

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Uniwersytet Łódzki

Wiarygodność pedagogiki jako dyscypliny naukowej w świetle kształcenia i promowania kadr naukowych

Spółeczeństwo wiedzy lub społeczeństwo oparte na wiedzy istnieje wówczas, jeśli to właśnie działania oparte na wiedzy przenikają struktury i symboliczną reprodukcję społeczeństwa do tego stopnia, że przekazywanie informacji, analizy symboliczne i systemy eksperckie posiadają prymat nad innymi czynnikami reprodukcji (H. Wilke za: Melosik 2002, s. 102).

Bardzo dobrze się stało, że właśnie dzisiaj stawiane jest pytanie o powody czy potrzebę podjęcia debaty na temat wiarygodności w kształceniu akademickim. Takie pytanie nie mogłoby się pojawić sto lat temu. Podejmowana przez każdego naukowca aktywność badawcza i dydaktyczna musiała spełniać kryterium prawdy, gdyż w przeciwnym razie nie mogła być określana mianem naukowej. Kiedy 40 lat temu studiowałem metodologię nauk pedagogicznych, o wiarygodności pedagogiki jako nauki miało stanowić jej zakorzenienie w paradygmacie badań empirycznych, ilościowych, zaś każda próba czy wyłączenie odwoływania się do metod badań filozoficznych czy też badań jakościowych (np. biograficznych) nauk społecznych sprowadzana była do pejoratywnego stygmatu, jaki im nadawano – spekulatywizmu (czyli w ówczesnym rozumieniu – pseudonauki). Wszystkie rozprawy z filozofii wychowania i kształcenia, których autorem był mój Mistrz, prof. Karol Kołowski, traktowane były z niebywałą arogancją przez ówczesne elity władzy naukowej (członków i recenzentów Centralnej Komisji) w kategoriach pseudonauki, wiedzy spekulatywnej, pogardliwie określanej mianem „kołowszczyzny”.

Dzisiejsza konferencja jest dowodem na to, że – niezależnie od obchodzonego dzisiaj jubileuszu 70. rocznicy istnienia Uniwersytetu Łódzkiego – mogliśmy tak w okresie PRL, jak i w nowej rzeczywistości ustrojowej mówić o pluralizmie w naukach pedagogicznych bez kompleksów, z poczuciem ich równorzędnej innym naukom humanistycznym i społecznym wartości. Byli wśród nas i dla nas, chociaż częściowo szykanowani przez reżim PRL, profesorowie tej miary, co Sergiusz Essen, Eugenia Podgórska, Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk czy Karol Kotłowski. To właśnie w tej Uczelni rozwijane były szkoły myślenia pedagogicznego, w tym kontynuowane szkoły głębokiego zakorzenienia badań w filozofii – szkoła pedagogiki społecznej prof. Ewy Marynowicz-Hetki oraz w naukoznawstwie – rozwijana szkoła badań jakościowych w oświacie dorosłych prof. Olgi Czerniawskiej, którą kontynuuje Elżbieta Kowalska-Dubas, a w ostatnich latach rozwija się także szkoła metodologii badań jakościowych Jacka Piekarskiego i Danuty Urbaniak-Zajac. Wpisują się one w paradygmat badań ilościowych i jakościowych (z przewagą tego ostatniego). To właśnie na tym Wydziale pielęgnowane i aktualizowane były najlepsze tradycje szkoły „Nowego Wychowania”, pedagogika szkoły pracy – Tadeusza Jałmużny, moje badania w zakresie pedagogiki alternatywnej i współczesnej pedagogiki syntetycznej, badania prasoznawcze nad czasopiśmiennictwem – Iwonny i Grzegorza Michalskich, pedagogiki Montessori Ewy Łatacz i Małgorzaty Mikszy, nurtów wychowania niedyrektywnego Małgorzaty Rosin czy pedagogiki twórczości Krzysztofa J. Szmidta.

Być może potrzebny był okres wyrównywania strat, jakie poniosła polska pedagogika w wyniku panującej w okresie totalitaryzmu ortodoksji ideologicznej i metodologicznej oraz odzyskiwania pól wolności ku prawu do rozwiązywania problemów naukowych różnymi metodami badań, w każdym z powszechnie już nam dostępnych paradygmatów poznawczych. W swoich rozprawach wielokrotnie dawałem wyraz temu, jak nienaukowymi metodami i z opresją istniejącej cenzury usiłowano zniszczyć polską kulturę naukowych dociekań i diagnoz. Minione 25-lecie wolności jest w tym sensie zupełnie innym okresem, który sprzyja odchodzeniu od kłamstwa, eliminowaniu „białych plam” w historii wychowania i oświaty czy przyspieszonemu odzyskiwaniu nieobecnych dyskursów i myśli pedagogicznej, by w poznawaniu prawdy o fenomenach kształcenia i wychowania skończyć z jej pozorowaniem, ideologicznym kreowaniem czy manipulowaniem nią dla interesów głównie podmiotów władzy. Wraz z dominacją ponowoczesności, która zarazem osłabiła oświeceniowo-modernistyczne walory i fundamentalne przesłanki dla prowadzenia nauki w wolności (jako kategorii autotelicznej), mamy do czynienia z nowym zjawiskiem (a moim zdaniem ukrytym jego renesansem), które określam mianem przesunięcia politycznego. W jego następstwie nauka i jej instytucje są wchłaniane, podporządkowywane władzy politycznej, także wówczas, kiedy skrywa się jej dyrektywizm w procesach globalizacyjnych wpływów obcego naszej tożsamości narodowej i kulturowej korporacjonizmu.

„Wolność (również i akademicka) jest zawsze w stosunku do kogoś lub czegoś. Nie ma wolności jako takiej, «abstrakcyjnej». Stanowi ona zawsze społeczną konstrukcję. Wolność zawsze odbywa się w konkretnych warunkach. Niekiedy to, co uznawane jest za wolność w jednych okolicznościach, w innych stanowi

esencję niewoli” (Melosik 2002, s. 25). Samoograniczenia niektórych naukowców, które polegają na dostosowywaniu projektów badawczych do proceduralnych i aksjonormatywnych (ideologicznych) norm sprawiają, że wolność akademicka nie służy maksymalnemu dążeniu do prawdy, ale pozyskiwaniu dla podmiotu finansującego badania politycznie poprawnych danych empirycznych oraz głoszeniu prawdy, kiedy jest się zobowiązanym do jej upowszechniania. „Tak więc – jak pisze Zbyszko Melosik za Parsonsem – instytucjonalny składnik [wolności akademickiej] dotyczy presji wywieranej na członków i (części systemu) tak, aby dostosowywali się oni do pewnych kryteriów i standardów, a także presji wzmacnianych przez skomplikowany system nagród i – w niektórych przypadkach – działań o charakterze negatywnym” (Melosik 2002, s. 20).

