale w swej racjonalności będącej tym, czym jest dzisiaj.
- Nie rozumiejąc zależności między zasadami (strukturą, racjonalnością) szkoły a jej możliwą efektywnością, łudzimy się, że szkoła może nam dać to, co jest dla niej nieosiągalne, bo leży poza granicami dostępnych jej rezultatów - **iluzja niewykonalnych postulatów**.
- Łudząc się, że państwo chce zmieniać szkołę wedle naszej woli i że ma po temu nieograniczone możliwości, kierujemy do niego nasze reformatorskie zamówienia. Nie zauważamy, że państwo realizuje inne, pierwotne, społeczne zamówienie na szkołę powszechną, jednolitą i sprawiedliwie służącą obowiązkowi szkolnemu i że w związku z tym ma inny motyw, nie ten, który mu przypisujemy. A jego możliwości wprowadzania zmian ogranicza nie tylko stosowaną przez nie biurokratyczno-techniczna procedura, ale także my sami, kierując do niego obciążone poprzednimi iluzjami postulaty. W ten sposób ulegamy **iluzji odrealnionej roli państwa** i oczekujemy, że spełni ono niewykonalne i sprzeczne wewnętrzne żądanie - że zmieni szkołę,

wykraczając poza granice jej możliwej efektywności, a zasady, określające te granice, pozostawi bez zmian.

4. Obecna w głównym dyskursie edukacyjnym krytyka szkoły spełnia nakazy rozumu instrumentalnego, stąd jej cechy - adaptacyjność i wszystkie pozostałe, stąd też trapiące ją iluzje. Z powodu tych cech i iluzji krytyka ta nie jest w stanie wymyślić szkoły od nowa, poza jej zasięgiem są zmiany strukturalne. **Może ona jedynie projektować zmiany adaptacyjne, tzn. takie, które ulepszają i doskonalą działanie szkoły w dzisiejszej formule, podnosząc jej efektywność.** I dlatego właśnie krytyka szkoły, tocząca się w głównym dyskursie edukacyjnym, utrwala narzuconą jej przez rozum instrumentalny racjonalność.

Zamykając podsumowanie, przypomnijmy: motywem, który miał porządkować syntezę dotychczasowych ustaleń, było pytanie - co po inwazji rozumu instrumentalnego?, a ściślej - pierwsza jego wersja, pytająca o stan rzeczy po inwazji, o wywołane przez nią skutki. Kończącą odpowiedź na to pytanie ująć można następująco: **Skutkiem inwazji rozumu instrumentalnego na nasze myślenie i rozmowę o edukacji są dwa przyjmowane z poczuciem oczywistości i nierozpoznane krytycznie ograniczenia. Każde na swój sposób zamyka nasze myślenie w granicach, których nie znamy i w ogóle nie podejrzewamy o to, że istnieją: Pierwsze daje znać o sobie w przyjmowanym z poczuciem oczywistości przeświadczeniu, że szkoła jest instytucją usługową, służącą realizacji powszechnego obowiązku szkolnego i, w związku z tym, to racjonalne, konieczne i ponadczasowo ważne, że:**

- jej **powołaniem** jest przygotowanie odpowiednio wykształconych kadr dla rynku pracy, a w wymiarze jednostkowym - kształcenie kompetencji, gwarantujących życiową wydajność,
- **program** jest jednolity, taki sam dla wszystkich i złożony z przedmiotów, odpowiadających poszczególnym dyscyplinom nauki,
- **metody** nauczania dostosowane są do zbiorowego odbioru,
- kształcenie odbywa się w **formule systemu klasowo-lekcyjnego,**

- **miarą efektywności** jej działania jest „bankowa” wiedza uczniów i odtwórcze kompetencje, dające się sprawdzić w testowych, centralnie przeprowadzanych sprawdzianach wyników nauczania,
- **relacje między nauczycielem i uczniem** oparte są na dominacji nauczyciela i podległości ucznia,
- **scenariusz jej codzienności i logika działania**, mieszczące się w nich wzorce dopuszczalnych zachowań, odpowiadają zasadom biurokratycznego porządku i technicznej rozumianej efektywności.

