

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Bez-silna edukacja

O kształceniu kruchego



Tom 1: Tadeusz Sławek

A jeśli nie trzeba się uczyć...

Bez-silna edukacija

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Bez-silna edukacja

O kształceniu kruchego

RECENZENT

Rafał Włodarczyk

SERIA

Nowa Edukacja (2)

REDAKTOR SERII

Marta Tomczok

RADA NAUKOWA SERII

Krystyna Koziołek

Łukasz Lamża

Krzysztof Maliszewski

Mikołaj Marcela

Tomasz Pawlus

PATRONAT HONOROWY

IBE  **INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH**

PATRONAT MEDIALNY

art PAPIER

Ale dziś jesteś mały jak okruszek...

*Tomkowi o świecie
i jego Mamie na brzegu*

co moje niewidzialne
pocznie teraz ze mną –
Nelly Sachs

Najbardziej zdumiewa mnie, gdy widzę,
iż cały świat nie jest zdumiony swoją słabością.
Blaise Pascal

Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy

(wprowadzenie)

Zrazu i zwykle pragniemy wychować silnego człowieka – takiego, który sobie poradzi w świecie, będzie normalny, zdrowy, samodzielny i twórczy. Imponują nam tygrysy i podziwiamy sprężyste ciała panter – skupiona groza symetrii przywodzi myśl o wolności oraz doskonałości. Zrazu i zwykle pragniemy doskonałej edukacji. Chcemy panować nad życiem. Jednak w tej fascynacji mocą uchodzi naszej uwadze – i to chciałbym uczynić punktem wyjścia pedagogicznego namysłu – że *silny człowiek* to potencjalnie niebezpieczna figura.

Trywialne warianty psychologii i coachingu podpowiadają, że najważniejsze w osobistym rozwoju to wyznaczyć sobie cel i konsekwentnie do niego dążyć. W efekcie: masz to, co tak naprawdę chcesz osiągnąć. Doskonałość jest kwestią planu i wytrwałości, czyli organizacji i silnej woli. Takie podejście jest atoli fundowane na egzystencjalnej ignorancji – naiwnej wierze, że jesteśmy w stanie kontrolować wpływające na nas zdarzenia i interakcje oraz że jesteśmy sami dla siebie przejrzysti i zrozumiali (wystarczająco znamy siebie), a także, że możemy przewidzieć wszystkie istotne konsekwencje własnych posunięć. W rzeczywistości stan permanentnego wystawienia – na reakcje tych, którzy *nie są mną*; na losowe wydarzenia dotykające do żywego; na nierozpoznane zawczasu obce głosy i zaskakujące emocjonalne ingresje we własnym wnętrzu; na nieprzewidziane i nieraz przesunięte w czasie rezultaty dokonywanych wyborów – sprawia, że w *ludzkim* świecie (w przeciwieństwie do tego złożonego z *rzeczy*) nie da się wytworzyć osobistej doskonałości według powziętego planu – tu każde

istotne spotkanie czy zderzenie prowadzi do przesunięć w horyzontach celów, do przewartościowania akcentów, źródeł i zamiarów, czyli *de facto* do ruiny harmonogramów i z góry założonych efektów. Pragnienie recepturalnego wykucia własnej mocy lokuje nas na wstępie w zreifikowanej przestrzeni produkcji. Możemy programować siebie tylko za cenę wycofania się ze sfery podmiotowej wrażliwości, czyli tylko wtedy, gdy zdecydujemy się neutralizować impulsy ingerujące w plan. A to stanowi potężne ryzyko etyczne, bo wspomniane impulsy dochodzą do nas z domeny więzi międzyludzkich i z głębi naszego serca.

Świadectwo niebezpieczeństwa, jakie czyha na człowieka pragnącego osobowej siły, złożył swego czasu Lew Tołstoj. Wspominając okres życia, w którym wierzył w samodoskonalenie (pilną naukę, ćwiczenie woli, hartowanie fizyczne), opisał pułapkę, w jaką niepostrzeżenie wpadł:

Zasadą była, rozumie się, moralna doskonałość, ale wkrótce zmieniła się w doskonałość w ogóle, tj. w pragnienie bycia lepszym nie wobec Boga i siebie, ale wobec ludzi. W bardzo zaś prędkim czasie to dążenie do bycia doskonałym wobec ludzi zmieniło się w pragnienie bycia silniejszym, tj. sławniejszym, znakomitszym i bogatszym od innych¹.

W rywalizacyjnej i niweczącej solidarności z innymi ludźmi tendencji samodoskonalenia często wspiera człowieka jego własne otoczenie. Wszak imponuje nam sukces, fascynuje nas wolność tkwiąca w kłach, hipnotyzuje tygrysia moc („Tyger Tyger, burning bright”...):

Całą duszą pragnąłem być lepszym, ale byłem młody, targały mną namiętności i szukając dobra, byłem sam, zupełnie sam. Ilekroć próbowałem wypowiedzieć to, co stanowiło najtajniejsze moje pragnienia – że chcę być moralnie dobry, spotykałem lekceważenie i żarty, a kiedy oddawałem się występ-

¹ L. Tołstoj, *Spowiedź*, tłum. N.N., Aletheia, Warszawa 2011, s. 28–29.

nym namiętnościami, chwalono mnie i zachęcano. Ambicja, żądza władzy i zysku, duma, gniew, zemsta – wszystko to cieszyło się szacunkiem².

Lekcja Tołstoja – który za społeczne uznanie, sukces zawodowy i prestiż intelektualny zapłacił załamaniem duchowym, implozją sensu życia i myślami samobójczymi – jest relewantna pedagogicznie. Każdy, kto zajmuje się wychowaniem, musi mierzyć się z napięciem między dobrem społecznej adaptacji (zagrożonym symboliczną i etyczną katastrofą wychowanka) a dobrem duchowej emancypacji (zagrożonym osamotnieniem i porażkami społecznymi ucznia). Powodzenie przystosowania oraz tryumfy doskonałości to zawsze ryzyko refleksyjnej i etycznej degradacji. Wrażliwy pedagog drży przed wizją sukcesu socjalizacji. Ludzie utożsamiający się z wymaganiami otoczenia, silni, przebojowi, wyprostowani, zdrowi (moralnie pewni), dobrze zintegrowani (nie przeżywający wewnętrznych konfliktów) są – poprzez własną nieświadomość i wyuczoną arogancję – niebezpieczni i dla siebie (inwestując życiowo w to, co prowadzi na pozycje depresyjne), i dla innych (nie licząc się z ich podmiotowością). To silni i ambitni ludzie zorganizowali w 1942 roku berlińską konferencję w Wannsee. Krzysztof Czyżewski tak pisał o jej uczestnikach:

Są stosunkowo młodzi, ponad połowa poniżej czterdziestki. Szybko więc pną się w górę. Głęboko wierzący narodowi rasiści. Ich *Führer* ma wizję ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej, ale to oni muszą ją wprowadzić w życie. Skutecznie, pragmatycznie. *Ordnung muss sein*³.

