

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*

Podjęmę tu próbę ukazania heurystycznej płodności kategorii „zero” w badaniach i studiach nad kształceniem, wychowaniem i oświatą. Postaram się wykazać, że pojęcie „zero”, a także utworzone od niego formy czasownikowa „wyzerować”, rzeczownikowa „wyzerowanie” i przymiotnikowa „wyzerowany” oraz kategorie bliskoznaczne (takie, jak: pustka, brak, początek, kres, granica, przełom) odsłaniają nowe i szerokie możliwości badawcze. Przy okazji pragnę wskazać na fakt, iż zera dopisane do jakiejś liczby czynią z nich magiczne i odświeżone symbole o dużym znaczeniu ideologiczno-wychowawczym.

Zachętą i tropem do tych poszukiwań było wprowadzenie przez E.W. Eisnera (1979) koncepcji „wyzerowanego programu” (*null curriculum*) w obrębie debaty amerykańskich socjologów edukacji nad ukrytym programem szkoły.

Przypomnijmy, czym jest ukryty program szkoły. Według R. Meighana (1986) ukryty program – „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu”. D. Head (1974) ujmując to równie prosto: „Ukryty program jest tym, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciele” (*ibidem*). Innymi słowy „to wszelkie efekty uczenia się w szkole, które powstały bez i poza intencjonalnym oddziaływaniem nauczyciela (i szkoły w całości), ale nie są one otwarcie przypisywane i uświadamiane uczniom” (J. M. Martin, 1976). George Halifax żartował, że „Wykształcenie jest tym, co pozostaje, kiedy zapomnimy wszystko, czego nas uczono w szkołach” (za R. Meighanem).

Te uboczne skutki przebywania w szkole, także wyższej, nazywane też są nieakademickimi, niewidocznymi, nieoficjalnymi, podziemnymi efektami kształcenia się, czy też uczeniem się *implicite*. Uważa się je za różnorodne, ale powszechne praktyki selekcji, organizacji i ewaluacji wiedzy w toku jej dystrybucji i stosowania przez nauczycieli, którzy realizują narzucony im i ściśle kontrolowany program, nad którego sztywnością i utrwalaniem skoncentrowane są wysiłki administracji szkolnej (K. Lynch, 1989).

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Instytut Nauk o Wychowaniu

* Pełny tekst wykładu, którego skrót wygłoszony został podczas uroczystości nadania godności doktora honoris causa Uniwersytetu Opolskiego 22 kwietnia 2004 roku

Do zaawansowanych już studiów nad dyskretnymi funkcjami szkoły Eisner dorzucił koncept „wyzerowanego programu”, czyli tego wszystkiego, czego szkoła nie uczy, co jest przez szkołę, program i nauczycieli pominięte, przy czym nauczyciele zazwyczaj nie są świadomi tych pominięć. E. W. Eisner i D. Gordon (1997) podkreślają, że te luki programowe nie są bynajmniej wychowawczo neutralne, a wręcz przynoszą znaczące efekty w rozwoju uczniów i studentów, ustanawiają trwałe bariery dla ich alternatywnego, dywergencyjnego myślenia i ograniczają perspektywy myślowe. Straty te można – według Gordona – odnosić zarówno do różnych rodzajów procesów intelektualnych, których uczniowie nie doświadczają (na przykład procesy niewerbalne, myślenie twórcze, synektyczne są w szkole pomijane, mimo ogromnych możliwości uczniów i studentów – por. np. M. K. Stasiak), jak i do nieuwzględnianych treści nauczania (pomijane są całe dyscypliny, bloki problemowe lub poszczególne jednostki informacji).

Te ostatnie w Polsce od wielu lat nazywane są w odniesieniu do historii „białymi plamami”. Ale „plam” tych nie widać. Przeciwnie, luki te nie są na ogół ukazywane nauczycielom, są przed nimi skrywane. Tak okrojony program ma duże znaczenie w kształtowaniu tożsamości osobowej, kulturowej i społecznej, gdyż – jak podkreśla Gordon – każda istota ludzka w toku dojrzewania selekcjonuje i eliminuje pewne opcje własnej orientacji w polu dostępnej jej wiedzy, jej interpretacji i możliwej krytyki.

D. Gordon szczególne zalety poznawcze koncepcji „wyzerowanego programu” widzi w przeniesieniu ciężaru badań nad dyskretnymi funkcjami na teren wychowania i socjalizacji w rodzinie, które to procesy są nieomal nieuchwytnie dla badaczy.

Bowiem w rodzinie w zależności od jej „kapitału kulturowego” i stylu relacji między jej członkami owe pominięcia programowe mogą być dopełniane albo wręcz utrwalane. Dobrze wykształcona matka czy ojciec mogą doskonale orientować się, jakie kompetencje i treści są w szkole eliminowane i pomijane, mogą też umieć wskazać je dziecku, znaleźć, podsunąć, opłacać uzupełniające, poszerzające i pogłębiające źródła uczenia się i rozwoju. Natomiast dziecko w rodzinie analfabetów funkcjonalnych i (lub) kulturowych będzie w najlepszym przypadku zachęcane do pełnego zawierzenia szkole jako jedyne źródła oficjalnej wiedzy, niezbędnej dla przyszłej pracy i warunku lepszego niż rodziców losu. Doskonałe studia nad błędnym kołem reprodukcji kulturowej z udziałem szkoły, rodziny, środowiska pracy i życia w kształtowaniu odrębnych habitusów, stylów życia i więzi społecznych przeprowadził, jak wiadomo, Pierre Bourdieu (M. Jacyno, 1998; P. Bourdieu, 1979).

Pierre Bourdieu dowodził, że ludzie pozbawieni wykształcenia, pracujący w zawodach robotniczych, uwięzieni są w stylu życia, który nazwał „smakiem konieczności” w opozycji do „smaku wolności” i prawdziwych wyborów, który jest udziałem posiadaczy kapitału kulturowego i ekonomicznego (klasy średniej, burżuazji). „Smak konieczności może być tylko podłożem *sui generis* stylu życia, który może być definiowany tylko

negatywnie, poprzez brak, przez niedostępność innych stylów życia (...). (Pracownicy fizyczni) nie posiadając żadnej wiedzy lub manier cenionych na rynku akademickich ewaluacji, czy to umiejętności grzecznej rozmowy, czy to innych niepraktycznych zdolności, są ludźmi, którzy *nie wiedzą jak żyć*; którzy poświęcają większość zasobów na jedzenie, za to jak najcięższe, najprostsze, najbardziej kaloryczne i wulgarne; najmniej wydają nas stroje i kosmetyki, na poprawianie wyglądu i urody; którzy *nie wiedzą, jak odpoczywać*, bo *zawsze coś mają do roboty*; którzy wybierają się swoimi Renault 5 czy Simcą 1000, aby dołączyć do wielkich korków drogowych w czasie urlopowych exodusów; którzy piknikują wzdłuż głównych szlaków, wciskają swoje namioty do przepełnionych kampusów, tłoczą się w prefabrykowanych miejscach rozrywek zaprojektowanych przez inżynierów masowej kultury; a przez swe niewybredne „wybory” potwierdzają swój „rasizm klasowy” (jakby go trzeba było potwierdzić), a przy tym uważają, że *otrzymują to, na co zasłużyli*”. Swój status podtrzymują przez narcystyczną tendencję do *bycia wśród swoich*, podobnych sobie, co stanowi jeden z mechanizmów błędnego koła reprodukcji kulturowej i wykluczenia ich dzieci z możliwości korzystania z kultury symbolicznej.