Drugie - z podobnym poczuciem oczywistości uzasadnia adaptacyjną krytykę szkoły i nobilituje iluzje pozornej zmiany. Nobilituje, tzn. chroni je przed rozpoznaniem, racjonalizuje ich iluzoryczność, co prowadzi do przekonania, że kryzys szkoły nie dotyczy jej zasad, lecz wykonania. Dlatego ten rodzaj krytyki zamiast szkołę zmieniać, utrwala jej istnienie w racjonalnej i ponadczasowej - jak sądzimy, podzielając przeświadczenie poprzednie - formule.

Taki stan rzeczy mamy po inwazji rozumu instrumentalnego: przedkrytyczną wiarę w szkołę z racjonalnością instrumentalną oraz krytykę tej szkoły, obezwładnioną iluzjami pozornej zmiany, utrwalającej jej racjonalność. Co w tym stanie rzeczy można zrobić? Jak należałoby sobie radzić ze zniewoleniem myślenia i dyskursu edukacyjnego przez rozum instrumentalny? To już druga wersja wyjściowego pytania.

5.2. O potrzebie refleksji hermeneutycznej

Pytając o to, jak odpowiedzieć na zniewolenie myślenia i dyskursu edukacyjnego przez rozum instrumentalny, pytamy w gruncie rzeczy o to, jak radzić sobie z kulturową oczywistością, czyli z naszym, ludzi dzisiejszych, czasowym przedrozumieniem. Kulturowa oczywistość, będąc naszym przedrozumieniem, nie jednak zbiorem obiektywistycznych nakazów, które bez naszego udziału, deterministycznie formują nasze myślenie. Jest inaczej: **kulturowa oczywistość różnie wywiera na nas swój wpływ w zależności od tego, jak jesteśmy w niej zdomowieni.** To nasz stosunek do kulturowej oczywistości, a ściślej - to, czy i jak

zdajemy sobie sprawę z jej istnienia i w związku z tym, czy i jak o nią pytamy, czy i jak w aktach samowiedzy zwracamy się do niej, widząc w niej naszą własną, kulturową naturę, naszą czasową istotę ludzi epoki nauki i techniki, a więc - **to nie sama kulturowa oczywistość, lecz sposób, w jaki ją postrzegamy, przesądza o tym, czy i jak i jaką władzę sprawuje nad nami.**

Upraszczając, można powiedzieć, że do kulturowej oczywistości odnosimy się w trojaki sposób:

- gdy nie zdajemy sobie sprawy z jej istnienia, nie pytamy o nią w ogóle lub sporadycznie dostrzegamy ją jako incydentalną okoliczność negatywną, której, jak sądzimy, można uniknąć, uprzedzając jej działanie,
- gdy uważamy, że można się od niej uwolnić, próbujemy nad nią zapanować, tzn. - uczynić jej działanie w pełni przejrzystym i poddającym się naszej woli,
- gdy postrzegamy ją jako okoliczność negatywną i pozytywną zarazem, bo jednocześnie ogranicza i umożliwia w tych granicach nasze myślenie, i wtedy - nie łudząc się, że się od niej uwolnimy - próbujemy poszerzać rozumienie.

Odnosząc się do kulturowej oczywistości **inaczej**, za każdym razem znajdujemy się w **innej** sytuacji i w każdej z nich **inaczej** spełniamy jej nakazy. **Trzecia** z tych sytuacji jest możliwa dzięki refleksji hermeneutycznej. Pytanie o to, czym jest, mamy właściwie już za sobą. O tym, że należy do porządku rozumienia, o egzystencjalnych pytaniach, które dają jej początek, o właściwej dla niej krytyce i możliwym dzięki niej dialogu, o tym, czym jest dla niej prawda, jak radzi sobie z różnicą i jak sama różni się od porządku czynu - tym wszystkim zajmowałem się, opisując i porównując dwa porządki doświadczenia. Nie ma zatem potrzeby, aby do tego wracać. W tym miejscu chciałbym jedynie:

- przybliżyć nieco rozróżnione sytuacje po to, by ukazać refleksję hermeneutyczną na tle pozostałych możliwości odnoszenia się do kulturowej oczywistości,
- i aby się za nią opowiedzieć.