To, rzecz jasna, przykład skrajny, dotyczący nadzwyczajnych historycznych okoliczności, ale nie tak odległy i specyficzny, jak chcielibyśmy; przecież i w naszej codzienności, w wypadku spraw różnej

² Ibidem, s. 31–32.

³ K. Czyżewski, *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*, Fundacja „Pogranicze”, Sejny 2008, s. 162.

rangi, nie brakuje polityków, menadżerów, prezesów, dyrektorów, właścicieli – innymi słowy: decydentów różnego szczebla – którym w obliczu celu nawet nie zadrży ręka z długopisem.

Punkt widzenia silnych i ambitnych przypomina to, co Jan Patočka nazwał punktem widzenia dnia – perspektywę konfliktu, mobilizacji, wyparcia śmierci. To siły dnia posyłają miliony ludzi w ogień w czasie konfrontacji zbrojnych i to one organizują życie przeciw zagrożeniom w czasie pokoju. Dopiero „zachwiani” – ci, którzy *rozumieją* coś z życia i śmierci; ci, którzy zwątpili w siły dnia – mogą *nie żywić* wojny: „Solidarność zachwianych potrafi powiedzieć »nie« tym zabiegom mobilizacyjnym, które utrwalają stan wojny”⁴. *Silny człowiek* to potencjalnie niebezpieczna figura – i na froncie, i w codzienności karmi się konfliktem i podbojem.

Edukacja nieustannie zderza się z siłami dnia – z brakiem zapotrzebowania na mądrość i etyczność ze strony otoczenia społecznego – a często też do nich dołącza. W fundacyjnych dla akademickiej pedagogiki wykładach Immanuel Kant wskazywał na dwie zasadnicze przeszkody dobrego kształcenia: pierwsza polega na tym, że rodzice zwykle dbają tylko o to, by ich dzieciom dobrze się wiodło w życiu; druga na tym, że władza traktuje poddanych wyłącznie jak instrumenty realizacji własnych celów. Zatem nikomu prawie nie zależy, by wychowanek stawał się lepszym człowiekiem. Przenoszona z pokolenia na pokolenie troska o „ustawianie” go w życiu i możliwość skutecznego kontrolowania jego zachowań niweczy pedagogiczną orientację na człowieczeństwo:

Rodzice wychowują zazwyczaj swoje dzieci tak, ażeby znalazły się we współczesnym świecie, choćby był on zepsuty. [...] Rodzice dbają o dom, monarchowie o państwo. Ani jedni, ani drudzy nie mają na celu tego, co dla świata najlepsze [...].⁵

⁴ J. Patočka, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. A. Czcibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 186.

⁵ I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999, s. 47.

Tym, co zostaje przesłonięte, a w najgorszym wypadku zniszczone w polu oddziaływania powszechnych oczekiwań społecznych, jest *ludzki* wymiar życia – człowieczeństwo (diagnoza Kanta) i niezastępowalna jednostkowość (rozpoznanie myśli współczesnej inspirowanej między innymi formacją romantyczną i psychoanalizą). Julia Kristeva dostarcza przykładu upominania się o tę drugą sferę. Autorka przenikliwie komentuje jedno ze spotkań rodziców, w którym uczestniczyła, i głos kobiety zwieńczony aplauzem sali. Któraś z matek wyraziła pragnienie większości: chcemy, by nasze dzieci odniosły sukces, zrealizowały to, czego my nie mogliśmy mieć lub zrobić. Kristeva dystansuje się od takich rodzicielskich życzeń. Stanowią one bowiem odzwierciedlenie oczekiwań społecznych, a nie wyraz chęci wspierania dziecka w odkrywaniu *jego* pragnień i *jego* możliwości. Rodzicom niezwykle trudno jest zapanować nad namiętnością zawłaszczania „swojego” dziecka, czyli traktowania go jako przedłużenia siebie samego, obiektu rekompensującego własne porażki, straty, niezrealizowane marzenia. Niemniej jednak dziecko nie jest ani *produktem* brzucha, ani *dziedzicem* klanu, ani *obietnicą* osobistego powodzenia – to *ktoś*, kto ma stać się odrębną, pojedynczą osobą:

[...] jeśli jestem matką, która nie zadowala się byciem reproduktorką tego, co najlepsze z samej siebie – to znaczy tego mojego „ja”, które „ma powodzenie” – dziecko jest pierwszym bytem, który jest mi dany, by odseparować/wyrwać go z siebie. Nie jest „mną”, ani „moim obiektem” [...]⁶.

Nie chodzi zatem w wychowaniu o to – przynajmniej w głównej mierze – by w efekcie pedagogicznych oddziaływań człowiek „miał powodzenie” wedle społecznych standardów sukcesu, lecz raczej o to, by udało mu się osiągnąć spełnienie w tym, co nie jest na początku znane ani jemu, ani jego rodzicom i nauczycielom,

⁶ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierchostawska, P. Wierchostawski, W drodze, Poznań 2012, s. 99.

a co dopiero będzie stopniowo odkrywał w toku długiego procesu rozeznawania i dojrzewania.

Rzecz nie dotyczy jedynie dzieci i młodzieży ani nie sprowadza się tylko do praktyk szkolnych. Całość socjalizacji zorientowana jest na adaptacyjny sukces. Ktoś, na przykład, kto poddał się instrumentalnemu duchowi czasu i chciałby w pierwszym rzędzie przygotowywać (siebie lub innych) do zatrudnienia, musi liczyć się z tym, że wcale nie praca i jej *jakość* – jak mogłoby się wydawać – znajduje się w centrum społecznych zainteresowań. Richard Sennett pokazał, że przedsiębiorstwa, organizacje, urzędy – a my możemy dodać: uniwersytety oraz szkoły – nie przywiązują najczęściej wagi do kwestii jakości (krzykliwe deklaracje i tzw. systemy ewaluacyjne nie są tożsame z rzeczywistą troską). Solidność jest dziś wypierana przez wymóg konkurowania, czyli w rezultacie – przez konieczność adaptacji do zewnętrznych kryteriów kosztem faktycznej jakości: „Warunki społeczne i gospodarcze często jednak czynią niemożliwym praktykowanie takich rodzajów dyscypliny i zaangażowania, jakie niezbędne są, by mogli wśród nas pojawiać się prawdziwi fachowcy, ludzie umiejętni”⁷. Jak widać, realizowanie społecznego zapotrzebowania wcale nie musi być dla społeczności korzystne. Instrumentalne kształcenie radarowo zorientowane na doraźne wymagania grup nacisku obraca się i przeciw temu, co *ludzkie*, i – w perwersyjnym efekcie – przeciw temu, co *społeczne*.