Podjęty tu trop „wyzerowanego programu” prowadzi do postawienia nowych pytań. Dlaczego nauczyciele, dzisiaj to na ogół osoby z wyższym wykształceniem, są posłusznymi wykonawcami tych kalekich programów? Czy ich wiedza przedmiotowa i wiedza pedagogiczna nie służy do trafnego i krytycznego analizowania i samodzielnego uzupełniania treści i procesów realizowanych w szkole? Skąd się bierze zjawisko tak szerokiego ich „analfabetyzmu krytycznego”? (por. A. Nalaskowski, 1998; J. Rutkowiak, 1995). Dlaczego dochodzi w tym zawodzie tak szybko i tak powszechnie do „wypalenia” (Z. Kawka, 1998; H. Sęk, 1996), a nawet do „przedwypalenia”, jeszcze na studiach, przed podjęciem pracy? Czy w skutecznym wychowaniu rodzinnym, maksymalnie sprzyjającym rozwojowi dzieci, rzeczywiście pomocna jest wiedza pedagogiczna i jaka to wiedza? Czy raczej wychowanie to odbywa się poprzez przekazywanie i naśladowanie nieuchwytnego „poczucia smaku”, jak powie P. Bourdieu, albo – jak twierdzi A. Silberman (2000) – przez codzienne, intuicyjne rozstrzygnięcie między surowością wymagań wobec dzieci a przyzwalaniem na wszystko oraz między interesem własnym dziecka a współdziałaniem i współdzieleniem się z innymi. W pedagogice polskiej dominuje przekonanie, że wiedza pedagogiczna jest warunkiem koniecznym dobrego wychowywania dzieci. Tymczasem niektóre znaczące badania podważają podstawy takiego założenia.

Kategoria „wyzerowanego programu” prowokuje też podjęcie pytań o to, czym jest to, co w programie pozostawiono, w jakim celu to zostawiono, oraz o to, co właściwie, przez kogo i dlaczego zostało pominięte. Celowo użyłem tu słowa „prowokuje”, gdyż myślącgo krytycznie ucznia, nauczyciela czy naukowca kusi to do poszukiwania owych luk i do przewrotnego zastąpienia oficjalnej interpretacji zupełnie odwróconą, wyzbytą

powszechnie przyjętych mitów i złudzeń (por. M. Dudzikowa, 2001). Jesteśmy też wciąż u początków badań nad pustką w klasie szkolnej i w przestrzeniach szkoły: nad uczniowską nudą, milczeniem (E. Marciniak i H. Kwiatkowska, 1999; szerzej o pedagogii milczenia K. T. Wencel, 2004), nad bezruchem, lękiem, nad pozorowaniem pracy przez nauczycieli, nad dyskretnymi funkcjami „duchów architektów” i dysfunkcji przestrzeni budynków oświatowych (A. Nalaskowski, 2002).

Najogólniejszej odpowiedzi na te pytania udzielił Basil Bernstein (2000), który powiada, że oficjalny program szkolny służy realizacji mitu organicznej, narodowej solidarności, który przesłania nauczycielom, rodzicom, uczniom, politykom kwestię ostrych, ciągle podtrzymywanych i niesprawiedliwych nierówności społecznych. Nieustanne opowieści o dziejach honoru naszego narodu czynią z nas w szkole dumną wspólnotę ignorantów.

Wspólnotę tę umacniają procedury i formy organizacji pracy w szkole, które wedle Bernsteina wpajają dzieciom mit poziomej solidarności. W klasie szkolnej wszyscy są równi, mają tych samych nauczycieli, te same źródła uczenia się. Różnice w ocenach są zupełnie naturalne, każdy dostaje to, na co zasłużył, zdolniejsi, pracowitsi i grzeczni – szóstki, słabsi umysłowo, leniwi i krnąbrni – pały. To złudzenie naturalności trwa przez całą szkołę, ustanawia „milczącą pedagogię”, aż do przebudzenia się tych słabych i leniwych w miejscu, skąd wyszli, na marginesie społeczeństwa i kultury, bez szans i nadziei. A przecież szkoła służyć miała jednakowo wszystkim. Nie służy (M. J. Szymański, 2001; R. Borowicz, 2000).

Gdy przyjrzymy się temu, kto przygotowuje owe oficjalne programy, to okaże się, że są to często osoby wyłączone od dawna z bieżącego życia naukowego, ale i wyalienowane wobec szkolnictwa. Bywa, że nawet nie wiedzą, iż pewna konstrukcja teoretyczna czy ideologiczna, leżąca u podstaw, dajmy na to, całego programu biologii, ma swoje konkurentki teoretyczne, że wiele kanonicznych składników wiedzy szkolnej już od dawna się zdeaktualizowało, a większość nie sprzyja wytwarzaniu pożytecznych kompetencji. A czemu dzisiaj ma służyć czytanie (czy raczej oglądanie) powieści Sienkiewicza, napisanych tendencyjnie „ku pokrzepieniu serc” polskich pod zaborami? Czemu ma służyć przedzieranie się przez dzieci przez rymy „Pana Tadeusza”, czytanie o niepojętych, pijackich swarach szlachty na Litwie i o romansach niewiasty wątpliwego się prowadzenia, o wyczekiwaniu przez bohaterskich Polaków, „aż im Francuzi wolność i demokrację zrobią” (C. K. Norwid)? Może dać sobie spokój z takimi pytaniami? Być może wszystkie pokolenia muszą przejść przez taką szkołę, a młodzież zanurzona w „kulturze prefiguratywnej” sama wykreuje siebie, wybierając dowolne wzory z powszechnie dostępnej globalnej kultury masowej i z cyberprzestrzeni? Niestety, nadzieje, a nawet fascynacja nowymi mediami studzone są przez rzetelne badania, wykazujące, że nie są one remedium na „wyzerowane programy” szkolne (C. Luke, 1996).

Natomiast wszechobecność mediów, mediatyzacja życia codziennego powoduje wielki zwrot w powszechnym rozumieniu istnienia świata społecznego i kultury. Świat jawi się jako upozorowany, zanika granica pomiędzy rzeczywistością a jej migotliwymi obrazami. Wojna, polityka zdają się być grą, bluffem, które można przełączyć pilotem, gdy stają się nudne. Ta znikająca rzeczywistość jest krytycznie penetrowana przez wielu naszych badaczy. To jednak stawia w nowym świetle pytania, w jakiej rzeczywistości odbywają się procesy socjalizacji, inkulturacji i uczenia się.

Tymczasem w głębsze kłopoty poznawcze z granicą rzeczywistości wtrącił nas postmodernizm z jego „lingwistycznym zwrotem”. Nastąpił radykalny powrót do pojmowania języka i tekstu kulturowego jako jedynej rzeczywistości i traktowania procesów społecznych jako „gier językowych” i konkurujących ze sobą dyskursów, przez które wszystko jest społecznie „negocjowane” i „konstruowane”, a ludzie są uwięzieni w swoim języku i w przyswojonym typie dyskursu. W ślad za tym rozpowszechniły się analizy narracyjne, biograficzne, analizy dyskursów. Nastąpiła eksplozja badań prowadzonych nad obrazami i wypowiedziami z perspektywy osobistej.

Wielkie problemy społeczne rozwoju i jego zagrożeń, nierówności, cierpienie i nędza milionów ludzi, wojny i pokoju, perspektywa samozagłady ekologicznej ludzkości i pandemii AIDS, możliwość ostatecznego starcia między cywilizacjami ziemskimi, zostały przesłonięte przez neurotyczne zadreczanie się sytych konsumentów euroamerykańskich własną tożsamością płciową i egotycznym roztrząsaniem epizodów w swym „mikrokosmosie” podwórkowych zdarzeń, małych intryg we wczorajszym odcinku ulubionej opery mydlanej czy ostatnich dowcipów piosła Boruty z telewizyjnej komisji zwiadowczej. Przelot klucza kaczek to już zdarzenie kosmiczne. Raz jeszcze opowiadana jest wojna światowa. Okazuje się teraz, że w świetle analiz biograficznych narracji, to my mogliśmy być sprawcami wojny, może odpowiadamy za holokaust, a na pewno za udreżkę „wypędzonych”.

Taka perspektywa prowadzi praktycznie do całkowitej redukcji (wyzerowania) całej tradycji kształcenia i wychowania, odbiera jej jakikolwiek sens. Okazuje się, że już nie trzeba i nie można nikogo kształcić i wychowywać, bo przecież wszystkich kształtuje „codziennosc”. Edukacja staje się martwa. Wprawdzie w socjologii wychowania od ponad stu lat wiadomo, że socjalizacja, czyli wychowanie naturalne, toczy się z dnia na dzień w zwyczajnych okolicznościach, ale dla „narracyjnej” pedagogiki ponowoczesnej jest to szokujące odkrycie.