Trzy sytuacje, trzy relacje z kulturową oczywistością:

- (a) **Inaczej określa nas kulturowa oczywistość**, inaczej znajdujemy się we władzy jej poleceń, nakazujących nam widzieć świat w trzymiarowej (metafizycznej, instrumentalnej i technicznej) strukturze sensu, gdy w ogóle nie podejrzewamy jej o istnienie, gdy wydaje nam się, że nasze myślenie jest nieuwarunkowane. Wtedy, owszem, zdarza się, że popełniwszy jakiś błąd, szukamy jego przyczyn i znajdujemy je w jakichś kulturowych wpływach. Ale uznajemy je za incydentalne i sądzimy, że wystarczy być dostatecznie czujnym, by im nie ulegać. Najlepiej jednak posługiwać się metodą naukową, ona daje - sądzimy - dostęp do obiektywnej prawdy i chroni przez wszelkimi, deformującymi tę prawdę zaktóceniami. Nie pamiętając, nie wiedząc, nie rozumiejąc, że świat został ustanowiony przez kulturową oczywistość, **znajdujemy się w sytuacji przedkrytycznej akceptacji jej nakazów**. Wtedy jej władza nie zna granic, okazujemy jej pełne posłuszeństwo, w ogóle nie zdając sobie z tego sprawy. W takiej sytuacji właśnie znajdują się uczestnicy głównego dyskursu edukacyjnego. Są całkowicie przez kulturową oczywistość zdominowani, myślą jej pytaniami, jej językiem, wedle jej logiki, a jednak nie zauważają jej wcale, nie widzą jej jako czegoś, co ich określa. Korzystają z niej i ją rozwijają, ale nie zdają sobie sprawy z własnego w niej zakorzenienia.
- (b) **Inaczej określa nas kulturowa oczywistość**, gdy wiemy o jej istnieniu i gdy pytamy o nią w sposób charakterystyczny dla krytyki ideologii, nazywanej też krytyką emancypacyjną. Jest ona refleksją nad przedrozumieniem, ale jej intencje mieszczą się w porządku czynu. Podejmowana jest po to, by przedrozumienie odkryć, usprawnić i zapanować nad nim. „Towarzyszy jej wiara, że człowiek, jako istota z natury racjonalna, jest zdolny do pełnej samowiedzy, tzn. do takiej wiedzy o niejawnym uwarunkowaniu własnego rozumienia, która pozwoli mu objąć kontrolą to wszystko, co go skrycie określa, i wyeliminować spośród niejawnych przesłanek myślenia te, które deformują (ograniczają, ideologicznie fałszują) nasz obraz świata (por. Kwaśnica 1989; 1990). Znajdując się w sytuacji wytworzonej przez ten typ krytyczności, zauważamy udział kulturowej oczywistości w konstytucji naszego świata,

ale widzimy ją jako ponadczasową naturę człowieka. Godzimy się na nią, uznając ją za naturalną i konieczną dla nas jako istot racjonalnych. Pytamy o nią krytycznie, ale ów krytycyzm nie wykracza poza ustanowioną przez logikę kulturową oczywistość, tj. poza logikę myślenia celowościowego. Czynimy ją przedmiotem krytyki po to, by rozpoznać i opanować określony przez nią potencjał rozumu. Zakładamy, że krytyczne badanie może, po pierwsze, określić wzorce racjonalności, odpowiadające naturze człowieka jako istocie racjonalnej, po wtóre - wykryć deformacje, zakłócenia i błędy, występujące w praktyce naszego racjonalnego myślenia (w praktyce pożytkowania owych wzorców racjonalności) i, po trzecie - że można wskazać środki usprawniające (podnoszące) naszą racjonalność, naszą zdolność myślenia wedle właściwych nam wzorów racjonalności.

Pytając o przedrozumienie w sposób typowy dla krytyki emancypacyjnej, pozostajemy pod jego wpływem, ale już inaczej niż w sytuacji poprzedniej. W tamtej w ogóle go nie zauważaliśmy jako czegoś, co określa nasze możliwości doświadczania świata. Teraz jesteśmy tego świadomi i krytycznie badając te możliwości, próbujemy odszukać w nich wzorce racjonalności, odpowiadające naszej naturze po to, by je uwolnić od błędów i deformacji. Wprawdzie teraz staje się ono przedmiotem krytycznej refleksji, jednakże refleksja ta bardziej poświęcona jest usprawnianiu i utrwalaniu wytwarzanej przez nią możliwości doświadczania świata, mniej zaś namysłowi nad tym, że nasz świat i my sami jesteśmy ustanowieni przez te możliwości właśnie” (Kwaśnica, 1995a, s. 30-31).