Zderzenie z nie-ludzkimi (reifikującymi, siłowymi) oczekiwaniami i praktykami otoczenia społecznego staje się poważnym problemem i wyzwaniem dla refleksyjnego pedagoga. Zygmunt Mysłakowski, jeden z klasyków polskiej pedagogiki, odnotowywał napięcie, z jakim mamy tu do czynienia. Oto wychowawca zobowiązany jest w oczywisty sposób do wychowania w duchu etycznym, jednak jego podopieczny spotyka się w życiu nagmin-

⁷ R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2010, s. 18.

nie z kłamstwem, oszustwem, pozerstwem, krzywdą, tchórzostwem etc. i widzi, że niejednokrotnie człowiek kierujący się moralnymi powściągamami przegrywa z życiowym cwaniactwem. Skoro wdrażanie do nieuczciwej gry byłoby sprzeczne z człowieczeństwem, rodzi się problem: w jaki sposób wychowywać do uczciwości i prawdomówności, wiedząc, że w doświadczeniu skazuje to często na przegraną⁸. Dotykamy tu jednej z najbardziej newralgicznych kwestii pedagogicznych. Otóż – wbrew obiegowym opiniom i dominującemu dyskursowi edukacyjnemu – kształcenie przynosi realne ryzyko porażki w konkurencji społecznej. Refleksyjność i etyczność, jako jego najistotniejsze efekty, niczego nie ułatwiają ani nie usprawniają, przeciwnie – naznaczają życie wątpliwościami i skrupułami. Dobra edukacja to mniej pewności, mniej komfortu, mniej nieproblematicznego wykorzystywania siły.

Niepokój, jaki nam towarzyszy, gdy konfrontujemy tradycję rozumienia człowieczeństwa albo po prostu oznaki wrażliwości ludzkiej ze społecznymi realiami zbiorowych wyobrażeń i zachwań, znakomicie uchwyciła w jednej ze swych miniatur Hanna Krall:

Mieszkanka Norwood jest przykro: pytam o syna, nigdy o Amandę. Co u Amandy? Co zawsze. Jest ostatnia do szkolnego autobusu. Od pierwszej klasy, od czterech lat. Mieszkanka Norwood przygląda się co rano córce i jej kolegom. Koledzy przepychają się, żeby wcześniej wejść i zająć dobre miejsca. Amanda stoi spokojnie, czeka i wsiada ostatnia. Mieszkanka Norwood martwi się tym autobusem. Nie dlatego, że pamięta polski tramwaj numer dwadzieścia jeden i jak ważne było, żeby się dostać i dojechać do domu. Martwi się, bo walka o miejsce w szkolnym autobusie to pierwszy wyścig o miejsce w życiu. Amerykańskie dzieci już walczą, a Amanda czeka. Amanda gra na fortepianie, ładnie maluje,

⁸ Por. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 429–430.

pięknie tańczy i czyta dużo książek. Nigdy się nie zgłosiła do *talent-show*, żeby się pochwalić. Świat to współzawodnictwo. Co będzie w tym świecie z Amandą?⁹.

Chciałbym wykorzystać ten przejmujący fragment literacki do konstrukcji kategorii pedagogicznej, którą można by przywoływać, ilekroć zajdzie konieczność wskazania na praktyki edukacyjne odmienne od tych, w których zrazu i zwykle chcemy wychować silnego człowieka. Nazwijmy rzecz *efektem Amandy*. Używając tej formuły, mam na myśli kruche akty edukacyjne, w których dochodzi do: 1) wycofania się z rywalizacji; 2) nabywania wiedzy i umiejętności dla nich samych. *Efekt Amandy* charakteryzuje kształcenie marginalizujące społeczny wyścig o „miejsce w życiu” i eksponujące autoteliczną wartość horyzontu intelektualnego i etycznej wrażliwości; takie, w którym pomnażanie kapitału symbolicznego następuje ze względu na jego wewnętrzną (aksjologiczną) wartość, a nie społeczną wartość wymienną. Nie zamierzam – dopowiedzmy to koniecznie – powracać do żadnych dualistycznych ujęć, zgodnie z którymi edukację należy postrzeżać przez pryzmat alternatywy: albo doskonalenie osobowości, albo przygotowanie do życia. Wychowanie to proces wielowymiarowy i żaden z tworzących go ośrodków napięć nie może zostać wyeliminowany bez groźby degeneracji całego przebiegu. Niemniej jednak istnieje radykalna różnica między silną edukacją społecznego wyścigu a słabą edukacją kruchej podmiotowości, między promocją „przepychania się” (sukcesu, realizacji tego, czego my nie mogliśmy mieć) a wsparciem dla „wsiadania ostatnim” (troski o bycie *ludzkim*, o odkrycie i realizację nieznanego). W tej drugiej kapitał symboliczny też może się stać – i siłą rzeczy jest – walutą społecznego pozycjonowania, ale niejako w drugiej kolejności, bez utraty podmiotowości jako wartości samej w sobie. Ceną, jaką się płaci za troskę o ludzką kruchość, jest niemilknące pytanie: „Co będzie w tym świecie z Amandą?”.

⁹ H. Krall, *To ty jesteś Daniel*, Wydawnictwo a5, Kraków 2001, s. 37.

Nazbyt beztrzesko i bezkrytycznie kojarzymy adaptację społeczną oraz przygotowywanie się do podejmowania tzw. wyzwań współczesności. Traktujemy zwykle edukacyjne zabiegi w tym zakresie jednoznacznie pozytywnie. Zapominamy, że Erich Fromm ostrzega przed zjawiskiem, które nazywa *patologią normalności*, czyli przed przystosowywaniem się do wadliwie funkcjonującej całości społecznej. Efektywne dostrojenie się do świata, który jest nie-ludzki, który okalecza pełny rozwój osobowy człowieka, stanowi edukacyjną i egzystencjalną porażkę, a nie sukces. W taki sposób – tłumaczy Fromm – niezakłócona adaptacja do społeczeństwa konsumpcyjnego generuje jednostki porażone obojętnością, brakiem głębokich zainteresowań, pustką życiową, nieautentycznością przeżyć, automatyzmem działań, banalnością mowy etc.¹⁰ Pełni szlachetnych intencji wychowania silnego człowieka, który sobie „poradzi”, odniesie „sukces”, zajmie „dobre miejsce”, mimowolnie budujemy bardzo niegościnnie świat. Wspominana już Kristeva, w korespondencyjnym dialogu z Jeanem Vanierem, przestrzegała przed współczesnym „tsunami skuteczności, konkurencji i konsumpcji”¹¹, czyli przed agresywną ideologią, która zachęca człowieka do nieustannego wyznaczania sobie celów i osiągnięcia zwycięstw, a tym samym odwołuje go od świadomości, że jest kruchy oraz podatny na zranienia. Wzmacniając diagnozę filozofki, Vanier (na którym po ujawnieniu nadużyć wobec kobiet nie sposób już polegać, ale którego wciąż można czytać nie bez inspiracji) uczulał na to, że istnieje ogromna przepaść między światem organizowanym wedle kryteriów wydajności i doskonałości a światem *ludzkim*, w którym każdy mógłby znaleźć swoje miejsce. Presja władczej normalności – obecna stale w naszych rodzinach, szkołach, miejscach

¹⁰ Por. E. Fromm, *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, tłum. S. Baranowski, R. Palusiński, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2011; E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.