Jeśli zatem zastanawiam się nad kategorią wiarygodności pedagogiki jako dyscypliny naukowej, to nie z tego powodu, żebym wątpił w jej naukowość, ale w wyniku dramatycznego w ostatnim ćwierćwieczu odchodzenia od światowego kanonu metodologii badań przez część naszego środowiska, które dla ominięcia barier i trudności w drodze do własnego awansu akademickiego narusza normy uniwersyteckiej przyzwoitości. Proszę odebrać tę ogólną opinię jako odnoszącą się do postaw i zachowań niektórych naukowców, tzn. tych, którzy nie podejmując koniecznego wysiłku samokształceniowego, nie prowadząc intensywnych badań i studiów, także komparatystycznych (intra- i interdyscyplinarnych), nie weryfikując w skali ogólnokrajowej wyników własnych badań, sięgali po środki odbierające im nie tylko naukową wiarygodność. Każdy przypadek naruszenia etosu pracy naukowej rzutuje na opinię o naszej dyscyplinie jako nienaukowej z tego właśnie powodu. Środowiska akademickie nie wypracowały ani zasad, ani mechanizmów pozyskiwania do nauki najzdolniejszych czy najbardziej gotowych do ustawicznego uczenia się i badania, ani też nie wykształciły koniecznej krytyki i metod jej uprawiania w uczelniach, na łamach naukowych periodyków czy w monografiach badawczych, by zachować status bycia także nietykalnymi, a zatem i nierozwijającymi się.

Przewijającą się w fachowej literaturze ostatnich lat ocena stanu rozwoju kadr naukowych i jakości ich pracy naukowo-badawczej nie pozostawia wątpliwości, że posłużyła rządzącym do interwencjonizmu państwowego, który niszczy fundamenty nauk humanistycznych i społecznych, których częścią jest także pedagogika. Swego rodzaju wstrząsem dla naszego środowiska były niewątpliwie publikacje prof. Lecha Witkowskiego, który – osobiście dotknięty skutkami „nowej”, neoliberalnej polityki zarządzania szkolnictwem wyższym i nadzorowania jej często przez osoby spoza jakichkolwiek elit – prowadził najpierw interdyscyplinarne kolokwia naukowe pt. „Przebudzenia Humanistyczne” (*Pedagogika i zarządzanie...* 2010; *Przeszkody dla rozwoju...* 2011), a następnie publikował wyniki dyskusji oraz własne, często mocno przerysowane, spersonalizowane w krytyce urzędujących rektorów czy dziekanów własne stanowisko w imię troski o NAUKĘ (Witkowski 2008). Jak słusznie pisał w jednej z rozpraw:

Jeśli sukces wdrażanych właśnie procedur gromko chwalonego pragmatycznego uzawodowienia, umasowienia, urynkowienia, wystandaryzowania kursów i całych uniwersytetów ostatecznie się powiedzie, albo tylko skutecznie zaawansuje, to w interesie „społeczeństwa wiedzy” i w tro-

sce o kulturę symboliczną społeczeństw i ich elit niezbędne może stać się już wkrótce podjęcie się zaprojektowania innego typu szkoły wyższej, przynajmniej w zakresie nauk humanistycznych, gdzie będzie miejsce dla najlepszych studentów i najlepszych profesorów, a zatem nie dla fikcyjnych dyplomów, w obronie wartości kształcenia i dla eliminacji iluzjonu akademickiego zdominowanego narastającym cynizmem, pośpiechem, pozorem i nikczemnością kulturową (Witkowski 2008, s. 26).

Nikt bardziej i lepiej, aczkolwiek także miejscami przesadnie dotkliwie i niesprawiedliwie w zbyt daleko posuniętych generalizacjach ocen, nie dokonał tak systematycznego i zogniskowanego na różnych obszarach szkoły wyższej, ale i jednostek odpowiedzialnych za rozwój i kształcenie kadr akademickich rozliczenia pedagogiki nie tylko dla niej samej. Witkowski po wielokroć krytykował zarządzających uniwersytetami za pogłębiający się stan patologii ich funkcjonowania w rolach pozorujących troskę o *universitas*, rzekomego postępu w organizacji i zapewnianiu jakości kształcenia.

Coraz częściej szkoła, łącznie z uczelniami wyższymi, nie wyłączając uniwersytetów, nie tylko na skalę masową przyjmuje w swoje mury jednostki dotknięte syndromem masowości, nie tylko podlega coraz częściej oddziaływaniu roszczeniom z poziomu takiego syndromu formułowanym (lekkko, łatwo, powierzchownie, pozornie, zamiast z wysiłkiem, głęboko, trudno i na serio), ale – co więcej – niestety, sama takie masowo zorientowane jednostki konsekwentnie wypuszcza dając im fikcyjne (pozorne) dyplomy, degradując przestrzeń przyszłej elitarności, nie wyłączając tych, którzy w kolejnych pokoleniach będą w tych samych murach uczyli. Kultura symboliczna podlega tu straszliwemu zdegradowaniu, zastąpieniu atrapami, reduktami, skrótami, bez świadomości ogromu spustoszeń, jakie to niesie dla kultury jako bytu i źródła ożywiającego wynoszenie człowieczeństwa do jego stopniowo rozpoznawalnego powołania, dla społeczeństwa bez pełni kultury, pozbawionego realnej elity i dla zadowolonych z siebie dyplomowanych ćwierćinteligentów i półinteligentów jako jej substytutów (Witkowski 2008, s. 31).

W związku z tym, że pedagogika od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania, nie możemy nie odnieść się – szczególnie dzisiaj, w okresie podsumowania swojego udziału w transformacji społeczno-politycznej III RP – do kwestii demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu i sztuce kształcenia. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi powinno mieć dla nas kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odstony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku, nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska edukacja?