Szczęśliwie, następuje krytyczne otrzeźwienie na rzecz perspektywy traktowania postmodernizmu jako przelotnie modnej zabawy intelektualistów akademickich i elit twórczych, choć zarazem postmodernizm pozostawia po sobie: odkrycie ogromnych możliwości badań fenomenologicznych i podejść jakościowych, poszerzone rozumienie tekstu kulturowego, otwarte pytania o relacje pomiędzy językiem a rzeczywistością,

o rzeczywiste znaczenie języka w kreowaniu sposobu postrzegania świata, o relacje pomiędzy władzą a nauką i zachętę do powtórnego spenetrowania narracji z nowych i różnych perspektyw, otwiera pole poważnych badań nad rzeczywistym wpływem na ludzi nowych mediów kultury i informacji.

Nauczyciele już nie mogą być tylko przekazicielami wiedzy, umiejętności i znaczeń. Muszą i mogą autorsko majsterkować przy programach, treściach i formach przekazu, jak ów *bricoleur*, „złota rączka”. I wiemy już, że nauka składa się z indywidualnych opowieści poszczególnych uczonych, a rozwija się nie liniowo ani rewolucyjnie, lecz jako „kłącze”, narastając nierównomiernie we wszystkie kierunki naraz (E. Atkinson, 2000). Zakwestionowanie ciągłości nowoczesności zaowocowało postawieniem edukacji przed rewolucyjnymi zmianami.

Przywraca to znaczenie genialnych sugestii W. Gombrowicza co do możliwości przeżywania większości doświadczeń i myśli poza granicami języka i bez niego (por. K. Polanyi – „milcząca wiedza”), co do nieistnienia takich bytów, jak: społeczeństwo, czy jednostka, gdyż mogą to być artefakty językowe, natomiast realnie istnieją być może tylko relacje międzyludzkie (L. Nowak, 2000; A. Falkiewicz, 1995). Dla pedagogiki oznaczać to może zasadniczy zwrot jej przedmiotu i zadań.

Ważnym problemem natury metodologicznej i epistemologicznej jest dążenie do obiektywizmu poznawczego w sensie możliwie pełnego niezaangażowania aksjologicznego, normatywnego i emocjonalnego w całym procesie badawczym: od wyboru problemu po interpretację uzyskanych wyników. Jest to dylemat neutralności i zaangażowania (np. N. Elias, 2003). Tak rozumiany obiektywizm jest podstawowym postulatem etyki badawczej w psychologii (J. Brzeziński, 1994 i 1996). Czy jednak w pedagogice, jako nauce praktycznej, zajmującej się optymalizacją działań na rzecz rozwoju ludzi, można uwolnić się od wartościowania? Kazimierz Sośnicki „ogólność” pedagogiki rozumiał właśnie jako dążenie do neutralności uczonego i uwalniania się przez niego od normatywizmu, jako metateorię wychowania w szerokim sensie. Jednak Helena Radlińska opowiadała się wprost za „meliorowaniem” rzeczywistości społecznej „w imię wartości”. Pełne pasji i miłości są dzieła Janusza Korczaka. Za otwartym zaangażowaniem opowiadają się niektóre odmiany współczesnego feminizmu. Zapewne więc w badaniach i studiach pedagogicznych są subdyscypliny i problemy, w których można stosować postulat neutralności, ale jest to trudno osiągalne w pedagogiach pozytywnych, to jest programach działań praktycznych na rzecz wspierania innych ludzi w rozwoju.

Z perspektywy praktyki edukacyjnej postmodernistyczne przesilenie wymusza podjęcie znacznie trudniejszych niż dotychczas wyzwań i zadań. Stawia to nową generację pytań o nowe minimum niezbędnych kompetencji nauczycieli, wychowawców, pedagogów, o składniki konieczne w nowej alfabetyzacji pedagogicznej. W języku

potocznym „pedagogiczne zero” – to epitet odnoszony do kogoś, kto zajmuje się zawodowo kształceniem lub wychowaniem, ale nie osiąga żadnych pozytywnych efektów. Jakie są zatem kluczowe i uniwersalne kompetencje powyżej owego „pedagogicznego zera”? Czy jest to życzliwość? Czy może: takt, mądrość, inteligencja twórcza, szeroka erudycja, wiedza przedmiotowa, umiejętności komunikacyjne, empatia, inteligencja emocjonalna, otwartość kulturowa i talent translatorski, szczerłość i bycie autentycznym partnerem? Czy wszystkie te właściwości naraz?

Kategoria „zera” może być i jest stosowana w studiach nad edukacją znacznie szerzej. Zero to nie tylko pustka, nic, nieistnienie, brak, symbol zbioru pustego. To nie tylko punkt wyjściowy lub skrzyżowanie na skali pomiarowej lub na osi współrzędnych. To także początek drogi, sygnał wielkiego wydarzenia. To też kres, zanik, śmierć. To także przełom, punkt, moment przesilenia, odwrócenia, nawrócenia, konwersji.

Śmierć i umieranie, choroba terminalna, zdarzenia krytyczne zmieniające bieg losu, wrzucające jednostkę na niekontrolowaną trajektorię cierpienia, „zdarzenia niepunktualne”, takie, jak: śmierć własnego dziecka, porzucenie dziecka przez rodziców, zerwanie więzi z niepełnosprawną matką, bezdomność i samotność stanowią niezmiernie ważny, wylaniający się coraz szerzej obszar badań w pedagogice i na jej pograniczach z filozofią, psychologią, socjologią, teologią i medycyną. To „pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji” (T. Borowska, 1998), opieki nad osobami nieuleczalnie chorymi (J. Biennebesel, 2003), przywracanie kompetencji komunikacyjnych dzieciom pozbawionym na raz i słuchu, i wzroku (M. Zaorska, 2002), to opieka wobec dzieci bez rodziny i wsparcia (np. G. Olszewska-Baka, 2000), to badania nad cierpieniem matki dziecka niepełnosprawnego (E. Zakrzewska-Manterys, 1995), matki samotnej i maltretowanej (M. Chodkowska, 1993), nad przemocą w rodzinie (J. Brągiel, 1996; K. Marzec-Holka, 1999), nad ubóstwem i bezdomnością (np. D. Rybczyńska), nad bezradnością (np. M. Kwiecińska-Zdrenka, 2004) oraz nad wsparciem ludzi tak osaczonych przez los (np. S. Kawula, 2004).

Szczególnie zaawansowane są studia nad zadaniami i formami wychowania w sytuacji zasadniczych zmian społecznych i kulturowych – w pedagogice religii, która dopracowała się całego działu kairologii i zasady punktualizmu (P. Tillich, R. Englert 1995; C. Rogowski, 1997).

Ciągła obecność wojen w świecie współczesnym, a także realność gwałtownej śmierci w wyniku zamachów terrorystycznych czyni bardzo aktualnym Korczakowskie „prawo dziecka do śmierci”, do wiedzy o niej i przygotowania na spotkanie z nią. Niezmiernie mało jest badań z tego obszaru. Warto przypomnieć i przywrócić czytelnikom świetne studia empiryczne Ludwika Bandury (2004) nad skutkami wojny w psychice dzieci i młodzieży, źródłowe publikacje Mariana Walczaka, wspomnienia Kazimierza Obuchowskiego (1992) z wojennej zsyłki na Syberii czy studium Wiesław Theissa.

W myśleniu utopijnym czy krytyczno-emancypacyjnym punkt zerowy – to moment, w którym zamyka się krytykę stanu istniejącego jako dalej-nie-do-zniesienia i rozpoczyna się pozytywnie projektować nową rzeczywistość, nowego w nim człowieka, wychowanego w nowych instytucjach edukacyjnych. Najdalej idący w owej krytyce autorzy postawili pytania przewrotne, „na głowie” – o to, czy można się obyć bez tak marnej szkoły, bez szkodliwego wychowania, bez nieskutecznych i szkodliwych wychowawców i bez samej pedagogiki. I tak powstał ruch odszkolnienia, społeczeństwa bez szkół oraz ruch antypedagogiki.