¹¹ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości...*, s. 14.

pracy, mediach – osłabia osoby chore i stare, dotknięte niepełnością albo biedą¹². Tworzymy w ten sposób kulturę wykluczenia, w której dla braku sił nie ma w gruncie rzeczy miejsca. To, co wydaje się większości ludzi normalne, zdrowe i oczywiste, bywa – gdy spojrzeć z punktu widzenia słabszych – patologiczne i bezwzględne, szalone i wysoce problematyczne. Społeczeństwo może być – cytując Tadeusza Sławka – „chore na wymaginowane i zadowolone z siebie zdrowie”¹³.

Autor – jeszcze jeden przenikliwy krytyk pułapek uspołecznienia – używa formuły „jak zwierzę”, aby uruchomić myślenie oporowe wobec nieproblematicznych wizji adaptacji. W nazbyt ludzkim świecie¹⁴ zbyt wiele tracimy. Społeczna oczywistość – jeśli spojrzeć przez pryzmat tego, co *inne* – może jawić się jako obłęd i redukcja życia: „Szaleństwo ludzkiego sposobu organizacji świata, któremu przeciwstawia się ten, kto jest »jak zwierzę«, polega na coraz bardziej wyrafinowanym marginalizowaniu tego, co do owego uporządkowania nie pasuje i co już znajduje się na dalekich peryferiach jego wpływów”¹⁵. Bez destabilizowania socjalizacji wpadamy w sidła gotowej – nie przez nas wypracowanej – formy życia: „Kto jest »jak zwierzę«, dziwi się brakowi zdziwienia u tych, których życie jest niejako »zastane«, to znaczy z góry przygotowane i unieruchomione w wytyczonych koleinach”¹⁶. Powtórzmy, zbyt lekkomyślnie kojarzymy udaną adaptację społeczną z jednoznacznie pozytywnym zjawiskiem.

¹² Por. ibidem, s. 29, 240.

¹³ T. Sławek, *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2020, s. 86.

¹⁴ Sławek używa przymiotnika *ludzki* w innym niż ja w tej książce znaczeniu (dla mnie odsyła on do tego, co podmiotowe, nie-rzeczowe – refleksyjności, etyczności, dyskursywnej wrażliwości etc.; dla Autora *Śladem zwierząt* to raczej określenie tego, co społecznie usztywnione, uporządkowane, pozbawione nieuchwytnych aspektów, odcięte od natury, nazbyt-ludzkie).

¹⁵ T. Sławek, *Śladem zwierząt...*, s. 131.

¹⁶ Ibidem, s. 148.

W edukacji – w wariantach wykorzenionych z tradycji, bez dostatecznie szerokiego pedagogicznego horyzontu samorozumienia – trudno uniknąć wpisywania się w oczekiwania społeczne i dominujące ideologiczne tendencje. Tym samym jednak łatwo jej sprzeniewierzyć się najwartościowszym nurtom własnej spuścizny i stać się mimowolnym narzędziem społecznych iluzji oraz dehumanizacji. Nie brakuje diagnoz, które to pokazują, brakuje decydentów, którzy potraktowałiby te diagnozy poważnie. Zbigniew Kwieciński wskazuje, że intelektualiści pedagogiczni uwznioślają zwykle dwie główne zasady działania: posłuszeństwa oraz chciwości. W ten sposób w dyskursie edukacyjnym dominują dwa odmienne języki i zespoły praktyk: pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa (wsparta na libidalnej żądzy dominacji), charakterystyczna dla nurtów konserwatywnych, oraz pedagogia indywidualnej pomyślności (wsparta na libidalnej żądzy posiadania), za którą optują nurty liberalno-postępowe. Czasami dochodzi do ich połączenia, jak w przypadku narracji wielu polskich nauczycieli, którzy deklarują światopogląd liberalny (zwłaszcza w aspekcie ekonomicznym), a zarazem chętnie stosują konserwatywne środki wychowawcze. Przez dyskurs akcentujący w edukacji *zysk i władzę* nie może przebić się pedagogiczna wizja transgresyjna stawiająca na *rozwój jednostki*¹⁷.

Jak widać, od czasów Kanta niewiele się zmieniło – doraźna korzyść i łatwość sterowania zewnętrznego to wciąż główne motory potocznego wyobrażenia o wychowaniu. Ostrzeżeń i demistyfikacji pułapek jest, oczywiście, dużo więcej. Lech Witkowski pisze o niebezpieczeństwie braku zapotrzebowania na wysokorozwojowe dyspozycje wbudowanego niejako w instytucje oświatowe i otoczenie społeczne: „System edukacji, w sprzężeniu z innymi układami społecznymi, może blokować szersze

¹⁷ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011, s. 21–39.

wkraczanie jednostek na wyższe szczeble kompetencji działania”¹⁸. Do takiej blokady dochodzi, gdy instytucje funkcjonują tylko na poziomie tożsamości naturalnej (osobistego zysku) i tożsamości roli (respektowania konwencji społecznych), a nie wzmacniają działań podmiotowych związanych z re-aranżacją świata albo wręcz je wygaszają. Edukacja, chcąc respektować posłanie humanistyczne, musi aktywnie odcinać się od reguł typowych dla niskich pułapów tożsamości, a więc eliminować zachęty do partykularyzmu, oportunistu czy normatywnego konformizmu.

Piotr Zamojski łączy demoralizujące efekty edukacji z logiką dominującej współcześnie ideologii ekonomicznej. Do utrzymania neoliberalnego ładu społecznego potrzebne są jednostki nie podejmujące refleksji nad sensem własnego działania, posłuszni pracownicy-konsumenci:

[...] neoliberalny ład globalny pożąda ludzi sprawnych, kompetentnych w swojej dziedzinie (zyskotwórczych), gotowych do poświęceń, ale jednocześnie nastawionych rywalizacyjnie, posłusznych zewnętrznym nakazom, o racjonalności adaptacyjnej. Wreszcie pożądani są ludzie niekrytyczni, czyli bez szerokich horyzontów intelektualnych, które mogą stanowić źródło refleksji nad własnymi zachowaniami konsumentami (a w efekcie prowadzić do tłumienia akceleracji potrzeb) oraz za sprawą których mogą oni w ogóle zakwestionować pełnioną przez siebie funkcję środka do celu¹⁹.