Jak píše Zbigniew Kwiecieński:

Uświadczenie bowiem sobie zawiloci moŹliwych relacji pomiędy edukacją a zmianą zwraca nas do punktów wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, jak moŹliwy jest rozwój w nim ludzie do ich maksymalnych moŹliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje (Kwieceński 2014, s. 77)

Konieczne jest zatem podejmowanie i kontynuowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas (2007) określał mianem „feudalizacji” sfery publicznej.

Od czasów PRL nie zmieniła się pozycja ekspertów pedagogicznych w ich relacjach z grupą osób decydujących o realizacji planowej zmiany oświatowej w polskim systemie szkolnym, który – wbrew określeniu, że ma charakter publiczny – *de facto* jest nadal strukturą centralistyczną, o hierarchicznej organizacji władztwa (nadzoru). Jak pisał w 1987 r. o tych relacjach Z. Kwieciński, wśród naukowców-ekspertów można wyróżnić takich, którzy:

- 1) stanowią część środowiska zaproszoną lub zawezwaną do współpracy, wśród której są też etatowi pracownicy informacyjnego i wykonawczego zaplecza władzy centralnej czy obdarzeni przez nią autorytetem zewnątrzni specjaliści;
- 2) pozostaną ekspertami niezależnymi, rozwijającymi wiedzę o oświacie i jej zmianach dla niej samej i dla czytelników czy słuchaczy, a nie dla użytku władzy;
- 3) przyjmą rolę „ekspertów krytycznych, którzy bądź to wytykają reformatorem z centrum ogólne i szczegółowe błędy, potknięcia i niespójności w ich planowanej zmianie, bądź wskazują na możliwości alternatywnej drogi reform, bardziej skutecznych i funkcjonalnych wobec interesów jakiejś znaczącej zbiorowości, bądź próbują zrozumieć to, co się dzieje, co zaszło, dlaczego, z jakim skutkiem” (Kwieciński 1987, s. 2).

Marcin Król napisał w jednym ze swoich esejów: „Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się współnikami w kłamstwie” (2013, s. 14). Ten imperatyw etyczny nie tylko dotyczy polityków, lecz także naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej, manipulującej społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik *public relation*, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jego niedostrzeżenie przez naukowców, którzy jeśli go nie odkrywają społeczeństwu, to w równej mierze co jego sprawcy przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji. Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, ale i społecznie, bowiem tłumiona jest w nich konieczna dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł.

Być może nawet łatwiej jest niektórym naukowcom chować się za wynikami zmanipulowanych badań, bo zawsze mogą uniknąć poniesienia odpowiedzialności za decyzje polityków, które powstały na podstawie tzw. naukowych ekspertyz. (zob. Śliwowski 2015). Można jednak zapytać, czy ich milczenie wobec manipulacji władzy nie tyle danymi (choć i to ma miejsce), ile przede wszystkim ich interpretacją, usprawiedliwia milczenie, czy usprawiedliwia je argument, że badania zostały przeprowadzone zgodnie z obowiązującymi w naukach społecznych metodologicznymi rygorami. Kto spoza grona ekspertów, a więc spośród przecięt-

nych (w sensie statystycznym) obywateli jest w stanie stwierdzić, czy owa metodologia uwzględniła wszystkie zmienne, a w każdym razie te fundamentalne dla diagnozy warunków istotnych przy wdrażaniu przez władzę reform, skoro sami naukowcy usuwają tę kwestię na drugi plan, upajając się własnymi interpretacjami uzyskanych danych? W tym sensie przyznaję rację historykowi idei, że:

Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rzucić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy. [...] Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień (Król 2013, s. 15).

Nie powinno być nam obojętne to, w jakim stopniu jest możliwe i w jakim sensie także zasadne wczytywanie się w projektowanie i realizowanie celów rządzącej oświatą formacji partyjnej, która odwołuje się do środków szeroko pojmowanej przemocy strukturalnej i symbolicznej wobec podmiotów i środowisk edukacyjnych. Wyniki moich badań nad poziomem demokratyzacji publicznego szkolnictwa w okresie III RP ujawniają kierowanie się przez sprawujących władzę w resorcie edukacji – oraz przez ich ekspertów – ideologią partii politycznej, a zarazem przejawianie przez niektóre ekipy rządzące arogancji wobec społeczeństwa (Śliwerski 2013). Urzędujący ministrowie mogą w dowolny sposób, a przy tym bez poniesienia jakiegokolwiek odpowiedzialności, rozstrzygać o losach rozwoju m.in. nauk o edukacji, ale także o ich zastosowaniu w podlegających nadzorowi władzy państwowej instytucjach oświatowo-wychowawczych. Dlaczego godzimy się na niszczenie kultury narodowej, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze)trwania i rozwoju?

Trawestując treść listu opozycji PRL z 1980 r., musiałbym dzisiaj stwierdzić, że znowu przestaliśmy być narodem, który chce oddychać i żyć w wolności. By nauka i edukacja spełniały swoją rolę drogi do wolności i prawdy, trzeba, by każdy uczony, nauczyciel i wychowawca postępował jak człowiek wewnętrznie wolny. By czuł i rozumiał, że w jego powołaniu i zawodzie instancją najwyższą jest nie urzędnik administracji oświatowej czy resortu nauki i szkolnictwa wyższego, lecz własne sumienie; że za stan poziomu nauki i systemu edukacyjnego oraz wychowania ponosimy wszyscy odpowiedzialność nie przed rządzącymi, lecz przed narodem (*List otwarty...* 1980, s. 7–8).

W kształceniu pedagogów unikamy wiedzy, która powinna pomagać także nam, naukowcom, uczestnikom życia politycznego, w rozumieniu i interpretowaniu perswazji politycznej i manipulacji, jaką stosuje nie tylko rząd, lecz także część posłusznych mu naukowców, media, usługodawcy czy nasi przełożeni. Z badań McGuire'a wynika, że „[...] jednostki, których podstawowe przekonania polityczne nigdy nie były kwestionowane, są najbardziej zagrożone propagandą polityczną, podobnie jak osoby, które żyją w środowisku wolnym od zarazków”, nigdy nie wytwarzają przeciwciał chroniących je przed przyszłą infekcją. Przeprowadzone przez niego eksperymenty wykazały, że „osoby badane będą bardziej odporne na propagandowe wyzwania, jeśli wcześniej zostaną wystawione na działania ma-

tych dawek propagandy, które skłonią je do wymyślenia lub znalezienia kontrargumentów” (Billig 2008, s. 203). Podobnie brak doświadczenia krytyki naukowej jako koniecznej do kwestionowania nierzetelnych (bo submisyjnych wobec interesów rządzących) raportów badań rzekomo naukowych utrwala mechanizmy politycznego kłamstwa z udziałem kadr uniwersyteckich.

