

Słowo wstępne

RAZEM, chociaż OSOBNO?

„Przedziwna słabość ludzkich więzów, wzbudzane przez nią poczucie niepewności i wewnętrznie sprzeczne pragnienia zacieśniania więzów przy zachowaniu luźnego ich charakteru – to kwestie, które próbuję uchwycić i opisać w tej książce”¹ – odnotował Zygmunt Bauman we wstępie do swojej pracy *Razem osobno*.

Tytuł niniejszej publikacji, ale przede wszystkim jej wiodąca idea nawiązują – *toutes proportions gardées* – bezpośrednio i jawnie do dzieła Baumana, do pytań, jakie w nim stawia, i odpowiedzi, jakich stara się na nie udzielić: jak być razem, będąc jednak zarazem osobno?

Bauman z kolei przyznaje się do inspiracji powieścią Roberta Musila *Człowiek bez właściwości* (*Der Mann ohne Eigenschaften*, 1930, 1932, 1943, trzecia część niedokończona, wyd. pol. 1971), która traktuje o człowieku pozbawionym „wyzwól, szczególnie tak silnych jak ówczesne więzy pokrewieństwa. Wolny od trwałych i nierozzerwalnych więzów bohater – członek społeczeństwa płynnej nowoczesności – musi własnym wysiłkiem, dzięki własnym umiejętnościom i własnemu poświęceniu tworzyć więzi łączące go ze światem ludzi. Z nikim i niczym nie związany sam musi budować związki... Żadne związki wypełniające lukę po nieobecnych lub przetartych więzach nie mają jednak gwarancji trwałości. Tak czy inaczej należy je splateć luźno, by można je było bez zbędnej zwłoki rozplątać, gdy tylko zmienią się warunki – a te w społeczeństwie okresu płynnej nowoczesności zmieniają się na pewno, i to niejednokrotnie”².

Ulrich, ów tytułowy „człowiek bez właściwości”, wierzy, że korzenie kryzysu politycznego świata tkwią w historycznie nabrzmiałej sprzeczności między nauką a duszą – stąd jego postulat stworzenia adekwatnego „ziemskiego sekretariatu precyzyjności i duszy” (*Erdensekretariat der Genauigkeit und Seele*), mającego pogodzić oba ekstrema. W powieści tej Musil przeciwstawia intelektualnej utopii Ulricha konkretną utopię „innego stanu” (*Utopie des anderen Zustands*) – mistyki oczywistości (*taghellen Mystik*)³.

1 Z. Bauman, *Razem osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 5–6.

2 Ibidem, s. 5.

3 „Ein unpraktischer Mann [...] bleibt unzuverlässig und unberechenbar im Verkehr mit Menschen. Er wird Handlungen begehen, die ihm etwas anderes bedeuten als anderen,

Ta empiryczno-metafizyczna aporia bycia w świecie człowieka jako istoty społecznej i bytu osobnego przekłada się nieodzownie na kwestie edukacyjne – na dylematy wychowania jako pomocy w stawaniu się człowieka w wysiłku dobierania się tożsamej osobowości – w polemice ze światem i z samym sobą; na usposobienie go do wytrwałości w wątpieniu i szukaniu, do Platońskiej anamnezy, do retrospekcji, do ciągłego rozpoczynania w ambiwalencji stanów nadziei, rozpaczcy i euforii.

Jean-François Lyotard stwierdził zasadnie, iż „wokół słowa kształcenie [...] toczy się w myśleniu filozoficznym od Protagorasa i Platona, od Pitagorasa, zasadnicza rozgrywka. U jej podstaw tkwi założenie, że ludzki umysł nie jest taki, jak trzeba, i że musi być on zreformowany. Dziecięcość to monstrum filozofów. I również ich współnik. Dziecięcość im mówi, że umysł nie jest dany od razu; ale także, że jest możliwy”⁴.

Ten motyw Arystotelesowskiego *dzoon politikon* (zwierzęcia społecznego i politycznego), które musi być wyprowadzone ze stanu naturalnego przez urabianie i formowanie, przez *ethos* społeczny i *agos* pedagogów przeciwstawny Sokratejskiemu intelektualizmowi etycznemu z jego maieutyczną metodą „wydobywania na jaw tego, co tkwi w duszy wychowanka”⁵, wyznaczył podstawy mentalności pedagogiki i edukacji instytucjonalnej Zachodu, gdyż jakoby „żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu [...]. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu”⁶.