Inna komentatorka pisze tak na temat kondycji młodego pokolenia Polaków:

Nie mają też, z nielicznymi wyjątkami, poczucia solidarności społecznej, potrzeby uczestnictwa w społeczeństwie obywa-

¹⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1988, s. 98.

¹⁹ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 177.

telskim, a nawet nie do końca rozumieją znaczenie pojęcia „demokracja”. Po transformacji zawiodła niestety edukacja obywatelska. Polityka edukacyjna wolnej Polski skupiała się na kwestii reform szkolnictwa, na sprawach parametryzacji nauki, na próbie przystosowania młodzieży do wejścia na rynek pracy, co w gruncie rzeczy oznaczało wychowanie uległych pracowników korporacji²⁰.

W diagnozach tego typu – tak jak je rozumiem – nie chodzi o to, że ktoś ma świadomie diaboliczny plan zniewalania umysłów za pomocą systemu edukacji, lecz o to, że logika edukacyjnego odpowiadania na zapotrzebowanie otoczenia reprodukuje wzorce, na których to otoczenie się wspiera. Wtedy zamiast wnosić do środowiska potencjał korekty i transformacji – na przykład w postaci szerokich horyzontów intelektualnych i dyspozycji do dialogu – edukacja wzmacnia warunki możliwości *status quo*, z wszystkimi patologicznymi tego stanu atrybutami. I oto nasze zrazu i zwykle oczywiste pragnienie wypuszczenia w świat ludzi silnych, którzy sobie poradzą i odniosą sukces, powoduje *de facto* lawinowy przyrost ludzi wydziedziczonych z kultury, nastawionych rywalizacyjnie, niesolidarnych, niekrytycznych, niedemokratycznych. Edukacja, która szkodzi, która okalecza, to wystarczająco dramatyczna wizja, aby uruchomić pedagogiczny namysł nad egzystencjalno-społeczną sytuacją, w jakiej się znajdujemy.

Życie zawsze jest „nie takie”... Nawet jeśli przez pewien czas wszystko układa się po naszej myśli, rychło jakaś rysa zjawia się na horyzoncie i przeszkadza, dotąd niewidoczny garb wychodzi z cienia, niespodziewana drzazga rani i drażni, dotkliwy brak wwierca się w ciało lub duszę, a nieuchronny upływ energii odbiera smak, radość i zainteresowanie światem. Istnieje ryzyko, że dyskurs i praktyka pedagogiczna zignorują to podstawowe

²⁰ I. Kowalczyk, *Nowy faszizm czy kolektywna rebelia*, w: *Prognozowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czaplński, J.B. Bednarek, Katedra, Gdańsk 2018, s. 131–132.

ludzkie doświadczenie. Najczęściej jesteśmy przygotowywani nie do kruchego życia, tylko do społecznego *illusio* sukcesu.

Opowiadam się w tej książce za ideą kształcenia, które służy efektem przebudzenia – nie czyni z nas zakładników *tu i teraz*, nie wzmacnia baniek doraźnych zbiorowych wyobrażeń, lecz pomaga żyć z otwartymi oczyma i radzić sobie – na ile się da – z naszą wybrakowaną, zwichniętą kondycją oraz ze społecznymi fantazmatami. Edukacja – jeśli ma wspierać człowieka w rozeznawaniu się w egzystencji – nie może lekceważyć ludzkiej kruchości. Wychowywanie jednostki w wizji niezagrażonego życia i czekającego za progiem sukcesu – jakbyśmy nie musieli zmagać się niemal na każdym kroku z entropią oraz cielesnymi i duchowymi słabościami (własnymi i innych wokół) – to niemądra i niemoralna (krzywdząca) praktyka. To iluzja fundująca nam niegościny i niedemokratyczny świat. Przede wszystkim jednak to obietnica bez pokrycia, pozostawiająca w końcu uczniów samym sobie, skazująca ich na egzystencjalne zderzenia bez przygotowania i bez zasobów terapeutycznych. Wystarczy mieć cel, plan i determinację? Śmiechu (pedagogicznego) warte przewidzenie.

To powiedziawszy, chciałbym wyprowadzić z diagnozy tego, co się nam zrazu i zwykle wydaje właściwą edukacją, pewien model kształcenia alternatywny – nie w tym sensie jednak, iżby miał on stanowić jakąś osobną i specyficzną wersję praktyk edukacyjnych, jakąś metodę specjalną, lecz w tym znaczeniu, że model ów polegać będzie na re-deskrypcji sensu kształcenia jako takiego. Chodzi mi mianowicie o zmianę języka pedagogicznego – uwzględnienie w narracjach edukacyjnych (mocniej: zaakcentowanie i uwypuklenie) *efektu Amandy*, innymi słowy, o rozpisanie tego, co można by nazwać *słabą edukacją kruchych istot ludzkich* (w opozycji do *silnej edukacji ludzi sukcesu*). Na początku rzucam kotwicę antropologiczną – szkicuję kruchość ludzkiej kondycji, rozwijając pojęcie podmiotu-pacjenta (Bernhard Waldenfels) oraz rywalizacji mimetycznej (René Girard). W tym kroku szukam też narracyjnych źródeł przewartościowania kategorii słabości. Następnie

konfrontuję dwa modele edukacji: silny (zakorzeniony w myśli oświeceniowej oraz utrwalony w myśleniu potocznym) i słaby (który rozpatruję w trzech kluczowych aspektach: interakcji, dobra, transformacji). Dalsza część tekstu to narracyjne rozwinięcie tych trzech wymiarów kształcenia. W konstruowaniu obrazu sfery wychowawczych relacji bazuję między innymi na kategorii refleksyjnego kształtowania woli (Jürgen Habermas) oraz na koncepcjach: pedagogiki wydarzenia (Gert Biesta), myśli słabej (Gianni Vattimo), smutku myśli (George Steiner). W deskrypcji pedagogicznej sfery dobra inspirowuję się między innymi egzystencjalną analizą sumienia (Martin Heidegger), etyką odstępstwa (Andrei Pleśu), pojęciami adiaforyzacji (Zygmunt Bauman) i siły bezsilnych (Václav Havel), a także licznymi interpretacjami Księgi Hioba. Z kolei opisując sferę edukacyjnej przemiany, sięgam po przywoływaną przez wielu autorów ideę ponownych narodzin, formułę „jak gdyby po raz pierwszy” (Marcia Sá Cavalcante Schuback), kategorie podmiotu-podrzutka (Krzysztof Okopień), braku poczucia braku (Lech Witkowski) i wiele innych tropów kulturowych. W zakończeniu nawiązuję do idei powiększonego życia (Agata Bielik-Robson). Wymieniłem tu tylko niektóre inspiracje, na których podstawie staram się skonstruować obraz bez-silnej edukacji (nie bazującej na doraźnych oczekiwaniach społecznych i dystansującej się od silnego/siłowego języka potocznych wyobrażeń pedagogicznych). Chcę tym samym pokazać, że optyka, jaką tutaj proponuję, nie stanowi jedynie idiosynkrazji, lecz jest głęboko zakorzeniona we współczesnej humanistyce.