Ruch sprzeciwu wobec edukacji, wychowania i pedagogiki znany jest u nas dzięki pracom Ivana Illicha (1976) i Hubertusa von Schoenebecka (1991). Europejska antypedagogika zapożyczyła pomysł od *deschoolers'ów* i od antypsychiatrii. Zdawała się stawiać absurdalne pytania o podstawy prawne wychowywania i ubezwłasnowolniania dzieci przez dorosłych, podstawy przymusu uczęszczania do szkoły, w której dokonuje się na nich „gwałt” strukturalny i symboliczny. Formalne instytucje kształcenia i wychowania demoralizują dzieci oraz młodzież i pozbawiają samodzielności decyzji i odpowiedzialności za ich wykonywanie. Antypedagodzy wytoczyli ciężkie zarzuty, że pedagodzy wszelkiej maści to „mordercy” indywidualności dziecka stosujący „białe tortury”, początkowo niewidzialne, a potem głęboko uszkadzające osobowości. Ofiary edukacyjnej przemocy doświadczają konterfektów wychowawczych, odwrotnych w stosunku do głoszonych deklaracji i oficjalnych celów, głoszonych przez pedagogikę. Samo uprawianie pedagogiki z zamiarem wpływania na innych ludzi jest zajęciem wielce dwuznacznym czy nawet godnym jednoznacznego napiętnowania.

Pomimo gwałtowności, radykalizmu argumentów i hałaśliwego rozgłosu antypedagogiki spotkała się ona z rozważną reakcją środowisk akademickich. Przede wszystkim postarano się o szeroką dostępność ich tekstów; tak stało się także w Polsce. Odbyły się też liczne debaty akademickie z ich udziałem. Opublikowano liczne analizy i polemiki. Cóż zostało po tej ulotnej z i przekornej zdawałoby się modzie?

Sven E. Nordenbo (1996) w renomowanym międzynarodowym czasopiśmie z zakresu filozofii edukacji stwierdził, że ruch antypedagogiki nie był chwilową efemerydą, wzbudził szerokie zainteresowanie w świecie. Pozostawił po sobie trwałe sceptycyzm w kilku kwestiach: 1) nie można stawiać pewnych i trwałych celów wychowania i kształcenia wobec pluralizmu kulturowego i nieprzewidywalnej przyszłości; 2) efekty działań edukacyjnych nie poddają się kontroli i porównawczemu testowaniu, gdyż są one długotrwałe, rozległe i pośrednie (por. J. Raven, 1991); 3) założenie, że edukacja „naprawia”, „pomaga”, „służy” wszystkim dzieciom jest niesprawdzalne. Nie bez powodu – jego zdaniem – Alice Miller twierdziła, że błędne koło wychowawcze jest zemstą dorosłych za swoje utracone dzieciństwo. Zaś według R. S. Petersa, jednego z czołowych współczesnych filozofów wychowania w Anglii, dotychczasowe praktyki edukacyjne polegały

na traktowaniu dzieci jak niebezpiecznych barbarzyńców i były realizowane nie jako okazywana dzieciom życzliwość, lecz jako podstępne, przebiegłe sztuczki w ich ujarzmianiu (za S. E. Nordenbo, 1996).

Zdaniem Nordenbo, antypedagogika pozostawiła po sobie trwałe pytania. Jeżeli mamy wychować młodzież do wolności, to dlaczego czynimy to pod przymusem? Postawił je wcześniej P. Goodman (1974). Jakie są granice dopuszczalnej interwencji dorosłych wobec dzieci? Jeżeli młodzież w „kulturze prefiguratywnej (M. Mead) uczy się wcześniej i czegoś innego, a potrzebnego dzisiaj, niż mogą to uczynić dorośli, w tym ich nauczyciele, to co mamy jej naprawdę do zaoferowania?

Tak więc problematyka celów, efektów, miar, ewaluacji w edukacji oraz przyjmowanie jako oczywistych takich założeń, jak „naturalna asymetria” między wychowawcą a wychowankiem, sama „idea maksymalnego rozwoju”, wychowywania w imię „przewidywalnej przyszłości” – przestały być nieproblematyczne i traktowane jako naturalne.

Podobnie gwałtowny atak na szkoły przypuszczony przez Ivana Illicha i innych zwolenników *odszkolnienia* przyniósł falę rzetelnych, dogłębnych diagnoz nad rzeczywistymi procesami wewnątrz szkół, potwierdzających marnotrawstwo czasu i okazji do uczenia się, powszechną w szkołach przemoc psychiczną i symboliczną, rozległe praktyki separacyjne, naznaczające i piętnujące dzieci, prowadzące do wykluczania kulturowego tych, którzy mogą liczyć tylko na szkołę. Potwierdzono wielkie marnotrawstwo środków publicznych na programy naprawcze i wyrównawcze, przechwytywanie ich przez tych, którzy już wcześniej byli uprzywilejowani. Poszukuje się też – także na dużą skalę w Polsce (por. np. B. Śliwerski, 1992; A. Nalaskowski, 1995, M. Figiel, 2001) – rozwiązań alternatywnych wobec dotychczas znanej szkoły.

Błyskotliwy filozof i pedagog izraelski Aaron Aviram (1993) wypróbował doświadczalnie model innej szkoły średniej (liceum, college'u) oparty na połączeniu nowoczesnej biblioteki multimedialnej, kawiarni lub klubu dyskusyjnego oraz konsultanta – tutora, wybieranego indywidualnie przez młodzież i opiekującego się małym zespołem uczniów, poszukujących rozwiązania wspólnie podjętego problemu, zadania. *Deschooling* spowodował przyjęcie różnych modeli *flexischoolingu* (R. Meighan, bdw), elastycznego traktowania dotychczas sztywnych celów, struktur, form i procedur szkolnych

Tak więc w przypadku ruchów odszkolnienia i antypedagogiki wyzerowanie miało charakter radykalnej operacji epistemicznej, postawienia pytania o to, czy można się obyć bez powszechnie przyjętych i niekwestionowanych wcześniej instytucji i oczywistych dotąd schematów myślowych i przekonań. Dało to twórcze owoce, także teoretyczne (R. Kwaśnica, 1987; J. Rutkowiak, 1995).

Paradoksalne natomiast są efekty innej odmiany pedagogiki radykalnej, która zasada się także na epistemicznej destrukcji, na zupełnym zakwestionowaniu (wyzerowaniu) dotychczasowej tradycji. Pedagogika radykalna upomina się o edukacyjne

prawa i losy mniejszości, słabszych, odsuniętych, „gorzej urodzonych”. W projektach praktycznych doradza ona opór wobec dominującej praktyki w instytucjach edukacyjnych. Efekty tego bywają niestety bumerangowe. Uczniowie z upośledzonych kulturowo środowisk rodzinnych i lokalnych stawiający opór szkole, skazują się na jeszcze głębszą marginalizację, jaka ich czeka i bez tego oporu. Wyzerowanie epistemiczne w teorii prowadzi tu w praktyce edukacyjnej do wczesnego i pełnego wykluczenia buntowników (P. McLaren, 2000).

Przykładem epistemicznego wyzerowania i radykalnego odwrócenia znaczenia niechaj będzie zasłyszana anegdotka. Przy szpitalnym łóżku ciężko chorego zebrana rodzina dowiaduje się, że niezbędny jest przeszczep mózgu. Sama operacja będzie sfinansowana z ubezpieczenia, ale za organ trzeba będzie zapłacić. „Ile to będzie kosztowało?” – pyta głowa rodziny. „Jeżeli dawcą jest kobieta, to 700 dolarów, a jeżeli dawcą jest mężczyzna – to 1000 dolarów”. „Ależ dlaczego?” – pytają uśmiechający się z przekąsem mężczyźni. „Bo mózgi kobiece są używane”. Anegdotka pozornie maskulinistyczna, okazała się radykalnie feministyczna.

Zero jako symbol i punkt zwrotny przełomu, końca kryzysu niewydolnego i odrzuconego systemu, a zarazem moment początku nowego, stawia przed myślącymi członkami społeczeństwa fundamentalne pytania o cel, sens, charakter, formy i treści nowego systemu, nowego ładu, o jakość życia i relacji pomiędzy ludźmi. Stawia te pytania także przed pedagogami. I odkrywają oni trzy drogi prowadzące do ...zera.

Pierwsza to powrót do zdrowych, czystych źródeł z odległej przeszłości, do nieskażonych wzorców kultury, do pism ojców założycieli, do świętych ksiąg, do wieczystych, sprawdzonych dóbr kultury. W pedagogice pokryzysowego czasu w Ameryce był to perenializm, od *perennis* – ‘wieczysty’ właśnie (T. Brameld, 1971; J. Gutek, 2003). To droga do fundamentalizmu i konserwatywnego radykalizmu, a ostatecznie do dogmatyzmu, autorytaryzmu i do izolacji szkoły od potrzeb dzieci i społeczności. To droga donikąd.