Taki paradygmat edukacji zakłada, że „nauczyciel pomaga potencjalnemu umysłowi, będącemu w dzieciństwie w stanie oczekiwania, zrealizować się”. Po-

aber beruhigt sich über alles, sobald er sich in einer außergewöhnlichen Idee zusammenfassen lässt. Und zudem ist er heute von der Folgerichtigkeit noch weit entfernt. Es ist etwa sehr leicht möglich, dass ihm ein Verbrechen, bei dem ein anderer zu Schaden kommt, bloß als eine soziale Fehlleistung erscheint, an der nicht der Verbrecher die Schuld trägt, sondern die Einrichtung der Gesellschaft. [...] Und da der Besitz von Eigenschaften eine gewisse Freude an ihrer Wirklichkeit voraussetzt, erlaubt das den Ausblick darauf, wie es jemand, der auch sich selbst gegenüber keinen Wirklichkeitssinn aufbringt, unversehens widerfahren kann, dass er sich eines Tages als Mann ohne Eigenschaften vorkommt” (R. Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, t. 1, Rowohlt Verlag, Hamburg 1952, s. 17–18).

- 4 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, przeł. J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1988, s. 132.
- 5 A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń b.d.w., s. 33.
- 6 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa 1996, 1103a.

wstaje jednak palące pytanie o pierwszą przyczynę rzeczy: „a co z samym nauczycielem. Jak on się wyzwolił ze swej dziecięcej monstrialności?”⁷.

Ten problem pulsuje w całej myśli filozoficznej od Platona, Bacona, przez Kanta, po Marksa, dalej Freuda, Nietzschego czy przywołanego Lyotarda. Co stanowi o legitymizacji działania wychowawcy? Czy prawo naturalne rodziców i prawo stanowione obowiązku szkolnego są warunkami koniecznymi, ale i wystarczającymi, by przerwać ten *circulus vitiosus*?

Freud w swojej koncepcji psychoanalizy jako narzędzia terapii „człowieka neurotycznego naszych czasów”⁸ pierwszy wskazał na konieczność założycielskiej auto-analizy terapeutów w duchu apollińskiego *gnothi seauton*, gdy „przez pokonanie [...] oporów życie duchowe chorego zostaje zmienione na stałe, podniesione na wyższy stopień rozwoju i pozostaje uchronione przed nowymi możliwościami zachorzenia. Ta praca przewyciężenia jest istotą kuracji analitycznej, chory ma jej dokonać, a lekarz umożliwia mu to za pomocą sugestii, działającej jako *wychowanie*. [...] leczenie psychoanalityczne jest to pewien rodzaj *wychowania późniejszego*”⁹.

Pierwotna, założycielska auto-analiza, dogłębne samo-wychowanie jest *conditio sine qua non* „psychoanalitycznego wychowania”, zatem – pyta Lyotard – „czy należy, śladem psychoanalizy, stwierdzić: podobnie jak zaistniała kiedyś założycielska auto-analiza, tak też zaistniało kiedyś założycielskie samo-kształcenie? Czy samouk jest ojcem wszystkich dydaktyków?”¹⁰.

Lecz czy aby można mówić o stabilnym, racjonalnym ufundowaniu osobowości wychowawcy w duchu Herbertowskiej mechanistyczno-redukcyjnej koncepcji świata i człowieka w tym świecie, gdy współcześnie „nie wolno mu już, jak Szekspirowskiemu bohaterowi powiedzieć, że «w tym szaleństwie jest metoda». Jeśli spodziewa się znaleźć wzór logiczny w plątaninie przygodnych zdarzeń, srodze się zawiedzie. Jeśli nawyki, które w sobie wyrobił, są na odszukanie, a więc i na istnienie takiego wzorca nastawione – wróżą mu biedę

7 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci...*

8 Wprawdzie to pojęcie wprowadziła dopiero po schizmie Karen Horney w książce *Neurotyczna osobowość naszych czasów* (*The Neurotic Personality of Our Time*, 1937), odchodząc od jego tezy, że „nerwice rozwijają się zasadniczo na podłożu doświadczeń wczesnodziecięcych” (przeł. H. Grzegołowska, PWN, Warszawa 1976, s. 23), lecz nie odrzucając jej, by pokazać, iż „związek między doświadczeniami z dzieciństwa a późniejszymi konfliktami jest o wiele bardziej zawily, aniżeli przyjmują to psychoanalizy, utrzymujący, że istnieje między nimi prosty związek przyczynowo-skutkowy” (s. 24). Sama idea terapii poprzez wykorzystanie roli procesów nieświadomych i sposobów ich wyrażania ma jednak charakter psychoanalityczny.

9 Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. E. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Ediciones Altaya Polska, Warszawa 2001, s. 390–391.