Z jednej strony chyba każdy wykształcony obywatel naszego państwa uznałby tezę, że badania naukowe nie powinny ani odpowiadać standardom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej, ortodoksji religijnej itp., ani podlegać finansowaniu tylko wówczas, kiedy te standardy są spełniane przez badaczy. Z drugiej jednak strony pozyskane z Unii Europejskiej środki na m.in. finansowanie badań naukowych zawierają proceduralne zobowiązania do uwzględnienia zaangażowania się badaczy na rzecz idei, które mają podłoże ideologiczne (np. *gender study*) lub gospodarcze (np. większa liberalizacja gospodarki, globalizacja itp.). Wiarygodność badacza i prowadzonych przez niego badań musi być poza powyższymi determinantami.

Profesjonalizm akademicki powinien sprzyjać wolności totalnej, umożliwiać prowadzenie badań nie ze względu na przypisywaną im przez płatnika podatków rolę środka do realizacji jego celów, ale niezależnie od czynników zewnętrznych, a w zgodzie z tzw. czynnikami wewnętrznymi, a więc metodologią danej dyscypliny i dziedziny nauk, czyli ze standardami akademickiej praktyki badawczej. Wolność, a zatem i wiarygodność akademicka jest możliwa tam, gdzie staje się kategorią akceptowaną powszechnie mimo obaw rządzących, że wyniki dociekań mogą obrócić się przeciwko prowadzonej przez nich polityce. To jednak władze powinny dostosowywać się do wiarygodnych danych naukowych, a nie „służalczy/usługowni” naukowcy do roszczeń i oczekiwań rządzących.

Łatwiej jest nam wskazać, co niszczy wiarygodność naukowca oraz, co jest wskaźnikiem jej braku, aniżeli określić czynniki, które będą sprzyjać temu, że wolny od presji i barier ekonomicznych naukowiec będzie realizował w sposób uczciwy i niezależny coraz to nowe i lepsze projekty badawcze. Z amerykańskich doświadczeń z przyznawaniem naukowcom – w wyniku ich ponadprzeciętnych osiągnięć oraz samodzielności badawczej – stałej posady (*tenure*), z gwarancją zatrudnienia, wysokich płac i wolności prowadzenia badań (niezależności myślenia, prowadzenia własnej szkoły naukowej) wynika, że osoby realizujące najwyższe standardy odpowiedzialności naukowej i dydaktycznej obdarzane są wysokim zaufaniem, a zatem i wiarygodnością. Ale jednocześnie – być może w wyniku słabości natury ludzkiej – pełna stabilizacja u części z tych profesorów sprawia, że ich kolejne projekty badawcze bywają do siebie bardzo podobne i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, a oni sami kształcą innych w sposób rutynowy, a nawet przestarzały (Melosik 2002, s. 40–41 i nast.). Tylko częściowo, bo z wyłączeniem ekonomicznego statusu, polscy profesorowie tworzą podobną do amerykańskich kastę *tenure* (profesorowie zwyczajni), która w roli ekspertów, recenzentów decyduje o losach młodszych, aspirujących do *tenure* czy do naukowych akademii (PAN, PAU).

Jakimi kryteriami kierują się oceniający amerykańskich profesorów? Jak pisze Z. Melosik, są to: liczba publikacji, przedmiot badań, typ czasopisma, w którym

publikuje kandydat; typ autorstwa (indywidualne, współautorstwo czy wieloautor-skie), częstotliwość publikowania oraz rodzaj badań (podstawowe czy stosowa-ne). W Polsce wymogi i kryteria oceny są narzucone ustawą i towarzyszącym jej aktem wykonawczym (rozporządzeniem) ministra nauki i szkolnictwa wyższego, co wyraźnie orientuje na nie analizujących i oceniających czyjś dorobek. „W ta-kiej perspektywie, zmiany obowiązujących i powszechnie akceptowanych form wiedzy akademickiej są nie tylko (i nie zawsze) rezultatem postępu w nauce, ale także (i często) rezultatem zwycięstwa w dyskursywnej walce jednej z form wie-dzy. W takiej perspektywie awans akademicki stanowi nieodłączną i ważną część walki o władzę, za pomocą rozstrzygania, co jest *prawdziwą wiedzą*” (Melosik 2002, s. 74).

Komercjalizacja wiedzy sprawia dodatkowo, że kwestionuje się status badań naukowych o charakterze podstawowym, jeżeli nie są one podporządkowane po-litycznej poprawności. Władze nie są zainteresowane wiedzą, jeżeli ta mogłaby w jakikolwiek sposób podważyć czy wzbudzić wątpliwość w społeczeństwie co do kursu rządzenia państwem. Autoteliczny charakter badań zakłada bowiem ich otwartość, wartość immanentną, autoteliczną, tym samym wyklucza możliwość selekcji (autoselekcji) problematyki badawczej, przedmiotu, a nawet terenu ba-dań. Jeżeli w walce z wolnością nauki kwestionuje się jej użyteczność społeczną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną itp., to trudno, by prowadzone badania były wiarygodne, niezależnie od zastosowania w trakcie ich konceptualizacji, pro-wadzeniu i analizie danych najbardziej wyrafinowanych przesłanek i metod. To właśnie traktowanie nauki jako środka do osiągania przez podmiot ją finansujący celów pozanaukowych sprawia, że następuje jej erozja, kryzys oraz powiększa się deprofesjonalizacja. Wraz z nią rośnie grono pseudonaukowców, użytecznych do doraźnie wyznaczanych im celów.

Jak wygląda finansowanie nauki, skoro kryteria naukowości są odmienne w zależności od tego, w jakim obszarze, dziedzinie i dyscyplinie nauki badania są prowadzone? Nawet w tej samej dziedzinie nauk (np. nauk społecznych) inne są kryteria naukowości w socjologii, inne w psychologii, a jeszcze inne w pedagogi-ce, niezależnie od tego, że pewne ich elementy są wspólne.