Druga droga to pomysł na przebudowę wszystkiego na nowo, wedle wspólnego projektu, od początku do końca, w sposób zaplanowany, kolektywnie, w zbiorowej dyscyplinie, realizowana z udziałem nowej oświaty i nowych ludzi. To droga do etatyzmu, zdławienia indywidualności i wolności, do wynaturzeń władzy, do powszechnej nędzy i opóźnienia rozwojowego. To strategia sprawdzona historycznie w wieku dwudziestym w naszym regionie świata i w nieszczęsnej Polsce, rzuconej „w nagrodę” za wojenną tragedię i dzielność – przez pozał się Boże „sojuszników” – na pożarcie Rosji. To też droga donikąd.

I jest trzecia droga. Jesteśmy wolni. Możemy, każdy z osobna, czerpać wzory z bardziej doświadczonego świata demokracji i dobrobytu. Tych wzorów jest wiele. Każde stanowisko jest równoprawne. Każdy dyskurs jest uprawniony i nie podlega wartości-

ciowaniu. „Każdy kowalem swego losu”. „Każdy ma to, na co zasłużył”. Każdy jest tym, kim chce być; może wybierać tożsamości, zmieniać je. To droga do amoralizmu, czyli wykluczenia ocen etycznych z życia społecznego, gospodarczego i kultury. Także to sposób łatwego usprawiedliwiania wszelkich nierówności jako naturalnych i zasłużonych (np. J. Muller, 1997).

Także w wychowaniu znikają wówczas, zostają wyzerowane, dylematy moralne. Traci sens słynny dylemat bohatera z testu L. Kohlberga – Henryka, który może próbować uratować śmiertelnie chorą żonę, mimo że wynalazca leku odmawia mu użyczenia specyfiku, pod warunkiem że zdecyduje się na kradzież, a następnie odpokutowanie winy. Równie uprawnione jest zachowanie tych, którzy będąc na miejscu Henryka, zrezygnują z prób pomocy z pobudek hedonistycznych („po co ryzykować, żona i tak umrze, będę miał nową, zdrowszą i młodszą”), jak tych, którzy odwołali się do prawa („prawo zakazuje kradzieży”), do opinii społecznej („co by ludzie powiedzieli, że nie próbowałem ratować”), „ludzie nazwaliby mnie złodziejem”), do religii („nie kradnij”, „życie ma najwyższą wartość”), jak i tych wreszcie, którzy znaleźliby samodzielne rozwiązanie uznawane za etycznie poprawne. Każde z tych rozwiązań jest poza oceną i jest równoprawne. Wartościowanie moralne jest w kulturze postmodernistycznej wyzerowane (por. R. Jonathan, 1995).

Podobnie byłoby z wyłączeniem oceny moralnej zachowania uczestników opolskiego eksperymentu psychologicznego sprzed lat, w którym 40 ochotników z liceów po kolei i samotnie stawalo przed zadaniem komputerowym i jednocześnie przed pokusą otwartej kasety z niepoliczonymi pieniędzmi ze zbiórki ulicznej. Okazało się, że wszyscy, cała czterdziestka, przywłaszczyli sobie część pieniędzy z kasety, pomimo iż czekało ich wynagrodzenie za udział w eksperymencie komputerowym i że nie byli z biednych rodzin. W ramach tej trzeciej opcji nie można ich dziś ocenić, tylko próbować zrozumieć: skorzystali z dobrej okazji, zachowali się inteligentnie, przechytrzyli tych spryciarzy z uczelni, zrobili to, co każdy by zrobił itp. Każde wyjaśnienie jest równie dobre. I oto znowu, już trzecia – droga donikąd.

Każda z tych trzech dróg polega na porzuceniu myślenia na rzecz ideologii. A każda ideologia, przyswojona jako światopogląd autora czy głosiciela i jako światopogląd jej wyznawców, operuje nierealnością, jest antyintelektualna, prowadzi do opętania fikcją, przy jednoczesnym zapewnianiu, że jest odwrotnie, że to jedynie ona jest „światopoglądem naukowym” i realną prognozą „końca historii”. Każda też ideologia, przyswojona powszechnie kończy się samozniszczeniem.

Sytuacja systemowego przesilenia, ów zerowy punkt pomiędzy starym światem kolektywizmu i zależności jednostek od wielkich struktur a nowym światem wolności, „rewolucji podmiotów”, jak to określił K. Obuchowski (1997), to początek – jak się zdawało – nowej, pełnej demokracji, w której wszyscy będą uczestniczyć na szczeblu

lokalnym, narodowym i globalnym jako „potrójni obywatele” (Ch. Handy, 1996 i 1999). Nadejdzie oto era powszechnego, całościowego kształcenia się, gruntownej odnowy umysłowej, kulturalnej i wychowania do solidarnych więzi społecznych (K. Przyszczykowski, 1993).

U nas jakoś ta era nie nadeszła. Nastąpiło natomiast na skalę masową zjawisko, które niemiecki socjolog młodzieży D. Baacke (1979), jeszcze w końcu lat siedemdziesiątych, nazwał „samowylęczeniem się” (*selbsausburgerung*) młodzieży z polityki, z możliwości samodzielnego stanowienia o nowym rozdziale historii własnego narodu. Na miejsce oczekiwanej i wywalczonej demokracji pojawiło się jej podwójne upozorowanie: imitacja zachodnich dwuskrzydłych „elit” politycznych z partii naprzemiennie sprawujących władzę („poliarchii” – termin W. Robinsona, 1996) nad osobistymi korzyściami z majątku narodowego, a na dodatek te partie istnieją publicznie prawie wyłącznie w mediach. Jest to jedno ze źródeł powszechnego zubożenia obywatelskiego młodzieży. Nawet wysłanie polskich oddziałów na przedziwną wojnę prewencyjną, skłócającą Polskę z Europą i nie posiadającą legitymizacji społecznej, nie poruszyło polskiej młodzieży, choć poruszyło młodych na całym świecie.

Diagnozę politycznego i obywatelskiego samowylęczenia się młodzieży polskiej potwierdzają badania socjologów młodzieży z lat osiemdziesiątych, dziewięćdziesiątych końca stulecia i z pierwszych lat pierwszej dekady tego wieku.

A co z nowym powszechnym oświeceniem? Na jego miejsce mamy „kapitalizm reputacyjny”: każdy może sobie kupić jakiś ładny dyplom. W szkolnictwie niepublicznym szaleje „gerontobisnes” ...

Nastąpił uwiąd regulacyjnych funkcji państwa wobec systemu edukacji: nie ma powszechnych tanich, wyrównawczych przedszkoli, mamy anarchię w kształceniu nauczycieli, nie ma systemu wielokrotnej szansy kształcenia dla dorosłych, nie ma systemu kształcenia zawodowego, nie ma systemu ponownej alfabetyzacji (*post-literacy*), a tymczasem szkoły podstawowe opuszcza co roku 20 procent analfabetów. Analfabetyzm funkcjonalny, to też zerowy efekt edukacyjny. To „utracona strefa rozwoju” (S. Kowalik, 2003).

Używając języka wcześniej o tym piszących autorów zachodnich, zamiast edukacji mamy *mis-education* (N. Chomsky, 2000 i P. Goodman, za: Chomsky), czyli zły-kształcenie i od-świecenie z wszystkimi tego bezpośrednimi i pośrednimi skutkami.

I znowu mamy raz jeszcze odmianę pedagogicznego zera.

Zero dodane do jakiegoś zbioru nie powiększa go. Jednak zero dopisane do jakiegokolwiek liczby uwzniośla ją i podnosi do poziomu magicznej granicy, po przekroczeniu której wszystko może się wydarzyć. Jakież to lęki wywoływał nadchodzący rok 1900. Szczególnie u nas, Polaków po 130 latach zaborów i po tylu przegranych powstaniach. Dobrze oddaje ten klimat fragment wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera:

Jakaż jest
przeciw złego włóczy
twoja tarcza
człowiecze z końca wieku?
Głowę zwiesił niemy.
(„Koniec wieku” 1893)

Ileż nadziei nosiło „Stulecie dziecka” Ellen Key? A było to stulecie zbrodni, cierpień, łagrów, holokaustu, upokorzeń, przemocy i nędzy, w którym dzieci były jakże częstymi ofiarami? „Tysiąc szkół na Tysiącletcie” zbudowali sobie ludzie, ale wiele z nich zamknięto w ramach „racjonalizacji sieci szkolnej”. „Pedagogika i edukacja na przełęczach wieków”, „Pedagogika na progu nowego Milenium”, „Rozmowy na nowy wiek”, „Edukacja wobec wyzwań XXI wieku” – to tytuły naszych konferencji, rozpraw i książek mające znamiona magicznej fascynacji liczbami z kilkoma zerami.