10 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci...*, s. 132.

tylko i niekończące się tarapaty. Musi więc człowiek ponowoczesny celować nie tyle w odnajdowanie logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaninie plam, ile w sztuce rozbiórki czy rozsypywania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym potrząśnięciem tak, jak bawi się dziecko znalezionym pod choinką kalejdoskopem. Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorów raczej, niż w ich nabywaniu¹¹.

To umiejętność zapominania raczej niż linearny umysł oświecony (ciągły, spójny i kumulatywny) wydaje się w tej perspektywie niestabilności potrząsanego niecierpliwą ręką dziecka kalejdoskopu jako „świata doznawanego” (*Lebenswelt*) wyznaczać standard edukacji dziecka, które weszło w jego posiadanie nagle i niespodziewanie, bez swej zasługi i wiedzy o jego konstrukcji, niczym „wertikalny barbarzyńca” Ortegi y Gasset¹², który wszedł w posiadanie cywilizacji.

„Jeśli postmodernizm oznacza wszystko od punk rocka po śmierć metanarracji, od *fanzine’ów* po książki Foucaulta, trudno wyobrazić sobie, by jakiś pojedynczy schemat wyjaśniający mógł rzetelnie objaśnić tak dziwnie heterogeniczną całość. A jeśli zjawisko jest zbyt zróżnicowane, to trudno wyobrazić sobie, by ktoś mógł być po prostu za nim albo przeciw niemu [...]. Jeżeli zjawisko postmodernizmu w ogóle jest spójne, to tylko na zasadzie Wittgensteinowskich «podobieństw rodzinnych», i w tym sensie wydaje się ono dostarczać instruktażowego przykładu własnego dogmatycznego antyesencjalizmu [...]¹³.

Owa „spójność podobieństw” opiera się w zasadzie na tym, że protagoniści postmodernizmu aprobująco podkreślają znaczenie pluralizmu stanowisk filozoficznych oraz światopoglądowych wizji świata, „występują przeciwko dominacji ideologii Rozumu pojmowanego na modłę oświeceniową, zajmują stanowisko antyfundamentalistyczne zarówno w kwestiach epistemologicznych, jak i politycznych, prezentują nastawienie antymetafizyczne, wskazują na rolę dyskusji i dialogu jako najcenniejszych elementów tradycji europejskiej, dokonują historyczacji kultury europejskiej, wskazując na przygodność naszych sposobów widzenia świata, oraz jej antropologizacji, polegającej na traktowaniu jej tak, jak kiedyś traktowano kultury obce czy egzotyczne; stojąc na stanowisku antyuniwersalistycznym, podkreślają wagę lokalności i kontekstualności naszej wiedzy i przekonań¹⁴.

11 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000, s. 227.

12 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2002: „Typ Europejczyka, który obecnie zaczyna dominować – taka jest moja hipoteza – byłby w stosunku do skomplikowanej cywilizacji, w której się narodził, człowiekiem prymitywnym, barbarzyńcą, który wyłonił się spod sceny świata, «wertikalnym najeźdźcą»” (s. 90).

13 T. Eagleton, *Iluzje postmodernizmu*, przeł. P. Rymarczyk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1998, s. 37.

14 A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M.A. Potocka, Wydawnictwo Bunkier Sztuki, inter esse, Kraków 2003, s. 45–46.

Ostatecznie „w postmodernizmie dokładnie nie wiadomo, jakie są reguły, natomiast wiadomo, jakich nie powinno być”¹⁵. Nie wiadomo zatem, „jak być dzielnym postmodernistą”¹⁶, lecz wiadomo, czego czynić i mówić nie należy. „Najogólniej nie wolno tego, co w jakikolwiek sposób mogłoby przeszkodzić w dotarciu do rzeczy, o których jedynie wiadomo, że być może są. Konsekwencją takiej regulacji negatywnej jest powstrzymywanie się od budowania postaw apriorycznych. [...] Można jedynie realizować własne postawy korzystając z pewnych postmodernistycznych refleksji”¹⁷.

Rozsypało się na tysiące okruchów wszechwiedzące zwierciadło prawdy z modernistycznej baśni o Powszechnej Szczęśliwości Ludzkości i Triumfie Rozumu, gdzie zło było jasno oddzielone od dobra, a prawda jedna, roztrzaskane przez Wątpiących, i każdy z jego fragmentów odbija teraz inny wymiar rzeczywistości, każdy pokazuje inny świat, i każdy pokazuje świat prawdziwy.