Wobec tego, że niektóre kryteria naukowości są odmienne w różnych dziedzinach nauki, a na-wet w różnych dyscyplinach w obrębie tej samej dziedziny, zawodne wydaje się porównywanie dziedzin nauki czy dyscyplin naukowych pod względem ich naukowości, mające prowadzić do ustalenia wśród dziedzin czy wśród dyscyplin nauki hierarchii od mniej naukowych do bardziej naukowych, np. pogląd, że fizyka jest bardziej naukowa niż etnografia, gdyż w etnografii za zadowalające pod względem naukowym uchodzi opisowe szacowanie ilości za pomocą takich słów, jak „dużo–mało”, podczas gdy w fizyce wymaga się przyporządkowania wielkościom miar liczbowych. Tym bardziej zawodne wydaje się ostre przeciwstawianie dyscyplin naukowych nie-naukowym, np. matematyki jako naukowej – filozofii jako nienaukowej (Pelc 1998, s. 9)

Konieczne jest wzmacnianie kontrademokracji, czyli umiejętności odczytywa-nia na nowo w zglobalizowanym świecie manipulacji społeczeństwem w dziedzi-nie nauki, szkolnictwa wyższego, oświaty i wychowania. Politycy sami zacierają widzialność swoich stanowisk i powody podejmowanych decyzji, mimo że są one „gdzieś” dostępne, by tym samym nie tyle zmniejszyć zainteresowanie bieżą-

ca polityką, ile wzmocnić swoją pozycję działaniami populistyczno-reakcyjnymi, a tym samym osłabić chęć do czynnego angażowania się obywateli w interwencję, we wchodzenie w dyskurs z władzą czy stawianie jej oporu, kiedy ta traci reputację. Członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych (KNP) doświadczają od wielu lat ze strony władz resortu edukacji, a nawet niektórych członków PAN, prób ignorowania czy zdyskwalifikowania ich naukowych ekspertyz w sprawie polityki oświatowej, kiedy te okazują się miazdząco krytyczne dla MEN. Mający w naszym kraju miejsce i nasilający się z każdym rokiem konflikt między władzami resortu edukacji a obywatelami w sytuacji powoływania się dziennikarzy na niekorzystne dla władzy opinie ekspertów KNP PAN wyzwała reakcje ataku politycznego na nich jako profesjonalistów¹. Tym bardziej należy ukazać przedmiot dyskursu publicznego i naukowego, którego wspólnym mianownikiem jest rzeczywista troska o dobro młodych pokoleń w Polsce i jakość ich wykształcenia oraz wychowania.

Przywołajmy zaangażowanie się osób ze stopniami naukowymi (bo przecież nie naukowców) z Instytutu Badań Edukacyjnych w strategię zmiany w polskiej oświacie, której celem było obniżenie wieku obowiązku szkolnego wbrew naukowej wiedzy o psychospołecznych i fizycznych uwarunkowaniach dojrzałości szkolnej dzieci. To także zaangażowanie się części osób ze stopniami naukowymi, wcześniej zatrudnionych w instytucie naukowym PAN – prowadzenie pomiaru, monitoringu o charakterze politycznym pod pretekstem dokonywania diagnozy poziomu wykształcenia polskiej młodzieży (np. badania OECD/PISA).

1. Pedagogika w szerokim układzie politycznego odniesienia

Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce” (Skarżyński 2012, s. 18), to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomię”, „gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urządzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego” (Kwieciński 2014, s. 69). Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza–społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika.

¹ Szerzej: „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36; 2014, nr 37.

Jak stwierdza Skarżyński, „neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg” (Skarżyński 2012, s. 324).

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, ani moze i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie pro-demokratycznym) reformie, gdyż dochodzący kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustrój szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołeczniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować *status quo*, a zatem tkwić w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty? To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu *hardware*, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i *software* (Morrish 1976), obejmujące *curriculum*, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdezorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodyk ich kształcenia oraz wychowywania.

To nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, w szkolnictwie wyższym i nauce są czynione z głównymi aktorami zmiany czy przeciwko nim lub któremuś z nich. Tymczasem warunki brzegowe, ustrojowe funkcjonowania tych dziedzin życia są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich częściowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla nauki i edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej perspektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Niestety, nadal pokutuje w naszym społeczeństwie mit bezkonfliktowości, unikania czy chowania konfliktów tak, by sprawujący władzę nie musieli tłumaczyć się z podejmowanych przez siebie decyzji. Tego typu postawa jest jednak typowa dla państw totalnych, autorytarnych, a nie demokratycznych, czego najlepszym przykładem jest powstanie w ostatnim roku Komitetu Kryzysu Humanistyki Polskiej.

Pedagog jako wróg w demokracji jest traktowany przez władzę jako obcy, którego albo się poskramia, pacyfikuje, izoluje, stygmatyzuje, wyklucza, albo maksymalnie neutralizuje jego poglądy czy wyniki badań. W systemie oświatowym najczęściej przechodzi on do sfery niepublicznej, w której może zachować swoją suwerenność, chociaż i tu odbywa się ona kosztem jakiejś jej części. Jego działania determinowane są przez wartości i normy uniwersalne, ponadczasowe, jeśli chce zachować swoją niezależność. Ma on świadomość odrębności własnej egzystencji i profesji oraz konsekwencji, jakie z nich wynikają dla niego i odbiorcy jego działań, a zarazem odwagę negocjowania władzy, która chce wbrew interesom publicznym stanowić o tym, co jest prawomocne i realne, a co nie jest przez nią dopuszczane w edukacji i życiu społecznym. Píše o tym polski filozof edukacji Lech Witkowski w swoich rozprawach, w nawiązaniu do myśli Henry'ego Giroux i Petera McLaren:

[...] właśnie dlatego, że w murach szkoły istnieje możliwość walki i kontestacji wokół kwestii kultury i ideologii – pedagogikę można rozwijać w interesie krytycznego myślenia i odwagi cywilnej. Nawet jeśli teren tej walki jest okresowo zawłaszczany przez jakąś dominującą opcję, to wynik ten nie musi być uznawany za rozstrzygnięcie raz na zawsze. Dlatego „życie szkolne powinno być konceptualizowane nie jako jednolity, monopolistyczny, opancerzony system reguł i stosunków, lecz jako (otwarta) arena kulturowa, charakteryzująca się kontestacją, walką i oporem (Witkowski 2007, s. 187).