Zbliżanie się daty z trzema zerami wywołało erupcję skrajnie przeciwstawnych prorocstw, choć ich wspólnym wątkiem był kres, dojście do końca, do zera.

Triumfalnie ogłoszono z – jednej strony – „koniec historii” i „ostatniego człowieka” (F. Fukuyama), czyli ostateczne zrealizowanie marzeń ludzkości w demokracji i gospodarce amerykańskiej. Już nie musimy niczego wymyślać. Możemy tylko naśladować i przyłączyć się. No to i się przyłączamy. Ogłoszono też „koniec geografii”: dzięki szybkiemu rozwojowi powszechnie dostępnej komunikacji informatycznej i komunikacji lotniczej żyjemy już we wspólnej „globalnej wiosce”!

Zarazem jednak potwierdzano – po wcześniejszej E. Fromma „Anatomii ludzkiej destrukcyjności” (1974) – że zostało „Zagubione człowieczeństwo” (A. Finkielkraut, 1999), iż czeka nas dalszy „regres człowieczeństwa” i śmierć ekologiczna ludzkości, że wkrótce umrzemy we własnych odpadach i śmieciach, jeśli nie wychowamy nowych mieszkańców Ziemi (L. Michnikowski, 1999), którzy zrozumieją, że Ziemia nie jest im dana do eksploatacji, lecz pod ich opiekę, że własnym dzieciom winni zostawić ją w lepszym stanie, niż zastali, że nie wolno im okradać przyszłości, że powietrze, woda, gleba, rośliny i zwierzęta to nasi bracia i siostry, jak głoszą rzecznicy głębokiej ekologii (*New Age...*, 1996). Lecz kto ich słucha? Kto dokona takiego powszechnego przewrotu w wychowaniu? „Nikt nie woła”.

Nastąpił też kres wysokiej kultury. W „Technopolu” przeżywamy „triumf techniki nad kulturą” (N. Postman, 1995), „kryzys inteligencji” – elity niezdolnej do zmian (M. Crozier, 1996) i „głód ducha” (Ch. Handy, 1999). Za to miliony uwielbiają podglądanie ekstrawagancji i podstępnej rywalizacji uczestników telewizyjnych „reality shows”.

Zapowiedziano też „koniec pracy” (J. Rywkin, 2001). Osiągnięcia technologiczne spowodowały zmierzch epoki industrialnej. Nie ma i nie będzie podobno już na zawsze pracy dla wszystkich. Dla młodzieży może oznaczać to trwale niepewną przyszłość, zamknięcie bram do dorosłości. Nawet już nie ma niczego nowego do wymyślenia, bo

mamy oto „koniec nauki”, czyli „schyłek ery naukowej” (J. Horgan, 1999). Na czym oprzeć kształtowanie u młodzieży etosu pracy? Czy prawo do pracy nie powinno być podstawowym konstytucyjnym prawem człowieka i prawem obywatelskim, gwarantowanym przez państwo?

I wreszcie nastąpił też kres tożsamości, stabilnego układu odniesień, autorytetów i wzorców do naśladowania przez młodzież, zastąpionego przez płynną i zmienną masę migotliwych tysięcy wzorów, idoli i ikon oraz ofertę tysięcy masek do przebierania się z dnia na dzień, w ciągu dnia. (Z. Melosik, 1996; T. Szkudlarek, 1999).

Czy można jednak być każdym, być wielokrotnym, niezakorzenionym, nijakim, co chwila odmiennym? Czy możliwy jest człowiek o „orientacji bez orientacji” (J. Muller, 1997; J. Jonatan, 1995). Czy młodzi ludzie przestaną zadawać sobie pytania o to: kim są, jacy pragną być, jak chcą żyć, z kim się identyfikować, z kim przebywać, przyjaźnić, bawić się, z kim na stałe się związać?

Ustalenia socjologiczne i współczesna psychologia rozwoju w ciągu całego życia przeczą ponurej prognozie końca tożsamości. Nawet przeciwnie: typowo młodzieńcze problemy „burzy i naporu”, poszukiwania sensu życia i identyfikacji przesuwają się obecnie na całe dorosłe życie (A. Brzezińska, 2000; M. E. Lachman, 2001). Dla psychologii i dla pedagogiki oznacza to nowe wielkie wyzwanie. Młodzi dorośli, żyjący na pograniczu i pośród różnorodnych kultur, wybierają różne strategie.

Niektórzy wybierają sobie dwie tożsamości: „nie lubię szczególnie swego nauczycielstwa, ktoś powie, wolę być przewodnikiem górskim, ale próbuję dobrze robić jedno i drugie” „Jestem Polakiem pośród obcych. Chcę i muszę być dobrym obywatelem USA czy Łotwy, ale pozostaję dobrym i wiernym pierwszej ojczyźnie Polakiem” (D. Mostwin, 1985; M. Urlińska, 1995). To strategia podwajania tożsamości.

Inni nie bez trudu dostosowują się do reguł gry „późnego kapitalizmu” i próbują odnieść sukces w firmie. Jeszcze inni szukają ukojenia w stałych wzorach z przeszłości: w religii rodzimej, w ezoterycznych religiach Wschodu czy w trosce i walce o przetrwanie czystej przyrody, we wsparciu udzielanym potrzebującym.

Wielu młodych, coraz lepiej wykształconych ludzi nie znajduje jednak dla siebie trwałych odniesień i ról, wciąż, przez wiele lat poszukują, próbują, odchodzą, powracają. B. Bernstein opisał ten coraz częstszy wzór jako „tożsamość terapeutyczną”, rozedrganą, wędrującą, wciąż przekraczającą siebie, neurotyczną i zarazem samonaprawczą. Tak to opisywał swoich bohaterów W. Gombrowicz: wiecznie niedojrzałych, stale wyzwalających się z narzucanej im Formy i Gęby, odrzucających wyświechtane mity i etykiety (L. Nowak, 2000; L. Witkowski, 2003).

Nie wszyscy młodzi potrafią sobie radzić z tym nadmiarem ofert z ich wyborem dla siebie, z osaczeniem brakiem bezpiecznych perspektyw. Uciekają w narkotyki, uciekają z kraju. Spieszą się do konsumpcji poprzez przemoc i zabawę bez zważania na ciosy

i ból zadawane innym ludziom. Ale też odradzają się ideologie radykalnej niezgody, buntu i oporu wobec rzekomo jednolitego, globalnego neoliberalnego ładu zdominowanego przez Stany Zjednoczone. *Guru* takiej pedagogiki radykalnej stali się w latach milenijnego przesilenia N. Chomsky (2000) – z jego atakiem na „eksport” amerykańskiej „demokracji” i rynku na czołgach i samolotach bojowych, i P. McLaren (2000) – z jego „pedagogiką rewolucji” i próbą rewitalizacji „czystego” marksizmu.

Na szczęście obok wieszczy końca wszystkiego na progu trzeciego milenium zaistniały inne, bardziej wyważone diagnozy. I choć przebrzmiewają w nich dramatyczne surowe ostrzeżenia, jak w „Społeczeństwie ryzyka” (U. Becka, 2002) czy w „Wiek paradoksu” i „The Age Unreason” Ch. Handy’ego (1996), to zarazem podkreślają nowe niespotykane możliwości, jakie stoją otworem przed narodami i przed ludzkością. Stwarzają je nowe technologie, niezwykle wynalazki, nowe formy demokracji, nowe sojusze międzynarodowe i możliwość prowadzenia światowej polityki na rzecz pokoju, dobrobytu, ochrony zdrowia i przyrody, nowy typ państwa minimalnego, nowe typy wspólnot i nowe siły umysłowe oaz duchowe z dotychczas niewykorzystanych zasobów człowieka (Z. Bauman, 1995; U. Beck, 2002; Ch. Delsol, 2003; A. Giddens, 1999; Ch. Handy, 1999; R. Nozick, 1999; A. i H. Tofflerowie, 1995). Wszyscy oni twierdzą, że warunkiem korzystnych zmian jest „odpowiednia edukacja”, „inwestowanie w inteligencję” – i to w niewykorzystane dotychczas jej typy nie objęte ćwiczeniami w szkole i na studiach, a także „wychowanie porządnego człowieka” i „porządnego społeczeństwa” (L. Koczanowicz, 2003; A. Margalit, 1996).