Podobnie jak złudzeniem fizyki XVIII–XX w. było przekonanie, że opisuje niechybnie za pomocą równań Newtonowskich świat materialny, tak złudzeniem pedagogiki wyrosłej z tego samego ideału nowoczesności była wiara, że człowiek jest „miarą wszechrzeczy”, przyrody i swego świata społecznego, sam jest celem i środkiem postępu „ku światłu”. Z negacji kompetencji człowieka do posługiwania się nienaukowym „naturalnym rozumem pedagogicznym” wyrosła pedagogika „nowoczesna”, która w tym redukcjonistyczno-mechanistycznym obrazie świata rozum przyjęła za nie tylko konieczny, ale i wystarczający warunek dla jego objaśnienia i projektowania¹⁸. Za fizyką pedagogika modernistyczna przyjęła, w tęsknocie za precyzją wiedzy typu *episteme*, deterministyczną zasadę głoszącą, że znajomość stanu układu w danej chwili w pełni określa jego stan późniejszy¹⁹.

15 M.A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie*, [w:] *Postmodernizm...*, op. cit., s. 135.

16 Nawiązuję tu do tytułu jednego z fundamentalnych tekstów dyskusji o modernizmie Paula Feyerabenda *How to be a Good Empiricist: A Plea for Tolerance in Matters Epistemological* (*Wie wird man ein braver Empirist?* [w:] *Ein Anruf zur Toleranz in der Erkenntnistheorie*, red. L. Krüger, Köln–Berlin 1970, s. 302–335).

17 M.A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie...*

18 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Duleba, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2004, s. 85.

19 „Najsławniejszy wyraz tego, co można by nazwać «naukową pychą», znajdujemy w opublikowanym w 1814 roku *Essai philosophiquesur les probabilites* Pierre-Simona Laplace’a. Pisał: Umysł, który w danym momencie znałby wszystkie siły ożywiające naturę oraz pozycje wszystkich ciał, z jakich się ona składa, gdyby był dość obszerny, aby przeanalizować wszystkie te dane – taki umysł mógłby ogarnąć jedną prostą formułą ruchu największych ciał we wszechświecie i najmniejszych atomów; nie byłoby dlań niczego niepewnego; przyszłość i przeszłość otwierałyby się jednako przed jego oczyma” (N. Postman, *Technopol...*, s. 176).

Z tej nowoczesnej pychy – *hybris* – wychowankowie – niczym cząstki elementarne – zostali wyzuci ze swej indywidualności, by zostać poddani obróbce behawioralnej technologii pedagogicznej²⁰.

Schyłek nowoczesnego ideału nauki nadszedł wraz z pojawieniem się na początku XX w. teorii względności i mechaniki kwantowej, które pokazały, iż „układy uporządkowane, które dotąd stanowiły wyłącznie przedmiot zainteresowania, są małą częścią bardzo chaotycznego, nieliniowego świata, a nasze zainteresowanie nimi wiązało się wyłącznie z tym, że łatwiej je było analizować”²¹. Scjencyistyczne ambicje nauk społecznych zaszczepiły w powszechnej świadomości pedagogiki kategorię zjawisk liniowych jako paradygmatycznych. Stąd także i w polskiej pedagogice „teoria wychowania” projektująca w duchu behawioryzmu i socjologii Durkheimowskiej działanie pedagogiczne o charakterze instrumentalno-cybernetycznym.

Zjawiska społeczne mają jednakże zasadniczo charakter nieliniowy – większość dynamiki procesów społecznych da się wyjaśnić tylko na gruncie probabilistyki, zatem i próby ich ujęcia teoretycznego w postaci twierdzeń i modeli mogą mieć tylko charakter hipotetyczny: zamiast nadziei na wszechważność, tylko obowiązek pokornej falsyfikacyjności. Tę kruchość nauk społecznych dobrze uchwycił Neil Postman pisząc, że „teorie w naukach społecznych znikają najwyraźniej nie dlatego, że zostały obalone, lecz dlatego, że są nudne”²².

Postmodernistyczny obraz współczesnego świata ma taką właśnie naturę kolażu. Szumy, zlepy, ciągi, fragmenty i strzępy obrazów wylewają się nieprzerwanie z tysięcy kanałów telewizyjnych i portali internetowych, różne racjonalne nawet z osobna fragmenty łączą się w irracjonalne agregaty, konglomeraty i całości²³. Semiotyczne lepiszcze tego kolażu nigdy nie krzepnie, wszystko jest stawaniem się, Bergsonowską zmiennością, „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii. [...] Nie ma już stanów bezwładnych, ani rzeczy martwych, jest tylko ruchomość, z której konstytuuje się stabilność

20 Tę pogardę dla metafizyki i filozofii w ogóle – jako dyscypliny niespełniającej kryterium naukowości – odzwierciedla wypowiedź A.B. Dobrowolskiego: „Im niższy stopień rozwoju danej sfery badania, im bardziej jest ona skazana na traktowanie przednaukowe, tym więcej tkwi w powijakach, początkowo przesądów magiczno-mistycznych, później zaś pajęczyn filozoficznych. Od magiomistyki uwalnia się ona względnie wcześniej, nie tak prędko od filozofii [...]” (*Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 1–2, s. 18).