Indeks nazw osobowych

A

Ablewicz Krystyna 111, 185
Adamska Halina 34, 188
Adorno Theodor W. 67, 70, 72,
102, 185, 190
Agamben Giorgio 49, 50, 132, 144,
145, 173, 174, 185
Anders Jarosław 31, 194
Ankersmit Frank 175, 185
Archer Margaret 167, 168, 185
Arendt Hannah 99
Arystoteles 91, 92, 166

B

Babuchowski Andrzej 56, 189
Bachtin Michaił 116
Bańka Józef 114, 185
Baran Bogdan 115, 152, 189, 194
Baranowski Stefan 17, 188
Bator Joanna 165, 197
Bauman Janina 120, 185
Bauman Zygmunt 23, 26, 65, 66,
77, 89, 120, 122, 123, 132, 185,
186
Bednarek Joanna B. 21, 132, 191
Benjamin Walter 25, 26, 186

Bibó István 148, 191
Bielawski Maciej 43, 193
Bielik-Robson Agata 23, 27, 56,
58, 64, 65, 133, 134, 179, 182,
183, 186
Biesta Gert J.J. 23, 77, 78, 79, 88,
89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 170, 183,
186, 187
Blumenberg Hans 58, 134, 179, 186
Bowker John 142
Brach-Czaina Jolanta 156, 158,
159, 187
Brodski Josif 41, 46, 150, 151, 187
Broyard Anatole 128, 143, 187
Burska Ewa 47, 137, 188
Burzyńska Anna 164, 187

C

Cackowska Małgorzata 167, 194
Caputo John 97
Carroll Lewis 29, 187
Cavalcante Marcia zob. Sá Cavalca-
nte Schuback Marcia
Celan Paul 139, 189
Ceynowa Andrzej 66, 186

Coetzee John Maxwell 127, 187
cummings e.e. 156
Cwietajewa Marina 180, 187
Czapliński Przemysław 21, 132, 191
Czycibor-Piotrowski Andrzej 12, 192
Czernecki Roman 33, 188
Czyżewski Krzysztof 11, 160, 161,
187

D

Dąbrowski Kazimierz 80, 187
Dehnel Piotr 118, 194
Deleuze Gilles 179, 187
Descartes René (Kartezjusz) 58,
60, 134, 166, 179, 186
Dmitroca Zbigniew 180, 187
Donne John 129
Dürrenmatt Friedrich 43, 44, 187
Dybel Paweł 163, 165, 188, 197
Dzierzgowski Jan 14, 193
Dzierżyńska Aleksandra 32, 189

E

Eliade Mircea 28, 29, 55, 188
Epiktet 51
Erikson Erik H. 171, 196

F

Felman Shoshana 174
Ferraris Maurizio 107, 188
Folkierska Andrea 93, 188
Foucault Michel 62, 188
Frankl Viktor E. 33, 34, 120, 121,
188

Freud Sigmund 78, 162, 163, 188,
191
Fromm Erich 17, 33, 34, 188

G

Gadamer Hans-Georg 30, 31, 128,
188
Garewicz Jan 179, 193
Gesché Adolphe 50, 188
Giebułtowski Jerzy 66, 186
Girard René 22, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 53, 135, 136, 137, 149, 188
Giroux Henry 76, 149, 152, 164,
188, 189, 196
Godoń Rafał 88, 184, 189
Goffman Erving 31, 32, 189
Goldfarb Jeffrey 147, 189
Gordon Peter 63, 64, 191
Goszczyńska Mirosława 135, 188
Gromala Monika 138, 139, 189
Grün Anselm 51, 130, 189
Gruszczyński Marcin 71, 195

H

Habermas Jürgen 23, 93, 189
Halík Tomáš 51, 52, 53, 54, 56, 189
Hartmann Nicolai 34
Havel Václav 23, 146, 147, 152,
153, 189
Heidegger Martin 23, 105, 114,
115, 117, 118, 119, 124, 125,
189, 192, 194
Heraklit 113
Herbart Johann Friedrich 68, 189

Heydel Magdalena 41, 129, 197
Himmelfarb Gertrude 72, 189
Hogan Padraig 184
Holland Agnieszka 147
Horkheimer Max 66, 67, 70, 72, 190
Hryniewicz Waclaw 49, 53, 190
Hunia Justyn 132, 186

J

Jabłońska Katarzyna 130, 190
Jankowicz Grzegorz 179, 187
Januszkiewicz Michał 94, 190
Jaspers Karl 138, 190
Jawska-Witkowska Monika 19,
190
Jezus z Nazaretu (Chrystus) 42, 43,
44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
155, 185, 188, 190
Jung Carl Gustav 139, 140, 190

K

Kaczkowski Jan 130, 190
Kafka Franz 29, 151, 190, 194
Kant Immanuel 12, 13, 19, 60, 61,
63, 190
Kartezjusz zob. Descartes René
Kłobukowski Michał 41, 187
Kłoczkowski Jan Maria 148, 191
Kołakowski Leszek 60, 67, 68, 73,
119, 123, 190
Kołyшко Anna 41, 187
Komeński Jan Amos 68
Konarek Andrzej 46
Konieczny Jacek 77, 186

Konikowska Magdalena 127, 187
Korczak Janusz 143
Koselleck Reinhart 62, 191
Kowalczyk Izabela 21, 191
Kowalska Małgorzata 40, 146,
191
Kozak Jolanta 29, 187
Koziołek Krystyna 130, 131, 174,
191
Krall Hanna 15, 16, 191
Krasnodębski Zdzisław 93, 189
Kristeva Julia 13, 17, 35, 39, 82,
83, 191
Królak Sławomir 57, 173, 185, 193
Krzemieniowa Krystyna 26, 186
Krynicky Ryszard 193
Kubicki Roman 93, 195
Kubińska Ola 103, 194
Kubiński Wojciech 103, 194
Kuderowicz Zbigniew 60, 190
Kunicki Wojciech 62, 191
Kunz Tomasz 122, 132, 185, 186
Kurdi Alan 139
Kuryś Agnieszka 40, 50, 188, 191
Kutyła Julian 45, 197
Kwaśnica Robert 90, 191
Kwieciński Piotr 76, 188
Kwieciński Zbigniew 19, 148, 149,
190, 191