- (c) **Inaczej określa nas kulturowa oczywistość**, inaczej niż w dwóch poprzednich sytuacjach okazujemy jej posłuszeństwo, **kiedy zwracamy się ku niej w sposób właściwy dla refleksji (krytyki) hermeneutycznej**. W wytwarzanej przez nią sytuacji kulturowa oczywistość nie jest przez nas ani ignorowana, ani opanowywana - jak się to dzieje w sytuacjach poprzednich. Pytamy o nią, o jej źródła, założeniowe podłoże, jej nakazy, sposób, w jaki sprawuje nad nami władzę, o jej obecność w naszym języku, nie po to, by ją rozszyfrować - uczynić w pełni przejrzystą i poddać kontroli lub uwolnić się od niej. To złudzenie. Taki stan rzeczy jest nieosiągalny, ponieważ nasza zależność od niej jest trwała i nieusuwalna, a refleksja,

która odkrywa i bada tę zależność, porusza się w kole hermeneutycznym, tzn. odkrywa nas określając przedrozumienie i sama z jakiegoś przedrozumienia korzysta. Ono również, gdy już wykona swą pracę, stanie się przedmiotem krytycznego namysłu. I tak bez końca. Znajdując się w sytuacji wytworzonej przez refleksję hermeneutyczną, próbujemy zatem doświadczyć kulturowej oczywistości jako udzielonej nam przez nasz czas możliwości rozumienia, która ustanawia granice, w jakich świat nam się ukazuje i przesądza o tym, że wszystko, co jest, zyskuje pochodzącą od niej określoność. Teraz pytając o kulturową oczywistość, pytamy o czasową istotę nas samych i istotę naszej epoki. Pytając o nią w taki sposób, z koniecznością czynimy to niekonsekwentnie, ulegamy bowiem, wbrew sobie, władzy myślenia, które próbujemy zrozumieć. I, co najważniejsze - **wierzimy, że w samym tym zapytaniu (w namyśle), a nie za sprawą zastosowań osiągalnej dzięki niemu wiedzy, dokonuje się przemiana nas samych i świata, w którym żyjemy.** Uprawiając refleksję hermeneutyczną, pozostajemy w zasadniczo innej relacji z kulturową oczywistością niż w sytuacjach poprzednich. Nie jest ona hipnotyczną siłą, która sprawuje pełną władzę nad naszym myśleniem. Nie jest też przedmiotem naszej sprawczej ingerencji, karmiącej się iluzją, że można ją krytycznie badać po to, by ją usprawnić i nadać pożądaną przez nas kształt. Traktujemy ją teraz jako miejsce naszego zadomowienia, jako dostępną nam przestrzeń możliwego sensu, w której my sami i wszystko, co nas otacza, uzyskuje swoistą dla naszego czasu realność.

Nie ma tu miejsca na pytanie: jak to się dzieje, że część z nas - zdecydowana większość, znajduje się w sytuacji pierwszej, a podzielona mniejszość - w drugiej i trzeciej? Zostawiając to pytanie na boku, wypada jedynie odnotować, że są to sytuacje zupełnie inne, że **za każdym razem jesteśmy inaczej zadomowieni w kulturowej oczywistości i że to nie ona sama, lecz nasze w niej zadomowienie przesądza o tym, jacy jesteśmy i jaki jest świat, w którym żyjemy.** Inny jest świat tych, którzy kulturową oczywistość akceptują przedkrytycznie, inny - dla próbujących się od niej uwolnić przy użyciu krytyki emancypacyjnej, inny wreszcie - dla tych, którzy, poddając

ją hermeneutycznej refleksji, wierzą, że pozostające w kole hermeneutycznym jej rozumienie odmienia stale naszą zależność od niej, a przez to - nas samych i świat, w którym żyjemy.

Gdyby można było wybierać...