21 W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, PWN, Warszawa 2000, s. 122.

22 N. Postman, *Technopol...*, s. 181.

23 Por. M. Głazewski, *Strategie heurystyczne w ponowoczesnej edukacji pragmatycznej*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwowski, Wydawnictwo UE, Łódź 2003, s. 36–37.

życia²⁴. Egzystencjalna rzeczywistość bezustannie samorzutnie tworzy się i rozpada. Władza w niej nieograniczona dowolność, niezdeterminowana mechanicznie ani celowo; wszystko osuwa się, ucieka spod stóp, zmieniają się symbole i emblematy, przemieszczają się i znikają punkty odniesienia, karleją i wysychają strumienie „wielkich narracji” ludzkości, błądzi jaźń samowiedna²⁵ zwodzona przez postmodernistyczny ironiczny dystans relatywizmu²⁶. Labilność kolażu staje się coraz bardziej właściwą formą opisaną i prezentacji współczesnego świata, w całej jego pokrętej Derridiańskiej kategorii „różni”²⁷.

Jak zatem bez możliwości dzielenia wspólnych postaw apriorycznych i wspólnej pamięci „wielkich opowieści” być razem, jak znaleźć wspólny język, gdy „to, z czego każdy uczestnik postmodernizmu wybiera, jest tak duże i tak zagmatwane, że trudno dojść do wspólnoty obserwacji czy doświadczeń? Dodatkowo przeszkadza temu przekonanie, że nie należy dążyć do doświadczeń czy obserwacji podobnych. Każdy buduje własny most między światem a sobą. Chwilowo nie widać żadnych tendencji do łączenia się tych niezależnych doświadczeń i pomostów. Uczestnicy postmodernizmu nie budują nic wspólnego”²⁸.

W tym policentrycznym, rozedrganym, niestabilnym świecie ponowoczesnych „ludzi luźnych”²⁹, coraz lepiej wykształconych i coraz bardziej zagubio-

- 24 Cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzycki, *Wprowadzenie do filozofii*, PWN, Warszawa 1990, s. 236.
- 25 Jaźń samowiedna, czyli modernistyczna „uniwersalna istota ludzka” (pojęcie wprowadzone przez Alasdaira McIntyre’a w pracy *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności* [After *Virtue*, 1981]), miała być „jaźnią nieskrępowaną”, zdolną do odcięcia się od korzeni i powiązań lokalnych, potrafiącą się wznieść „na wyższy poziom – i niejako z dystansu i krytycznie przyrzec się żądaniom i pretensjom wspólnot „niższego rzędu” (Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 54).
- 26 „Ironia polega na tym, że stwierdzając przypadkowość swej sytuacji i siebie samych nie możemy zrezygnować ze swej absolutności, a potwierdzając swą absolutność nie możemy ironicznie jej nie kwestionować, świadomi swej przypadkowości” (Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, PIW, Warszawa 1991, s. 293).
- 27 Postmoderniści posługują się terminem *bricolage* (fr. *bricoler* – wykonywać roboty bez znaczenia i przynoszące mały zysk, majsterkować, dłużyć przy czymś) dla oddania sensu budowy uogólnień: „Derrida i dekonstrukcyjniści zdają sobie dobrze sprawę z tego, że każde takie określenie [np. idealizm, kartezjanizm, metafizyka obecności – przyp. M.G.], mimo immanentnych roszczeń znaczeniowych implikujących możliwości uniwersalizacji, „wzmocnienia” każdego z nich, ma swoje zastosowanie we właściwym mu kontekście pojęciowym i dyskursywnym – należałoby nimi raczej operować (*bricolage*) niż budować z nich teorie” (J. Hartman, *Heurystyka filozoficzna*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1997, s. 216).
- 28 M.A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie...*, s. 137.
- 29 Tak nazywano w Polsce XV–XVII w. włóczęgów, najczęściej zbiegów ze wsi pańszczyźnianej, przypisanych do ziemi (*glebae adscriptio*), którzy pragnęli znaleźć nowe miejsce osiedlenia, często w mieście (por. J. Topolski, *Polska w czasach nowożytnych 1501–1795*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994, s. 70–71).

nych, dystans i ironia zastępują optymistyczne przekonanie Francisa Bacona, że choć każdy pojedynczy człowiek jest ograniczony czasem i miejscem, lecz „zarazem stanowi organiczną część całej wspólnoty ludzkiej, prawomocne ogniwo w procesie «nieprzerwanego trwania pokoleń»”³⁰. Tę holistyczną więź „okazuje swoim postępowaniem, że się uważa za obywatela całego świata, że jego serce nie jest jakąś wyspą, odgraniczną całkiem od reszty ziemi, ale kontynentem, który się styka ze wszystkimi innymi”³¹.