Pedagog jako sojusznik władzy w scentralizowanym systemie edukacyjnym jest jej kolaborantem. Sytuacja takiego pedagoga jest jeszcze groźniejsza dla niego samego i dla kultury – jak píše o tym L. Witkowski, „ponieważ nagminnie mamy potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś łechcącego jego próżność, czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości. Autorytarność zewnętrzna idzie tu w parze, czasem jako przyczyna, a czasem jako skutek wewnętrznego zapotrzebowania na autorytarne zadomowienie w świecie, na «ucieczkę od wolności», na kupowanie sobie poczucia wartości i możliwie tanie spełnienie w gronie podobnych do nas. Ten dramat nadal trwa i się nasila, nie pomimo edukacji, ale wraz z nią” (2009, s. 23).

Pedagodzy, którzy dostosowują swoje modele, projekty czy oferty działań do politycznego manipulowania prawem, są w służbie politycznej socjotechniki, a nie na służbie istoty i jakości procesu kształcenia oraz wychowania. Skutki takiego zaangażowania opisuje Zbigniew Kwieciński:

Pedagodowie podzielili los całej inteligencji i znaleźli się albo pośród realizatorów edukacji służebnej wobec własności czy władzy, albo pośród najemnych kaznodziei sławiących główną zasadę systemu i piszących czy głoszących przepisy na wytwarzaniu obywateli przystosowanych do owej głównej zasady. A zatem głównym zadaniem intelektualistów pedagogicznych stało się odtąd uwznioślenie głównej zasady: przemocy i posłuszeństwa, chciwości i „oczywistości” podziałów na bogatych i biednych. To, co pisali i piszą pedagodzy o źródłach swojej pedagogiki, sięgając do Arystotelesa, J. S. Milla, J. F. Herbarta, J. Deweya i innych filozofów, psychologów, socjologów i pedagogów, a także do religii, to operacje wtórnego mitologizowania i tak już dominującej pedagogii (2011, s. 21).

Pedagog w służbie politycznych interesów władzy staje się zatem – często wbrew własnym deklaracjom o uznawaniu wielości i pluralizmu w świecie idei – fundamentalistą, tzn. taką osobą, która sądzi, „że do bezsensownego, rozbitego, pooświeceniowego świata można wprowadzić ład tylko przez wykluczenie różnorodności, zamknięcie umysłu i świata. Takie fundamentalistyczne «wprowadzenie ładu» odbywa się jednocześnie na dwu drogach. Po pierwsze, jest walką z relatywizmem, pluralizmem, historyzmem, tolerancją, która staje się swoistą próbą budowania schronienia dla człowieka i rozbitej kultury. Po drugie, podejmując taką «walkę o prawdę» fundamentalizm ustanawia jednocześnie nieprzekraczalne granice, w których zakreśla się jedyną «słuszną orientację» i wyklucza jako złe, burzące, niszczące to wszystko, co wykracza poza te granice” (Szulakiewicz 2005, s. 16). Pedagog w służbie władzy staje się apologetą jednosferowej wizji rzeczywistości, przekreślającej istnienie jakiejś innej rzeczywistości. Może towarzyszyć takiej postawie zaślepienie, fanatyzm, żarliwość czy zagorzałość angażowania się na rzecz jedynie słusznej sprawy, idei, szerzenia jej i zarazem zwalczania idei odmiennych. Taka postawa nie jest jednak czymś wyjątkowym, skoro „poglądy i światopoglądy fundamentalistyczne towarzyszą cywilizacji europejskiej od początku jej istnienia” (Radomski 2005, s. 42).

Skoro podmiotem politycznym jest ten, kto używa jako środka tego, czego wymagają od niego układy sił, a więc gotów jest na wszystko, by realizować swoje cele, to i edukacja (a wraz z nią pedagogika jako nauka) mogą być podporządkowywane tym wymogom, włączane do walki z kimś lub z czymś w przestrzeni publicznej.

Siła gatunku ludzkiego leży między innymi w tym, że chociaż istnieje w ramach politycznie zmobilizowanych zjednoczeń, one nie są upolitycznione w całości, ale pozwalają ludziom działać na własną rękę w gospodarce i kulturze. Podmioty polityczne żywią się ich dorobkiem, a nawet życiem, ale istnieją stabilnie tylko wtedy, gdy ludzie e pozostają poza ich bezpośrednią kontrolą. Kiedy przyjmują postać państwa totalitarnego szybko wyczerpują swój potencjał (Skarżyński 2011, s. 344).

Pedagogika w służbie idei, państwa, instytucji instrumentalizuje człowieka, którego godność przejawia się w tym, że jest środkiem i jakimś tylko instrumentem lub „rzeczą”, służącą do realizowania obcych mu celów. Takie ujęcie pozwala kreować w sposób antagonistyczny rzeczywistość wychowawczą, edukacyjną, daje możliwość wpływania na nią z pozycji jedynie słusznej, prawdziwej, wartościowej własnej pedagogii, niezależnie od tego, czy ktoś to dostrzega, rozumie i akceptuje, czy też nie. Jej istotą jest uzależnianie ludzi od siebie, by angażowali się na jej korzyść, włączali w walkę przeciwko jakiejś innej pedagogice, a nie podejmowali współpracę.

Dlatego pedagogika w służbie staje się także medialnym i marketingowym produktem naszych czasów. Musi generować swoje autorytety, a ośmieszać czy dezawuować inne. „Na potrzeby chwili każdy może stać się chwilowym autorytetem, nawet dla tych, którzy normalnie go za taki nie uznają, a nawet poddają ostracyzmowi, jeśli będzie reprezentował w mediach akceptowane przez nich postawy. Zdecydowanie łatwiej o autorytet, związany z jakimś fragmentem, jakąś

grupą niż o autorytet powszechny" (Tymochowicz 2007, s. 52). Jeśli tacy pedagodzy nie są w stanie wmówić innym, czego potrzebują i dlaczego musi być to zgodne z ich ideologią, to będą cynicznie kreować takie potrzeby czy oczekiwania, z zastosowaniem socjotechnik i manipulacji politycznej. Kiedy taka strategia okaże się mało skuteczna, to przejdą do ofensywy negatywnej, polegającej na wywoływaniu lęku, obaw, straszeniu ludzi tym, co się stanie, jeśli ich ideologia nie zostanie wdrożona do edukacji.