Refleksja hermeneutyczna wpisana jest nasz sposób bycia, jest obecna w naszym codziennym odnoszeniu się do świata. Ale jest ona również odmianą humanistyki, o której wspomniałem, komentując wypowiedź Rektora Szkoły Biznesu. Zadaniem tej hermeneutycznej humanistyki nie jest - powtórzę za M.P. Markowskim - „(...) budowanie wiedzy na temat przeszłości, lecz przekształcenie społecznego *imaginarium*, a więc wpływ na to, jak i co ludzie myślą o świecie, tu i teraz, dziś i za chwilę, nawet jeśli tych ludzi nie jest wielu. Zadanie to zwykle przypisuje się polityce (...) zadanie, jakie sobie stawia ta [uzup. R.K.] humanistyka, jest polityczne na wskroś. Humanistyka jednak nie zmierza do przekonania ludzi do tej lub innej racji, do tego lub innego zbioru wyobrażeń. Humanistyka nie skłania się ku którejś konkretnej treści społecznego *imaginarium*. Nie, jej zadanie jest całkiem odmienne. Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśnić, że nie istnieje jedna nadrzędna ideologia (...), którą możemy się posługiwać, że nie istnieje z góry uprzywilejowany zbiór symbolicznych przedstawień, który byłby bardziej adekwatny od innych zbiorów. Humanistyka uwrażliwia nas na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający *nie* rzeczywistości (...), lecz naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom” (Markowski, 2014, s. 79-80).

Uwrażliwianie na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny, bo każdy bierze się z jakiejś właściwej mu wiedzy uprzedniej, nazwać można, za cytowanym autorem, budowaniem wrażliwości dyskursywnej. Można także powiedzieć, że jest to humanizowanie człowieka. Każda z tych nazw wydaje się trafna. Wszystkie dotyczą tego samego - refleksji hermeneutycznej, badającej uwarunkowania języków rozumienia, w ramach którego tworzy się nasz świat. **Zadanie tej humanistyki polega więc w istocie na wspieraniu innych w hermeneutycznej refleksyjności.** Potrzebujemy jej wszyscy, my, ludzie

dzisiejsi, jeżeli chcemy zachować gotowość do rozmowy z innymi i zdolność do refleksyjnego doświadczania własnego istnienia.

Gdyby było tak, że mocą własnej woli decydujemy o naszym zadowoleniu w kulturowej oczywistości, wybierając jedną z opisanych sytuacji, opowiedziałbym się za trzecią z nich. Tak jednak do końca nie jest. Nie wybieramy rodzaju własnego zadowolenia w kulturowej oczywistości w taki sam sposób, w jaki dokonujemy wyboru miejsca wakacyjnego wypoczynku, towarzystwa osób, z którymi spędzamy wolny czas, czy roli zawodowej. Zadowolenie w kulturowej oczywistości jest wynikiem wielu dziejących się, bez naszej wiedzy i zgody, „wyborów” i „decyzji”, tworzących naszą biografię. Nie mamy nad nimi pełnej kontroli. Żeby opowiedzieć się za refleksją hermeneutyczną, należałoby zatem porzucić naiwną wiarę, że można ją, po prostu, wybrać. Opowiedzieć się za nią można tylko w jeden sposób - samemu próbując ją uprawiać. Tylko tak możemy powiedzieć innym, że, naszym zdaniem, jest ona potrzebna i że warto być refleksyjnym w hermeneutyczny sposób.

Jeżeli moje pytania i droga, jaką przebyłem, skłoni kogoś do własnych pytań i przejścia własnej drogi, oznaczałoby to, że „tak” dla refleksji hermeneutycznej, którym miała być ta książka, zostało nie tylko powiedziane, ale także - że ktoś je usłyszał.

Uwagi końcowe

Kończąc, przywołam jeszcze jedno doświadczenie dyskursywne. Otóż, we wszystkich rozmowach, jakie zdarzyło mi się prowadzić o prezentowanej w tej książce hipotezie krytycznej, zawsze, bez względu na audytorium (studenci, nauczyciele, uczestnicy naukowych seminariów), powtarzały się **trzy pytania**. Najczęściej bywało też tak, że to one stawały się głównym, a czasami jedynym, tematem rozmowy. Myślę, że warto je uprzedzić, bo prawdopodobnie zrodzą się też po lekturze tej książki.