Modernizm był wielką obietnicą, że ludzkość kiedyś dojrzeje, dorośnie. Postmodernizm żywi się natomiast dziecięcą otwartością Sokratesowej ironii³², celną prostotą heurystycznych pytań, które właściwe są tylko dzieciom i artystom:

Dziecięce monstrum nie jest ojcem człowieczeństwa, jest odchodzeniem od reguł, wciąż zagrażającym możliwym odchyleniem w samym wnętrzu człowieka³³.

Człowiek budujący samotnie most między światem a sobą jest samoukiem, lecz to „«samouctwo» nie znaczy jednak, że nie uczymy się niczego od innych. Jedyne tyle, że nie nauczymy się od nich niczego, jeśli nie dadzą nam nauczyć się oduczania się”³⁴. Postmodernistyczna postawa wobec rzeczywistości „oczyszcza i zmienia jej kryteria. Zawiesza ją”³⁵.

Myślenie „pozbawione dzieciństwa [...], kiedy ci, którzy uchodzą za dzieci bądź młodzież, przestają być niepewnym siedliskiem człowieka, możliwością wylaniania się idei”³⁶ staje się rachityczne i blade: znika monstrum, lecz więdnie też nadzieja na filozoficzne „wspólnictwo” w zdziwieniu światem; umysł jest już tylko realny, skończony, a nie potencjalny, zawsze tylko możliwy: „Przed myśle-

30 A. Sikora, *Filozofowie XVII wieku*, KAW, Warszawa 1978, s. 27.

31 F. Bacon, *Szkice polityczno-etyczne*, przeł. S. Pyrowicz, De Agostini, Warszawa 2003.

32 Ironia ta polegała na tym, że Sokrates początkowo udawał naiwnego prostaczka, ubogiego duchem, by następnie poprzez zręcznie stawiane pytania dowieść niewiedzy przekonanego wcześniej o swej mądrości rozmówcy. Ironię zwracał przeciw sobie, by zneutralizować przewagę nad uczniami. K. Jaspers, *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000: „Wychowanie nie jest dla niego [Sokratesa – przyp. M. G.] przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie. Młodzieńcy pomagali mu, jeśli on chciał im pomóc. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi” (s. 7).

33 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci ...*, s. 133.

34 Ibidem, s. 134.

35 Ibidem.

36 Ibidem, s. 139.

niem nakierowanym na dydaktykę staje nowe zadanie: poszukiwanie swej dziecięcości gdziekolwiek, nawet poza czasowymi ramami dzieciństwa³⁷.

Edukacja współczesna zatracą linearny modus docierania do wiedzy, jej charakter staje się w najlepszym razie cyrkularny, paradygmatyczny, jeśli nie fragmentaryczny. Jej istotę konstytuują już nie tyle naturalna struktura kolejnych stopni dojrzewania umysłowego i emocjonalnego człowieka w czasowym *continuum* rekapitulacji intelektualnego dorobku ludzkości, lecz raczej pulsujący pospiesznie rytm odchodzenia od i powracania do siebie, od tego co nieprzejrzyste do tego co znane, lecz wciąż na nowo odkrywane z dziecięcym zdziwieniem.

W *Razem osobno* Bauman przyznaje, że ze względu na własne ograniczenia i niedoskonałość warsztatu musiał „się ograniczyć do sporządzenia teczki złożonej z roboczych i fragmentarycznych szkiców, nie próbując nawet wykonać pełnego, a cóż dopiero ostatecznego portretu. Mogę liczyć najwyżej na portretową składankę, niejednorodny obraz zawierający równie wiele luk i miejsc pustych, co wypełnionych kolorem fragmentów. Lecz nawet tak pomyślana kompozycja będzie nie dokończonym zadaniem, które dopełnić mogą jedynie czytelnicy³⁸.