Pedagogika służalcza budowana jest na zasadzie kontrapunktu. Musi bowiem wykazywać czarne oblicze przeciwstawnej sobie pedagogii, by wywołać wobec niej sprzeciw, bunt, niezgodę, by zastraszyć potencjalnymi, a więc niesprawdzalnymi tu i teraz skutkami jej dalszego funkcjonowania w społeczeństwie. Musi wzbudzać zachwyt sobą, a bunt wobec każdej innej, by doprowadzić je do upadku, nieobecności, zejścia ze sceny. Nie można być jednocześnie w dwóch układach ideologicznego odniesienia dla pedagogiki, gdyż odślania to paradoksalność naszego funkcjonowania bycia wewnątrz jakiejś ideologii na zarazem na zewnątrz niej. Pedagogika w służbie, to zatem pedagogika bezgranicznie podporządkowująca się każdej władzy, niezależnie od tego, jaka jest jej ideologia. Jest to pedagogika serwilistyczna, uległa, rezygnująca z własnej autonomii.

Pedagogika w służbie – to pedagogika submisji, technicznego środka, rodzaj inżynierii społecznej, redukująca się lub redukowana do użytecznego popularyzatorstwa, realizowania bezpośredniego, natychmiastowego i wyraźnie określonego wpływu na życie. Ma na celu perfekcyjne realizowanie założonych nie przez nią celów. Jest pedagogiką doczesności, teraźniejszości, krótkotrwałą, doraźną, typową dla ludów pierwotnych, służebną wobec różnych podmiotów i interesów. Rezygnuje ze swojej autonomii, wiecznie poszukuje racji swojego istnienia w zewnętrznych źródłach jej stanowienia, reagująca na wyłanianie przez innych problemy, by je skutecznie rozwiązywać. Zafascynowanie skutecznością, instrumentalizacją wyznaczanych pedagogice celów sprawia, że nie dostrzega się jej „przeciwności”, która polega na tym, że jeśli zanadto zależy nam na osiągnięciu określonych celów, to *de facto* zyskujemy ich przeciwieństwo.

Służebność pedagogiki jako element kultury duchowej współczesnej cywilizacji prowadzi do barbarzyństwa, niszcząc i degradując kulturę, rozkładając stosunek osób do świata wartości. Zawsze będzie to pedagogika etatystyczna, ideologiczna, podporządkowywana interesom rządzących partii politycznych. Píše o tym zajmujący się pedagogiką głębi Tomasz Olchanowski, który wskazuje na pojawianie się nowych mód naukowych, w swej istocie odpowiadających zapotrzebowaniom aparatu władzy, rządzącego społeczeństwem dzięki uznaniu zarządców naukowego interesu. Stają się współczesnymi sofistami manipulatorami, będąc „bardziej dworakami niż naukowcami”, tworzącymi dla potrzeb rządzących. „Czasem są to spece od wychowania socjalistycznego, niekiedy po zmianie koniunktury przerzucają się na wychowanie europejskie, demokratyczne, problemy globalizacji; wyznają na zawołanie ideologie ludzi wpływowych i zawsze są na skinienie władzy” (Olchanowski 2013, s. 23).

Nieustannie zatem rodzą się pytania. Kiedy skończy się tak rozumiany prymat polityki partii rządzącej i jej ideologii nad pedagogiką? Dlaczego współczesna

pedagogika formułuje z jednej strony roszczenie, by było coraz mniej państwa w naszym państwie, „którego nadzór i natrętne wtrącanie się w nasze sprawy odczuwamy z przykrością, względem którego przeżywamy niemiło własną niemoc” (Zieliński 1999, s. 46), a jednocześnie godzi się na to, by było tego państwa coraz więcej, by władza standaryzowała nasze zachowania i postawy, by procedurami zabezpieczano nas przed tym, co i tak się wymyka? Dlaczego profesjonalni pedagodzy nie angażują się w działania kontestujące nadużywanie zbyt częstych regulacji prawnych w oświacie i szkolnictwie wyższym mimo świadomości zagrożeń i nieodwracalnych patologii, jakimi będzie skutkować ich wdrażanie do praktyki edukacyjnej? Czy pedagogika musi być tą, dla działań której osłoną pedagogów staje się zasada: „Jak najwięcej państwa i standaryzacji”?

Pedagog jako neutralny podmiot w edukacji nie narzuca nikomu swoich standardów, wyników własnych badań, by czynić debatę publiczną czy decyzje władzy ich zakładnikiem. Nie funkcjonuje w przestrzeni publicznej, w procesie kształcenia, jako podmiot z poczuciem racji i wyższości moralnej, które miałyby go upoważniać „do eliminacji czy dyskryminacji innych w debacie publicznej, uzurpować sobie wyłączności czy domagać się wyłączenia własnych poglądów spod publicznej krytyki” (Witkowski 2009, s. 36). To ktoś, kto kieruje się nie tylko swoim interesem, lecz także poczuciem wartości moralnej czynu, by dać świadectwo prawdzie. O taki typ postaw jest znacznie łatwiej w demokracji deliberatywnej, w której „normatywna koncepcja legitymizacji władzy, przywołuje ideały racjonalnego prawodawstwa, partycypacyjnej polityki oraz obywatelskiej samorządności. Krótko mówiąc, prezentuje ona ideał politycznej autonomii opartej na praktycznym rozumowaniu obywateli” (Krzynówek 2010, s. 17). Właśnie w czasach brutalnej ingerencji interesów politycznych i ekonomicznych potrzeba ochrony człowieka, jego godności i kultury jest niezwykle istotna. „Niezbędna jest nadal czujność, zwłaszcza w naukach społecznych, gdzie presja często kryje się pod maską wysoce idealistycznych i powszechnie aprobowanych celów” (Hayek 2007, s. 373).

Pedagogika służby powinna uświadamiać osobom skażenie ludzkich umysłów przez fałsz, zbrodnicze idee, odtruwać ludzką świadomość demaskowaniem fałszu, złych intencji, ignorancji i dehumanizujących teorii, a zarazem sprzyjać świadomości otwartej na wolność, prawdę, demokrację, dobro i tolerancję, regenerowaniu świata wartości społecznych i obywatelskich, budzeniu w ludziach sumienia oraz odpowiedzialności za życie własne i cudze. Tu trzeba stać na straży osoby jako istoty wolnej i suwerennej w jej relacji do społeczności-państwa, które jest również suwerenem i realizuje wspólne dobro.