Pierwsze było zazwyczaj niezgodą na mój opis dzisiejszej szkoły. „Ze szkołą nie jest tak źle, jak Pan to przedstawia. Znam wiele szkół, w których dzieje się całkiem dobrze. Dzieci chętnie się uczą, nie znają ani szkolnej nudy, ani lęku, a rodzice są zadowoleni. Dlaczego tak jednostronnie i pod gotową tezę opisuje pan dzisiejszą szkołę?”. Słyszając to, odpowiadam: Mój opis dotyczy nie tej, czy tamtej konkretnej szkoły, lecz jej systemowego wzorca, jej racjonalności i formujących ją zasad. Nie przeczę, że konkretne realizacje tego wzorca bywają różne. Zdaję też sobie sprawę, że każda szkoła ma swój potencjał zmian, łagodzących jej instrumentalno-biurokratyczny charakter. One pozwalają na pewne odstępstwa od modelowych zasad, one mogą uczynić szkołę „bardziej ludzką”. Potencjał tych zmian zależy, przede wszystkim, od nauczycieli. To oni sprawiają, że w szkole może być trochę inaczej (lepiej), niż wymaga tego jej instrumentalna racjonalność. Ale te indywidualne odstępstwa od reguły nie unieważniają ich samych, a to o nich właśnie jest ta książka. I o szkole, która wedle nich działa. Nie jest więc ona o tym, że we wszystkich szkołach dzieje się źle, lecz o tym, że wszystkie podlegają tym samym, pochodzącym z rozumu

instrumentalnego, zasadom i że wszystkie dają podobne, możliwe do osiągnięcia dzięki tym zasadom, rezultaty.

Pytanie drugie formułowane zazwyczaj w ten sposób: „Pański sprzeciw wobec rozumu instrumentalnego i oczekiwanie, że go porzucimy i zastąpimy jakimś jego przeciwieństwem, jest, delikatnie mówiąc - irracjonalną, pozbawioną choćby odrobiny realizmu, mrzonką. Jak sobie Pan wyobraża dzisiejszy świat i dzisiejszych ludzi bez racjonalności instrumentalnej i właściwej jej logiki celu i środka?”.

Odpowiadam zwykle dość krótko: Nie wyobrażam sobie dzisiejszego świata i nas samych bez rozumu instrumentalnego. Moja krytyka ani go nie dyskwalifikuje, ani nie żąda, byśmy z niego zrezygnowali. Byłby to czysty absurd. My, ludzie dzisiejsi, jesteśmy w swym myśleniu metafizyczni, a rozum instrumentalny jest naszą czasową istotą. Nie krytkowałem rozumu instrumentalnego za to, że jest, lecz za to, że przekroczył granicę naturalnego dla siebie miejsca (porządku czynu) i opanował nasze myślenie, które nie podlega jego regułom, bo należy do porządku rozumienia. Krytkowałem też naszą przedkrytyczną zgodę na jego obecność na obcym dla niego terenie. Krytkowałem - bezmyślną, a czasami wyniosłą, nacechowaną butą pewność siebie tych, którzy akceptują ten stan rzeczy, nie widząc w nim degeneracji ludzkiego sposobu doświadczania świata i bez cienia samorefleksji uznają ją za dowód postępu.

Trzecie pytanie tylko z pozoru jest podobne do drugiego. Dotyka ono jednak zupełnie innej sprawy. Brzmiało zwykle tak: „Mówi Pan o potrzebie myślenia o szkole poza kulturową oczywistością - jak to w ogóle możliwe, skoro to ona właśnie ustanawia reguły naszego dzisiejszego myślenia i wyjaśnia nam, jak się rzeczy mają w racjonalnie urządzonym świecie? Czym miałyby w ogóle być to myślenie, wypowiadające jej postuszeństwo?”.

Na to pytanie niełatwo odpowiedzieć, nie jest ono bowiem, jak poprzednie, efektem niezrozumienia hipotezy krytycznej, lecz przeciwnie - domaga się jej rozwinięcia. Pyta bowiem o praktyczny sens krytyki hermeneutycznej. Odpowiedź na nie zaczynam zwykle od przytoczenia wypowiedzi H.G. Gadamera. Nie pamiętam już jej źródła, ale brzmiała tak: H.G. Gadamer pytany o to, co daje nam hermeneutyczna krytyka, odpowiadał przykładem. „Wyobraźmy sobie zatem, że gniewamy się na kogoś i jesteśmy w swym gniewie nieprzejednani. Ale

po jakimś czasie zrozumieliśmy powody swojego gniewu. Od tej chwili, jeśli nawet nie przestaniemy się gniewać, to gniewamy się już inaczej”. Tak samo jest z naszym myśleniem o szkole. Spełniając przedkrytycznie nakazy kulturowej oczywistości, nie znamy powodów, dla których racjonalność i zasady dzisiejszej szkoły są dla nas oczywiste i niepodważalne. Ale znajdziemy się w innej sytuacji z chwilą, gdy je sobie uświadomimy, a więc gdy zrozumiemy, że nasze przeświadczenie o oczywistości i niepodważalności tych zasad bierze się przykładowo z tego, iż uwierzyliśmy przedkrytycznie w to, że:

- człowiek ze swojej nieziennej istoty jest podmiotem, w metafizycznym sensie,
- niezmienną logiką dziejów jest postęp,
- uprzywilejowaną postacią naszej wiedzy są nauka i technika, służące niezawodnie postępowi, poza nimi nie ma żadnej innej formy ludzkiego doświadczenia godnej uznania i ważnej dla naszego życia,
- szkoła, w związku z powyższymi prawdami, jest instytucją, służącą człowiekowi rozumianemu jako podmiot i musi być jednolita, by równo i sprawiedliwie obdarzać wszystkich tą podmiototwórczą wiedzą, jaką jest nauka i technika.

A więc, gdy uświadomimy sobie choćby tylko te prawdy naszej kulturowej oczywistości, to znajdziemy się w sytuacji takiej samej, jak człowiek ogarnięty gniewem, który pojął jego powody. Tak samo my, w chwili, gdy zrozumiemy powody, dla których myślimy dziś o szkole pod dyktando kulturowej oczywistości, zaczniemy myśleć o szkole już inaczej, nawet jeśli w swym myśleniu nadal będziemy metafizyczni i instrumentalni. Będziemy myśleć inaczej, zawieszając swą dotychczasową pewność, rozumiejąc, że nasze przeświadczenie o oczywistości zasad dzisiejszej szkoły nie jest ponadczasowe, bezwarunkowe i niezienne, lecz - czasowe, uwarunkowane i podlegające zmianie. A od tego już tylko krok do pytań:

- czy szkoła musi być placówką usługową, podporządkowaną obowiązkowi szkolnemu, a może mogłaby być organizowaną przez nauczycieli i rodziców wspólnotą uczących się, realizującą przy wsparciu państwa nie obowiązek szkolny, lecz nasze prawo do edukacji?

- czy musi mieć jednolity, zbudowany z treści naukowo-technicznych program?
- czy to sprawiedliwe nauczać wszystkich tego samego, nie zważając na ich indywidualne potrzeby i możliwości?
- czy to racjonalne ograniczać edukacyjny przekaz do wiedzy, należącej do porządku czynu, ignorując zupełnie edukacyjne wsparcie dla pytań, pochodzących z porządku rozumienia?
- czy to racjonalne, nie tylko z powodu potrzebnej nam refleksyjności, ale także ze względu na potrzebę gospodarczego wzrostu?
- o czym świadczy nasza dzisiejsza zgoda na edukację (szkołę), która zorientowana jest jedynie na przygotowanie ludzi do wydajnego życia, a ignoruje refleksyjność jako swój cel?
- co ta zgoda mówi o nas samych i jakie zadanie stawia przed nami, gdy już krytycznie zrozumiemy jej pochodzenie i ograniczoność?

Myśleć o szkole poza kulturową oczywistością to, po pierwsze - zdawać sobie sprawę z tego, że ona istnieje (tak jak źródło gniewu), że zaakceptowana przedkrytycznie sprawia, że to, co uwarunkowane, postrzegamy jako bezwarunkowo ważne. A po wtóre - myśleć poza nią, to zadawać takie, jak te i podobne pytania, otwierające nas na to, co w perspektywie rozumu instrumentalnego nie do pomyślenia.

Tak zwykle odpowiadam na trzecie z powtarzających się pytań. I prawdę mówiąc, ono właśnie było źródłem inspiracji i motywem przewodnim tej książki. Pisałem ją po to, by sobie samemu pomóc w rozumieniu kulturowej oczywistości, jej władzy nad naszą edukacyjną rozmową, a także żeby szukać możliwości myślenia poza nią. To nie egoizm - tak jest najczęściej: książkę piszemy zwykle po to, by zrobić coś dobrego dla swojego rozumienia świata. Ale robimy to na oczach Czytelnika, nie przypadkowo, lecz z myślą o nim. Wyobrażamy sobie rozmowę i jego jako naszego rozmówcę. Zakładamy przy tym, że on, tak jak i my, zagadnięty jest przez te same pytania, i mamy nadzieję, że w naszym zmaganiu się z nimi odnajdzie inspirację dla swego myślenia i gotowość do rozmowy. Jakkolwiek naiwna byłaby ta wiara, jest nam potrzebna, bo bez niej wyobrażenie rozmowy z Czytelnikiem nie byłoby możliwe. Nie miałyby też sensu pisanie książki, które jest