L

Lacan Jacques 45, 79, 164, 165,
194, 195, 197
Lachowska Dorota 138, 190

Laignel-Lavastine Alexandra 148,
191

Landman Adam 60

Lavergne Maja 36, 196

Lawton Denis 63, 64, 191

Lebek Karolina 26, 186

Leder Andrzej 132, 191

Leszczyński Damian 62, 188

Lévinas Emmanuel 39, 40, 42,
100, 101, 146, 170, 191

Linde Samuel Bogumił 166

Lipszyc Adam 162, 191

Lisowska Urszula 147, 189

Liszka Katarzyna 147, 189

Ł

Łoziński Jerzy 184, 194

Łukasiewicz Małgorzata 67, 93,
102, 185, 189, 190

M

Mallarmé Stéphane 129

Markowski Michał Paweł 164, 187

Meirieu Philippe 95

Meissner Krzysztof 84, 191

Melville Herman 179, 187

Merecki Jarosław 62, 191

Męczkowska Astrid 69, 108, 192

Michalski Krzysztof 63, 74, 114,
192, 195

Milne Christopher Robin 25

Miłosz Czesław 25, 148, 160, 161,
187, 191, 192

Mincer Weronika 123, 185

Misiołek Edmund 121, 188

Morawski Józef 33, 188

Mrożek Sławomir 37, 38, 80, 106,
142, 145, 192

Mrówczyński Piotr 29, 188

Mysłakowski Zygmunt 14, 15, 192

N

Nalaskowski Aleksander 76, 188

Neuger Leonard 160, 193

Nowakowska Agnieszka 128, 187

O

Oakeshott Michael 87, 88, 192

Okopień Krzysztof 23, 166, 167,
168, 169, 192

Orłowski Hubert 26, 186

Orzechowski Andrzej 147, 189

P

Palusiński Robert 17, 188

Pałka Ewa 170, 187

Pascal Blaise 7, 38, 192

Patočka Jan 12, 148, 191, 192

Pawelec Andrzej 63, 195

Paweł z Tarsu 51

Peters Richard Stanley 88

Platon 51

Pleşu Andrei 23, 121, 122, 123,
124, 192

Pokojska Agnieszka 151

Poświatowska Halina 126, 193

Prokopiuk Jerzy 139, 190

Przybylska Irena 176, 177, 193

Przybylski Ryszard 127, 193
Przyłębski Andrzej 31, 112, 188,
193

Q

Quinzio Sergio 42, 43, 193

R

Radlińska Helena 75, 76, 193, 196
Rancière Jacques 99
Rasiński Lotar 62, 188
Ravasi Gianfranco 133, 137, 142, 193
Ricœur Paul 173
Romanek Michał 45, 188
Rorty Richard 56, 57, 193
Roth Joseph 138, 193
Rovatti Pier Aldo 107, 193
Różewicz Tadeusz 26, 27, 28, 193
Ryś Grzegorz 142, 193
Rzepka Barbara 133, 193

S

Sá Cavalcante Schuback Marcia 23,
159, 160, 161, 193
Sachs Nelly 7, 193
Salwa Mateusz 49, 132, 185
Scheler Max 179, 193
Schiller Friedrich 69, 70, 194
Schuback Marcia zob. Sá Caval-
cante Schuback Marcia
Sennett Richard 14, 193
Shakespeare (Szekspir) William 30,
120, 129, 161, 194
Sidorek Janusz 32, 101, 195

Siemek Marek 59, 69, 70, 73, 194
Sikorski Janusz 26, 186
Skarga Barbara 112, 118, 165, 166,
194
Sloterdijk Peter 118, 152, 194
Sławek Tadeusz 18, 29, 113, 116,
120, 151, 152, 155, 156, 161,
183, 194
Sofokles 51
Sokrates 51, 108
Sölle Dorothee 137
Sontag Susan 31, 194
Sosnowska Paulina 114, 194
Sosnowski Maciej A. 58, 134, 179,
186
Spinoza Baruch de 60, 190
Steiner George 23, 103, 184, 194
Stera Teodor 68, 189
Stępniewska-Gębik Hanna 45, 194
Surma-Gawłowska Monika 50,
105, 185, 188, 193, 195
Szczepańska Elżbieta 12, 192
Szekspir William zob. Shakespeare
William
Szkudlarek Tomasz 77, 167, 194, 195
Szostkiewicz Adam 179, 187
Sztobryn Dorota 12, 63, 190
Sztobryn Sławomir 108, 192
Szustak Adam 141, 195

Ś

Śliwerski Bogusław 77, 108, 192, 195
Śpiewak Paweł 137, 138, 142, 143,
195

T

Tanalska-Dulęba Anna 17, 188
Tarnowska Krystyna 46, 151, 187
Taylor Charles 62, 63, 71, 72, 195
Tischner Józef 54, 55, 56, 86, 175,
176, 195
Tokarska-Bakir Joanna 32, 120,
185, 189
Tołstoj Lew 10, 11, 195
Tomanek Paweł 168, 185

V

Valadier Paul 124, 125, 195
Vanier Jean 13, 17, 35, 39, 83, 191
Vattimo Gianni 23, 57, 105, 106,
193, 195

W

Waldenfels Bernhard 22, 32, 33,
101, 195
Walentyłowicz Halina 66, 190
Welsch Wolfgang 92, 93, 195
Werter Jan 151, 190
Węc Klaudia 79, 165, 170, 187, 195
Wierciński Andrzej 170, 181, 183,
187, 196
Wierchosławski Katarzyna 13,
35, 83, 191

Wierchosławski Piotr 13, 35, 83, 191
Witkowski Lech 19, 20, 23, 28,
76, 81, 149, 155, 156, 164, 171,
172, 173, 174, 188, 189, 196
Wittlin Józef 138, 193
Wodziński Cezary 113, 196
Wołkowicz Anna 138, 190
Woolf Virginia 36, 41, 58, 129,
196, 197
Wudarska Kinga 72, 189

Z

Zamojski Piotr 20, 70, 86, 197
Zapędowska Magdalena 175
Zawadzki Andrzej 50, 105, 121,
170, 185, 188, 192, 193, 195,
197
Zeidler-Janiszewska Anna 93, 195
Zimmerer Katarzyna 51, 189
Žižek Slavoj 45, 165, 197
Złotowski Kosma 43, 187
Zychowicz Juliusz 12, 51, 189,
192

Ż

Żaboklicki Krzysztof 145, 185
Żeleński Tadeusz (Boy) 192
Żerańska Maria 124, 195

Power-less education

S u m m a r y

The book is an attempt to rewrite the meaning of education as such. The author problematises the idea of shaping a strong man who is in control of his life – who sets goals for himself and consistently strives to achieve them. He considers such an attitude to be a manifestation of existential ignorance which disregards the limits inherent in the human world.

One of the main threads of the book is a critical distance to treating social adaptation as an unequivocally positive phenomenon that should be constantly strived for in education. The author draws on pedagogical traditions that point to the sensitive task of testing and disrupting the process of adaptation. *Mainstream* educational discourse, meanwhile, appears as disinherited from the most valuable achievements of its own field and as supporting the adaptive stakes of social power centres – to the grievous detriment of individual biographies and the quality of collective life. In the dominant versions of education, an inhuman and inhospitable world is projected – often against the original noble intentions. That is why the author draws on the tradition of critical pedagogy in order, on the one hand, to show the perverse effects of educational and upbringing influences that make education turn into a demoralising and harmful enterprise, funding the culture of exclusion and symbolic catastrophes, and, on the other hand, to construct an alternative language of existentially sensitive education.