Podobnie w tej publikacji: wątki narracyjne skonstruowane zostały z konieczności w sposób nieliniowy, splatając frazy, fragmenty, okruchy, strzępki z szerokim planem, bardziej całościowym uogólnieniem. Narracja ma przy tym z założenia charakter intertekstualny – dla recepcji dyskursu często potrzebna jest świadomość korelacji, nawiązań czy cytatów z innych tekstów pedagogicznych, przywoływanych bądź wprost – w charakterze glosy – bądź pośrednio – jako blask odbity *opus maior*. Wydaje się, że właśnie owa fragmentaryczność, dająca Czytelnikowi przywilej konstruowania własnego obrazu, ustalania własnych reguł interpretacyjnych, to forma najlepiej nadająca się do uchwycenia tego aspektu rzeczywistości edukacyjnej w ruchu, *in flagranti*, dynamicznej rzeczywistości, jaką przeżywamy i jaką sami ustanawiamy. Jej fragmenty są rodzajem cząstek, egzystencjalnych okruchów, zyskujących spójną, kohezyjną tożsamość przez określenie się wobec pozostałych części książki: byłyby rachityczne i niespełnione, jeśli nie pozostawałyby z nimi w określonych relacjach semantycznych.

Te tak wielorakie relacje i związki ujęte zostały w publikacji w karby formalne czterech zasadniczych części:

Część I: Koedukacja, akomodacja, aproksymacja. Akomodacja pierwotnie oznacza przystosowanie (się), nastawność soczewki oka, zjawisko przystosowania układu optycznego oka do wyraźnego widzenia (łac. *accomodatio* – przystosowanie, od *accomodare* – dopasowywać, przystosowywać, z *commodus* – dopasowany). W pedagogice akomodacja „odzwierciedla się w przystosowaniu jed-

37 Ibidem, s. 143.

38 Z. Bauman, *Razem osobno ...*, s. 6.

nostek (bądź grup) do zastanych warunków i wymagań społecznych. Istotą jej jest akceptowanie i zarazem «otwieranie» się na rzeczywistość, w której funkcjonują³⁹. Człowiek przyjmuje za własne właściwości i więzi społeczne środowiska, „które stanowią źródło informacji o wartościach i celach życiowych”⁴⁰. Aproxymacja natomiast polega „na przybliżaniu jednostkom ich możliwości, form zachowań i wynikających z treści przyjętych wartości i celów życiowych, które przyjmują postać powinności, jakie wynikają dla każdego człowieka z faktu, że przynależy on do określonej społeczności”⁴¹.

Część II: Integracja, inkluzja. Integracja to scalanie, proces tworzenia całości z części albo włączania elementu w całość; zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej (łac. *integratio* – odnowienie, od *integrare* – odnawiać, odtwarzać, z *integer* – nietknięty, cały). W pedagogice i socjologii pojęcie oznaczające w ogólności proces włączania (się) do podstawowej części społeczeństwa rozmaitych, heterogenicznych, zwykle mniejszościowych grup społecznych, jak np. mniejszości narodowe, uchodźcy, imigranci, repatrianci itp. Konsekwencją tego jest pozyskanie możliwości, praw i usług jak dotąd dostępnych jedynie dla większości.

Integracja społeczna polega natomiast na przeobrażeniu się luźnych grup społecznych w dużą zbiorowość. Pierwotnie relacje społeczne pomiędzy członkami niewielkich grup, np. plemion, przekształciły się w stosunki i zależności, które stopniowo doprowadziły do stworzenia narodu.

W pedagogice specjalnej integracja rozumiana jest jako wielokierunkowe, zespolone działanie mające na celu rewalidację jednostek odbiegających od normy⁴² lub też proces integrowania (włączania) osób niepełnosprawnych w powszednie formy życia jednostek i społeczeństwa, a także jako cel kształcenia ogólnego oraz specjalnego bądź wynik procesu rehabilitacji niepełnosprawnych⁴³. W pedagogice specjalnej termin „integracja” może mieć szerszy i węższy zakres znaczeniowy. Integrację w węższym znaczeniu można ograniczać tylko do problematyki kształcenia osób niepełnosprawnych i traktować ją jako dążenie do zespolenia w procesie nauczania osób niepełnosprawnych wraz z osobami sprawnymi w naturalnym dla nich środowisku⁴⁴.

39 A. Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 29–30.

40 Ibidem, s. 30.

41 Ibidem.

42 B. Hoffman, *Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju integracji w pedagogice specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1978, nr 3.

43 A. Hulek, *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa 1977.

44 O. Lipkowski, *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1976, nr 1.

Wąskie znaczenie tego pojęcia może też dotyczyć integracji szkolnej, czyli włączania niepełnosprawnych uczniów do nauki w ogólnodostępnych szkołach i placówkach kształcenia masowego razem z uczniami pełnosprawnymi oraz umożliwiania im korzystania ze środków pomocniczych stosownie do indywidualnych możliwości⁴⁵.