przecież niczym innym, tylko naszym głosem w tej wyobrażonej rozmowie, której, co prawda, w chwili naszego pisania jeszcze nie ma, ale spodziewamy się, że będzie. Gdy książka zostanie już napisana, pozostaje nam tylko to oczekiwanie. I nawet gdyby miało się nie spełnić, to i tak pozostaje dla autora jedynym sensownym uzasadnieniem jego udziału w rozmowie, której jeszcze nie ma i, być może, nie będzie.

Bibliografia

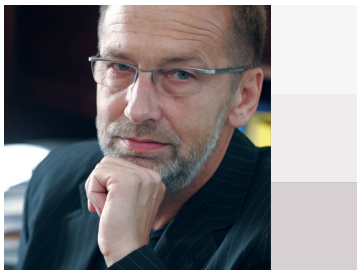
- Batko, A. (2014). *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Foucault, M. (2002). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: DeAgostini-Altaya.
- Frankl, V.E. (1984). *Homo Patiens. Próba wyjaśnienia sensu cierpienia*. Warszawa: Pax.
- Freire, P. (2000). 'Bankowa' koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie* (s. 67-78). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York-London: Continuum.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Warszawa: PIW.
- Granice wzrostu*. (1973). D. Meadows, D. Meadows, W. Behrens, J. Randers (red.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka*. Warszawa: PWN.
- Hartman, J. (2013). Umarta klasa. *Gazeta Wyborcza*, sobota-niedziela 11-12 maja 2013, s. 13.
- Heidegger, M. (1995). *Czym jest metafizyka?*. [W:] Tegoż, *Znaki drogi* (ss. 9-24), tłum. K. Pomian. Warszawa: Aletheia.
- Kwaśnica, R. (1989). Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 124-138.
- Kwaśnica, R. (1990). *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 118-157). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwaśnica, R. (1991). Rzeczywistość jako byt sensu. Teza o językowym tworzeniu rzeczywistości. *Język a Kultura*, 1, 31-60.
- Kwaśnica, R. (1995). *Ku dialogowi w pedagogice*. W: R. Kwaśnica, J. Semków (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*: VI Forum Pedagogów Wrocław,

- październik 1993 (ss. 11-27). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica, R. (1995a). *Terazniejszość jako czas metafizyki*. W: A. Kargulowa (red.). *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej* (ss. 23-35). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (ed. 2). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Markowski, M.P. (2014). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Mazur, M. (1976). *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: PIW.
- Mizińska, J. (1984). Wartości moralne i wartości użyteczne, czyli jak walczyć z dżumą. *Studia Filozoficzne*, 4, 105-119.
- Pezda, A. (2012). Przedsiębiorcy naprawiają świat. *Gazeta Wyborcza*, 23.04.2012. Pobrano 09.06.2014, z: http://wyborcza.pl/1,76842,11593118,Prezes_PZU_oskarza_polskie_uczelnie__To_fabryki_bezrobotnych.html.
- Robbins, A. (2009). *Obudź w sobie olbrzyma... i miej wpływ na swoje życie... od zaraz!*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Saussure de, F. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwowski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Turski, Ł. (2012). Nie uczyliśmy fizyki, uczyliśmy dzieci. *Gazeta Wyborcza*, 31.05.2012.

Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

<http://www.praktyka.dsw.edu.pl>



Robert Kwaśnica – współzałożyciel i rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, doktor habilitowany, profesor DSW. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Przez dwie kadencje w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Reprezentuje nauki pedagogiczne. Zaczynał od teorii nauczania i pedagogiki ogólnej. Po opublikowaniu książki pt. „Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej” zajmuje się krytyczno-hermeneutyczną refleksją nad szkołą i dyskursem edukacyjnym. Autor ponad 30 publikacji naukowych. Wielokrotnie nagradzany przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za działalność naukową i organizacyjną. Odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-78-9



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