The author carries out a hermeneutical reconstruction of the vision of education supporting human exploration of existence. Existence, in turn, is understood as the horizon of struggle with the fragility of human condition exposed to the interference of otherness and its own finiteness.

The structure of the book is as follows: at the beginning the author outlines the anthropological context – he describes the fragility of the human condition, referring to the notion of the subject-patient (Bernhard Waldenfels) and mimetic competition (René Girard). He also explores the narrative sources of the re-evaluation of the category of weakness in Western culture. He devotes a long passage in this context to the evangelical interpretation of Christianity and post-secular thought, in which a religious orientation does not exclude modernity. This stems from the conviction that the image of God is not only a theological issue, reserved for professional theologians or for believers within the limits of their spiritual life practices. It is also a certain cultural pattern of human relations. The evangelical interpretation of Christianity is an important source of re-evaluation of the image of God, and thus of the attitude towards weak people and towards the fragility inherent in human condition. Thus, it constitutes an important symbolic background for existentially oriented peda-

gogy. Next, the author confronts two models of education: a strong one (rooted in the Enlightenment thought and fixed in popular thinking) and a weak one (considered later in three key aspects: interaction, goodness, transformation).

The remaining part of the book is a narrative development of these three dimensions of education. In constructing the image of the sphere of educational relations, the author draws upon, among others, the category of reflexive shaping of the will (Jürgen Habermas) and the concepts of pedagogy of the event (Gert Biesta), weak thought (Gianni Vattimo), and sadness of thought (George Steiner). In describing the pedagogical sphere of goodness, he draws inspiration from, among others, the existential analysis of conscience (Martin Heidegger), the ethics of the interval (Andrei Pleșu), the concepts of adiaphorisation (Zygmunt Bauman) and the power of the powerless (Václav Havel), as well as numerous interpretations of the biblical Book of Job. On the other hand, when describing the sphere of educational transformation, he uses the idea of re-birth, referred to by many artists, the formula “as if for the first time” (Marcia Sá Cavalcante Schuback), the categories of the subject-foundling (Krzysztof Okopień), the lack of a sense of lack (Lech Witkowski) and many other cultural tropes.

In the conclusion, the author refers to the idea of the enhanced life (Agata Bielik-Robson), as a symbolic background for the conviction that education is always about the fate of the individual. These are only some of the inspirations with which the image of power-less education is fed. They show that the intuitions underlying the concept of fragile education are deeply rooted in contemporary humanities.

Education as a practical commitment to a good existence is not – and nothing of the sort is implied by the terms “frail education” and “power-less education” – about demotivating, humiliating or teaching helplessness. The condition for real – and not only declarative – empowerment seems to be the readiness to take the fragile human condition seriously. Education in the paradigm of force – conceived as a measurable undertaking (in which measurable goals are achieved by technical means) or as a propaganda of socially desired values – betrays itself: it extinguishes the need for encounter, the ethical dimension of life and existential transformation. Only the acute experience of lack and fragility – the experience of the deficits of relationships, of conscience, of transgression – makes it possible to activate a real pedagogical experience.

The book is essentially an attempt to change the language of pedagogy – from the dominant code of *strong education of successful people* to the narrative of *weak education of fragile human beings*. But this step does not just involve a mere re-polarisation operation. No simple dualisms come into play in mature pedagogical reflection. Power-less education is an idea and a dialectical commitment. The language of power-less education is a language of complexity, attempting to do justice to the extraordinary richness and complexity of educational experience.

Spis treści

Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy (wprowadzenie) | 9

Wy-padanie | 25

Pedagogika i siła | 59

Silna edukacja | 59

Słaba edukacja | 71

Między podmiotami (mądrość) | 85

Phronesis | 85

Piękne ryzyko i puste ręce | 94

Smutek i radość słabego myślenia | 102

Miejsce poróżnienia (etos) | 111

Sumienie | 111

Lekcje Hioba | 125

Rebelia bezsilności | 144

Wehikuł rewitalizacji (przemiana) | 155

Ponowne narodziny i moment nihilistyczny | 155

Podminowane ego | 161

Świadectwo braku | 171

Powiększone życie, pojedyncze życie (zakończenie) | 179

Bibliografia | 185

Indeks nazw osobowych | 199

Summary | 205

Redaktor
Anna U. Piłśniak

Projekt graficzny serii, okładki, opracowanie DTP i łamanie
Beata Klyta

Fotografia wykorzystana w projekcie okładki
Katarzyna Maliszewska

Korekta
Adriana Szaforz

Redaktor inicjujący
Michał Kompała

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2024:

Copyright © 2021 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone



Sprzymy otwartej nauce. Od 1.01.2025 publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule
wolnego dostępu w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego: rebus.us.edu.pl



<https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

<https://doi.org/10.31261/PN.4057>

Maliszewski, Krzysztof
Bez-silna edukacja : o kształceniu kruchego /
Krzysztof Maliszewski. – Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,
2021. – (Nowa Edukacja ; 2)

ISBN 978-83-226-4086-9
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4087-6
(wersja elektroniczna)
ISSN 2720-1112

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
wydawnictwo.us.edu.pl
wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa
Volumina.pl
Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wyd. I. Ark. druk. 13,0. Ark. wyd. 10,5. Papier Munken Print White 90 g, vol. 1.5.
Złożono krojami pisma: Fira Sans, Newsreader. PN 4057. Cena 34,90 zł (w tym VAT)



Krzysztof Maliszewski, dr hab., prof. UŚ, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2015–2019 kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, 2019). Redaktor tomu *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* (2021). Koncentruje się na pedagogice kultury, pedagogice filozoficznej, historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki.

Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego to ważny, oryginalny głos filozofii i teorii edukacji, który wykracza poza ześrodkowanie na problematyce pedagogicznej, wnosząc wkład w filozofię kultury. To wartościowa, wybitna pozycja, można powiedzieć, że wręcz obowiązkowa dla badaczy i innych osób zainteresowanych rozwojem filozofii edukacji, teorii kształcenia, pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, pedeutologii, komparatystyki pedagogicznej, a w kontekście współczesnych orientacji w pedagogice badaczy identyfikujących się bądź zainteresowanych rozwojem i dyskusją wokół problemów pedagogik: kultury i religii, a także hermeneutycznej, egzystencjalnej, personalistycznej, humanistycznej, krytycznej, postmodernizmu.

dr hab. Rafał Włodarczyk, prof. UW

PATRONAT HONOROWY

PATRONAT MEDIALNY

IBE  INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH



ISSN 2720-1112

Cena 34,90 zł (w tym VAT)

Więcej o książce