Jeśli osoba ludzka jest bytem suwerennym i państwo jest również bytem suwerennym – to dwa suwerenne byty, mające autonomiczne cele, mogą istnieć jedynie pod warunkiem zachowania swych suwerennych praw. Pogodzenie suwerennych praw osoby ludzkiej i państwa jest możliwe w wolnym akcie bytów suwerennych decydujących o swym indywidualnym i zbiorowym postępowaniu. [...] Dobro wspólne pojęte jako cel osobowej działalności człowieka – a więc rozwój osobowy, intelektualny, moralny i twórczy – stanowi bezsprzecznie domenę osobową, do której państwo nie „ma prawa” mieszać się. W tym sensie, jakoby ono miało indoktrynować tę właśnie dziedzinę osobowego życia człowieka (Krapiec 1990, s. 51–52).

Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi-demokratycznym mamy nową agorę w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy świata wirtualnego protestu o charakterze łącząca, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają, komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demistyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze E. Weizman – „do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego” (2013, s. 42). Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć.

Politolog Robert Pirsig metaforycznie wskazuje trzy możliwe sposoby uwolnienia się od wyrzutów sumienia u elit, czyli od rodzących się na tle konfliktu wartości dramatu osób świadomych jawnego i ukrytego programu władzy: można „odmówić wejścia na arenę”, „sypnąć bykowi piachem w oczy” lub „uśpić byka śpiewem” (za: Weizman 2013, s. 43). Jak powinny zachować się elity, aktywiści w sytuacji wyboru „pomiędzy którymś z rogów rozjuszzonego byka”? Weizman odpowiada:

Ich działania muszą jednak prowadzić do poszukiwania sposobów umożliwiających kwestionowanie narzuconych prawd, a przez to także fundamentów autorytetu władzy, z którą działacze ci jednocześnie konfrontują się i współpracują. A tę władzę tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed bykiem i kazali wybrać krótszy z jego rogów. W sytuacji, gdy jest to niemożliwe, odmowa może być uznawana za jedną ze skutecznych form politycznego działania (2013, s. 43).

Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszyny konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”. „Edukacja musi być traktowana nie tylko jako «produkcja wiedzy», ale i jako «produkcja podmiotów politycznych». Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu «sfer publicznych» i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy” (Szkudlarek 1992, s. 42).

Intelektualiści powinni niejako rozsądzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej dzielności. W podejściu Edwarda Saïda taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profe-

sjonalista jest często osamotniony, gdyż działa „na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad” (Miessen 2013, s. 201). Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował narzucany pozór i fałsz, odsłaniał „pocałunek śmierci od establishmentu”, działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie, milcząc, akceptuje stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. W podlegającej erozji demokracji rozwija się poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie przeciwstawiając się jej próbom wtłoczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczyniać się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem. Konieczne jest rozbicie maszynerii konsensusu, by przerwać zubożnienie obywateli na coraz dalej wkraczające w ich życie zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe. Niestety, niektórzy pedagodzy, psycholodzy, a w coraz większym zakresie socjolodzy zostali już na własną prośbę zdegradowani do postaw submisyjnych, ulegając i dostarczając „ozdobnych wisienek, które wylądują na czubku ukończonego już tortu” (Miessen 2013, s. 61).

Może zatem czas zastanowić się nad tym, jaką rolę będą odgrywać w nauce i praktyce edukacyjnej pedagodzy postrzegani jako intelektualiści, czy będą w stanie przezwyciężyć groźne dla człowieka postawy, zniewalające go i wywołujące w nim kryzys istnienia. Może nadszedł wreszcie czas na pedagogów, którzy stanowiliby „system wczesnego ostrzegania” przed procesami, które wymykają się spod kontroli, uczulali społeczeństwo na grożące jednostkom ludzkim zjawisko deindywidualizacji, odczłowieczania czy dehumanizowania w świecie stwarzanych przez władze pozorów i iluzji kreowania rzekomo lepszego świata, dla ich dobra.

Bibliografia

- Billig M. (2008), *Retoryka polityczna*, [w:] *Psychologia polityczna*, przeł. R. Andruszko, red. D. O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Habermas J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukaszewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hayek F. A. (2007), *Konstytucja wolności*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krapiec M. A. (1990), *Suwerenność... czyja?*, Diecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- Król M. (2013), *Kłamstwo robi z nas idiotów*, Magazyn Świąteczny „Gazety Wyborczej”, 28–29.09.
- Kryteria oceny kwalifikacji kadry naukowej i artystycznej dla postępowań prowadzonych w trybie przepisów dotychczasowych, <http://www.ck.gov.pl/index.php/komentarze/kryteria-oceny-kwalifikacji-kadry-naukowej-i-artystycznej> (2.05.2015).
- Krzynówek A. (2010), *Rozum a porządek polityczny wokół sporu o demokrację deliberatywną*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.

- Kwieciński Z. (1987), *Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, IRWiR, Warszawa (preprint referatu z konferencji naukowej „Badania oświatowe a polityka oświatowa”, 16–17 grudnia 1987).
- Kwieciński Z. (2011), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. (2014), *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*, [w:] *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
- List otwarty do nauczycieli i wychowawców* (1980), Towarzystwo Kursów Naukowych, Zakłady Graficzne Nowa, lipiec.
- Melosik Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- Miessen M. (2013), *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków.
- Morrish J. (1976), *Aspects of Educational Change*, Allen a. Unwin, London.
- Olchanowski T. (2013), *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem w perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, (2010), red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia Pedagogiczne”, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki* (2011), red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia Pedagogiczne”, t. 2, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Radomski A. (2005), *Fundamentalizm we współczesnym świecie – widziane w perspektywie kulturoznawczej*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36.
- „Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 37.
- Skarżyński R. (2011), *Mobilizacja polityczna. Współpraca i rywalizacja człowieka współczesnego w wielkiej przestrzeni i długim czasie*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Skarżyński R. (2012), *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1992), *Postmodernistyczne pedagogie: amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szulakiewicz M. (2005), *Wprowadzenie*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Pedagogika. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tymochowicz P. (2007), *Biblia skuteczności*, Wydawnictwo Trans, Wrocław.
- Weizman E. (2013), *Paradoks współpracy*, [w:] M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Kraków.
- Witkowski L. (2007), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Witkowski L. (2008), *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*, [w:] *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, red. M. Jaworska-Witkowska, przedm. Z. Kwieciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Szczecin.
- Witkowski L. (2009), *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Zieliński T. (1999), *Czas prawa i bezprawia*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.