W szerszym znaczeniu wyraża umiejętność harmonijnego współżycia i współdziałania osób niepełnosprawnych we wszystkich formach i sytuacjach życia społecznego – w szkole, domu, pracy, czasie wolnym – czyli sprowadza się do integracji społecznej.

Inkluzja pochodzi od słowa włączanie (łac. *inclusus*, od *includere* – ogradzać, zawierać). Inkluzja społeczna (inaczej też integracja społeczna) to proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych (np. osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Tak rozumiana inkluzja jest zjawiskiem przeciwnym wobec ekskluzji (wykluczenia społecznego, marginalizacji jednostek lub grup społecznych).

Część III: Kohabitacja (łac. *co-*, *con-*, z, wspólnie; *habitare* – mieszkać, przebywać⁴⁶) – oznacza wspólne zamieszkanie, współmieszkanie, nieformalne „życie razem”. Zjawisko to definiuje się także jako „niezameżne pożycie z partnerem płci przeciwnej”. Tego typu związki tworzone są przez dwie heteroseksualne osoby, wspólnie zamieszkujące przez dłuższy czas, prowadzące gospodarstwo domowe.

W polityce kohabitacja oznacza „stan w układzie politycznym, w którym prezydent reprezentuje inną opcję ideologiczno-programową niż ta, którą w parlamencie popiera większość”⁴⁷. W praktyce jest to współistnienie w obrębie władzy wykonawczej – rządu i prezydenta pochodzących z przeciwnych obozów politycznych. Ma to miejsce, gdy podczas kadencji prezydenta zostaje wyłoniony w wyborach parlament, w którego izbie niższej przewagę posiada partia (lub koalicja partii) opozycyjna wobec prezydenta. Przymusza to prezydenta do desygnowania premiera i rządu popieranego przez większość parlamentarną, współpracy z nimi oraz dzielenia się kompetencjami władzy wykonawczej⁴⁸.

Część IV: Kohezja. Kohezja to spójność, własność ciał stawiania oporu przeciw rozdzieleniu ich na części; jest to zatem przyleganie, przyciąganie się cząstek wskutek działania sił międzycząsteczkowych (z łac. *cohaesus* od *cohae-*

45 M. Ruka, *Tendencje i perspektywy kształcenia niepełnosprawnych w Polsce*, „Rocznik WSPS”, t. 7 (1996).

46 K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa b.d.w., s. 231.

47 W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, PWN, Warszawa 2000, s. 195.

48 Ł. Jakubiak, *Kohabitacja w systemie politycznym V Republiki Francuskiej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

rere – stykać się, *cohaesio* – stykanie się). Jest to nazwa zjawiska stawiania oporu przez ciała fizyczne, poddawane rozdzielaniu na części.

W naukach społecznych kohezja oznacza harmonię i dążenie do zrównoważonego rozwoju danej wspólnoty społeczno-ekonomicznej przez usuwanie dysproporcji rozwojowych. Aby osiągnąć ten stan, konieczne jest udzielanie wsparcia elementom wymagającym pomocy przez pozostałe części składowe wspólnoty⁴⁹.

Bauman wieńczy swoje *Razem osobno* rozdziałem pt. *Bycie razem – rozwiązane; związane na nowo?* Tą aporią można by również zakończyć tę książkę: Czy koniecznie razem ku koedukacji, aproksymacji kulturowej, ku integracji, inkluzji, kohabitacji edukacyjnej i kohezji pedagogicznej? Czy może osobno w spójnej łączności z innymi, podmiotowo, tożsamo, autonomicznie, choć niesamotnie w tłumie?

A więc może razem, choć osobno: „W historii szkolnictwa zdarzało się wiele okresów kryzysowych, kiedy stawało się jasne, że sprawdzone i pozornie wiarygodne założenia i strategie nie przystają już do rzeczywistości i wymagają naprawy albo reformy. [...] Dzisiejsze wyzwania godzą w samą ideę edukacji ukształtowanej u progu długiej historii cywilizacji: kwestionują podstawy tej idei, konstytutywne cechy edukacji, które oparły się wszystkim wcześniejszym wyzwaniom i wyszły nienaruszone z wszystkich wcześniejszych kryzysów – założeń tych nikt nigdy nie podawał w wątpliwość, nie mówiąc już o tym, że zajdzie potrzeba ich generalnej rewizji i wymiany”⁵⁰.

Michał Głazewski
Kraków, grudzień 2015

49 *Leksykon polityki gospodarczej*, red. U. Kalina-Prasznic, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

50 Z. Bauman, *Razem osobno ...*, s. 105–106.