Równie magiczne, jak daty z kilkoma zerami, zdają się być pewne wielkie wydarzenia, po których wszystko, także wychowanie i kształcenie, nie może być nadal takie samo, musi być inne. To „godziny zero”. Na początku dwudziestego wieku triumfy odnosiło Nowe Wychowanie. Świat cały patrzył z fascynacją na wychowanie Nowego Człowieka po rewolucji bolszewickiej, pedagogika radziecka zaś ogłosiła dialektyczne zniesienie opozycji pomiędzy Szkołą Tradycyjną a pjdocentryzmem. Faszystowski projekt nowego wspólnego świata powszechnego dobrobytu i wychowania dzielnych ludzi wzbudził w połowie lat trzydziestych zachwyt niejednego profesora pedagogiki. W okresie Polski Ludowej parokrotnie ogłaszano koniec starej pedagogiki w imię przyszłości, przed „trybunałem marksizmu” i globalnej jedności świata. Tymczasem T. Adorno (1976) dramatycznie pytał po II wojnie o to, czy jest jeszcze możliwe i jak „Wychowanie po Oświęcimiu”. Gdy świat zdawał się być jednobiegunowy po upadku obozu socjalistycznego i zwycięstwie neoliberalizmu, profesorowie biadali, że pedagogika po raz pierwszy nie ma się do czego odwołać. Znowu nadszedł jej kres. Niedługo potem raz jeszcze musiało być postawione pytanie w nowej godzinie zero: jakie „Wychowanie po 11 września?” (L. Koczanowicz, 2003). Wcześniejsze zaś projekty wspólnej ludzkości w świecie dialogu i komunikacji niezakłóconych jakakolwiek przemocą (J. Ha-

bermas, 2002) i pomysły na harmonijne współzycie międzycywilizacyjne z udziałem edukacji wielokulturowej, okazały się „sflaczałymi ideami” (P. McLaren, 2000).

Od zera spojrzano na nieuniknione migracje i mieszanie się narodów. Podstawową kategorią wychowawczą w Izraelu otwartym na oścież dla przybyszów z całego świata stało się „wykorzenie” (*disertification*) uprzednich nawyków kulturowych, sprzecznych z przepisami roli obywateli nowego państwa. Wykorzenie jest niezbywalnym, koniecznym pierwszym krokiem do adaptacji w nowej ojczyźnie, nawet jeśli imigranci pochodzą z obszarów „kultury zerowej”, najbardziej zacofanych zakątków Afryki (S. Keiny, 2002).

Dramatem polskiej młodzieży wiejskiej jest wykorzenie jej przez szkołę z kultury wsi, a zarazem wyłączenie z kultury, do której musi ona uciec ze wsi (K. Szafraniec 1991).

Odwroćeniem wykorzenia jest kolonizacja kulturowa, to jest narzucanie swojej kultury przez dominanta politycznego państwu satelitarnemu, i to za zgodą elit politycznych i kulturalnych tego ostatniego. Doktorat radziecki równał się, oczywiście!, habilitacji polskiej, i ten oczywisty absurd przetrwał do dziś. Obecnie kultura polska jest nieomal bezbronna wobec amerykańskiej treści masowego przekazu, języka, wzorów życia sączących się codziennie w każdym domu poprzez telewizję (P. Kwieciński, 2001).

Migrantów do Nowego Świata czeka akulturacja, czyli rozpoczęcie od zera adaptacji, asymilacji i akomodacji do nowej kultury dominującej. Kto się jej nie podda, może zostać zepchnięty na marginalne pozycje.

O zerze *pro domo sua*. Przybyszami do pedagogiki bez żadnej wcześniejszej jej znajomości bywają sami członkowie naszej społeczności i dyscypliny akademickiej. Czy można uprawiać pedagogikę płodnie naukowo i nauczycielsko znacząco bez wcześniejszego opanowania jej kanonu, z zerową wiedzą u początku kariery akademickiej? Praktyka taka jest nie do pomyślenia, a nawet jest formalnie zakazywana w niektórych dyscyplinach akademickich, na przykład w siostrzanej dla nas psychologii, nie mówiąc o chemii. Jednakże dyscypliny usytuowane na pograniczu wielu innych oraz podejmujące kwestie praktyczne są otwarte na gości z innym podstawowym przygotowaniem. Niedawno zdarzył się przypadek obdarzenia tytułem profesora nauk humanistycznych na podstawie prac z filozofii osoby, która doktorat i habilitację uzyskała z fizyki kwantowej. W pedagogice polskiej mamy znanych i twórczych profesorów, którzy doktoraty mieli z ekonomii, matematyki, chemii, politologii, nauk rolniczych, geografii, biologii, psychologii, filologii, historii, teologii, nauk o wojskowości. Jeszcze szerszą gamę dyscyplin reprezentują dzisiejsi profesorowie pedagogiki, jeśli się przejrzy ich dyplomy magisterskie.

Okazuje się zatem, że przybycie do pedagogiki z zewnątrz i bez studiów podstawowych z tej dyscypliny umożliwia twórczy wkład do niej i otwieranie nowych pól

problemowych na „życiodajnym pograniczu”. Wiele nowych idei do pedagogiki ostatnich dwóch dekad wniósł na przykład profesor Lech Witkowski – magister matematyki, doktor, doktor habilitowany i profesor filozofii. Znakomitym znawcą pedagogiki zawodów i edukacji informatycznej jest profesor Stefan Kwiatkowski – magister inżynier i doktor informatyki. Powszechnie znany dydaktyk profesor Kazimierz Denek – to onegdaj doktor ekonomii, zaś zacytywany profesor Zbyszko Melosik zrobił doktorat z politologii.

Tak też jest za granicą. Wielki wkład do socjologii wychowania i pedagogiki wniósł cytowany tu profesor Basil Bernstein – lingwista i socjolingwista. Jego ostatnia książka (2000) jest żywym dowodem na to, że nie tylko nie zna on pedagogiki, ale świetnie się bez niej obywat, od początku definiuje sobie podstawowe terminy pedagogiczne – często całkiem przewrotnie, ale zawsze twórczo, kreuje nowe typologie paradygmatów i ideologii współczesnej pedagogice i edukacji, nie mając pojęcia o całej bibliotece książek na te tematy, ale czyni to genialnie, rozbijając schematy i mity.

Tak też było w przeszłości. Nikt nie pyta dziś o wykształcenie J. A. Komeńskiego, L. Tolstoja, J. Deweya czy J. Korczaka.

W tej zaskakującej owocności przybyszów do pedagogiki z zerową jej znajomością płyną niełatwe pytania. Czy studiowanie pedagogiki jest w ogóle niezbędne dla jej uprawiania i rozwijania? Czy nie ma granic dla tej szerokiej migracji? Czy obserwowalne są też jej negatywne skutki?

W pewnym szacownym uniwersytecie, z „pierwszolicową” pedagogiką, przeglądałem wydziałowy księgozbiór. Znalazłem tam nieprzeczytane książki Kazimierza Sośnickiego i Sergiusza Hessena, broszurowe wydania ich podręczników nie miały rozciętych kartek. Dotychczas wydawało mi się, że ich studia metapedagogiczne należą do najwęższej pojętego kanonu wykształcenia humanistycznego, nauczycielskiego, a co dopiero pedagogicznego. Gdy potem prześledziłem główne dzieła wiodących w tym środowisku profesorów, okazało się, że zaczynali oni budować swoje główne prace od zera, od początku i doszli daleko bliżej niż ich nieznanymi im poprzednicy, co nie przeszkodziło im ferować negatywnych ocen stanu pedagogiki w Polsce. Brak szacunku dla dorobku własnej dyscypliny, niepełne i nierzetelne kwerendy są jednym ze źródeł naszych słabości. Być może kandydaci na uczonych w pedagogice mogliby przechodzić przez jakąś pedagogiczną „zerówkę” i zdawać z jej kanonu egzamin w „terminie zerowym”?

Pogłębia to jeszcze moda na wszystko, co zachodnie, a to usprawiedliwia pełne nawet pominięcia dorobku polskich poprzedników i jeszcze żywych kolegów. Prześledziłem kiedyś z wielkim nakładem pracy dla celów samokształceniowych i wykładowych ogromną spuściznę jednego z wielkich pedagogów ubiegłego wieku. W żadnej swojej pracy ani razu nie zacytował on pedagoga, sam wcześniej do pedagogiki gościnnie przyjęty spoza niej. I rzecz nie w braku taktu i dobrej kwerendy, lecz w tym, czy

w tej spuściźnie można doszukać się jakiejś nowej, ważnej teorii, oryginalnego badania, czy choćby tezy pedagogicznej, wartę po latach zacytowania.

I jeszcze jeden wariant zera. To pat – sytuacja bez wyjścia, bezruchu, bez wygranych i przegranych, opadnięcia rąk. W pomysłowym eseju S. Heyneman (1993) – o braku wpływu pedagogiki współczesnej na jakość praktyki edukacyjnej – twierdzi, że obecny kryzys badań pedagogicznych wynika z jednej strony z niedofinansowania badań, a z drugiej – z braku zgody na to, co i jak badać w samym środowisku pedagogów akademickich. Nie dość, że pielą oni odgradzone od siebie poletka subdyscyplin i specjalności, to jeszcze pedagodzy dzielą się – wedle Heynemana – na: 1) takich, co wyczekują na odgórne zlecenia i są gotowi wytworzyć za pieniądze miłe władzy iluzję; 2) takich, którzy uprawiają badania i wydają książki „substandardowe” (nazywa ich autor „zmarginalizowanymi półnaukowcami”) i 3) takich, którzy uważają się za „kapłanów jedynej prawdy” i głoszą swoje napuszone mądrości, nie czytając i nie słuchając innych.

Wytwarza to sytuację bezruchu, wzajemnego osaczenia, blokady rozwoju młodzieży i lekceważenia pedagogów jako doradców w zakresie strategicznej polityki oświatowej. Współpracownik Thorstena Husena – profesor U. Dahllorf (1984) ironizował w swoim czasie, że reformy szkolne udają się tylko w takim kraju, jak na przykład Szwecja, gdzie jest niewielu profesorów pedagogiki, dzięki czemu mogą oni porozumieć się pomiędzy sobą i być wysłuchanymi z uwagą i respektem przez polityków.

Z diagnozą i typologią Heynemana można się nie zgodzić, można ją uzupełniać, ale ważny pozostaje jego postulat, że kryzys wewnętrzny mogą przezwyciężyć tylko sami pedagodzy akademicki, w przeciwnym razie w ważnych decyzjach wyręczą ich kadencyjni politycy, którzy w sprawach edukacji są dyletantami i myślą na „długość własnej teki”, albo zrobi to za nich „niewidzialna ręka” rynku (R. Jonatan 1990, M. Zahorska, 2002; S. Futyma, 2002).

A tymczasem świat nam ucieka, a my uwięźliśmy w spóźnionej nowoczesności u progu kapitalizmu w społeczeństwie anomii, pustki aksjonormatywnej (K. Szafraniec, 1986; J. Muller, 1997), pogrążonym w dużej jego obszarach w bezradności i ciemności. Z drugiej jednak strony przeżywamy prawdziwą i niebywałą erupcję aspiracji edukacyjnych, twórcy niektórych uczelni niepublicznych potrafili wkrótkim czasie stworzyć niezwykle środowiska naukowe i szkoły kreatywności przełamujące sztywne wzory tradycyjnego uniwersytetu. I na tę drogę otwierają się stopniowo same uniwersytety, choć bywa i tak, że wieloletnie podwajanie, a nawet zwielokrotnianie obciążeń nauczycielskich wyzerowuje kompetencje naukowe, stanowiące warunek konieczny nauczania akademickiego.

Literatura

Adorno T.: *Wychowanie po Oświęcimiu*, „Znak” 1978 nr 285.

Atkinson E.: *The promise of uncertainty: education, postmodernism and the politics of possi-*

- bility, „International Studies in Sociology of Education” 2000 nr 1.
- Aviram A.: *Personal autonomy and the flexible school*, „International Review of Education” 1993, t. 39 (5).
- Baacke D.: *Krisen und Probleme Jugendalters* [w:] Richter C. (red.), „Die uberflussige Generation. Jugend zwischen Apathie and Agression“, Konigstein 1979.
- Bandura L.: *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży* (Fragmenty rozprawy doktorskiej – 1950), wstęp i opracowanie Z. Kwieciński, Toruń 2004, Wyd. UMK.
- Bauman Z.: *Wieloznaczność ponowoczesna, ponowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck U.: *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, „Scholar”
- Bernstein B.: *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Revised edition, Boston 2000, Rowman and Littlefield Publ.
- Biennebesel J.: *Opieka nad dziećmi z młodzieży z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*, Toruń 2003, Wydawnictwo UMK.
- Borowicz R.: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, Wszechnica Mazurska.
- Borowska T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 1998, IBE.
- Bourdieu P.: *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris 1979, „Minuit”.
- Brameld T.: *Patterns of educational philosophy*, New York 1971, Holt, Rinehart and Winston.
- Brzezińska A.: *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000 „Scholar”.
- Brağiel J.: *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole 1996, Wyd. UO.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Toruń – Poznań 1994, „Edytor”.
- Chodkowska M.: *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczna problematyka postaw*, Lublin 1993, Wyd. UMCS.
- Chomsky N.: *Chomsky on democracy and mis-education*; edited and introduced D. Macedo, New York 2000, Rowman and Littlefield Publ.
- Crozier M.: *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, Warszawa 1996, Poltext.
- Dahllof U.: *Contextual problems of educational reforms: A Swedish perspective* [w:] „Educational research and policy. How to they relate?” red. T. Husen, M. Kogan, Stockholm 1984, Pergamon Press.
- Delsol Ch.: *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Kraków 2003, „Znak”.
- Dougherty K., Hammack F. M.: *Druga strona uczelni. Nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC”, 1999, t.13.
- Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001, „Impuls”.
- Eisner E. W.: *The educational imagination*, New York 1979, MacMillan.
- Elias N.: *Zaangażowanie i neutralność*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Englert R.: *Glauubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspadagogischen Kairologie*, Munchen 1985, „Kosel”.
- Falkiewicz A.: *Być może* [w:] *Umysł a rzeczywistość*, red. A. Klawiter, L. Nowak, P. Przybysz, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki” 1995, t. 5.
- Figiel M.: *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001, „Impuls”.

- Finkelkraut A.: *Zagubione człowieczeństwo. Esej o XX wieku*, Warszawa 1999, PIW.
- Fromm E.: *Anatomie der menschlichen Destruktivitat*, Stuttgart 1974.
- Futyma S.: *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Toruń-Poznań 2002, „Edytor”.
- Giddens A.: *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999, Książka i Wiedza.
- Gordon D.: *Hidden curriculum* [w:] Saha L.J. (red.) „International Encyclopedia of the Sociology of Education”, Oxford 1997, Pergamon.
- Gutek G. L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy wychowania*, Gdańsk 2003, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 2002, t.1-2, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Handy Ch.: *Glód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław 1999, Wyd. Dolnośląskie.
- Handy Ch.: *The age of unreason*, London 1990, Random House.
- Handy Ch.: *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy ABC.
- Heyneman S.: *Educational quality and crisis of educational research*, „International Review of Education” 1993 nr 6.
- Horgan J.: *Koniec nauki czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*, Warszawa 1999, Prószyński i S-ka.
- Illich I.: *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976, PIW.
- Jacyno M.: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1998, Wyd. IFiS PAN.
- Jonatan R.: *Education and moral development: the reason and circumstance*, Journal of Philosophy of Education” 1995 nr 3.
- Jonathan R.: *State education service or prisoner's dilemma: the hidden hand as source of education policy*, „British Journal of Education” 1990, t. 22 (1).
- Kawka Z.: *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998, Wyd. UŁ.
- Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, wydanie II, Toruń 2004, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Keyny S.: *Ecological thinking. A new approach to educational change*, Lanham 2002, University Press of America.
- Koczanowicz L.: *Wychowanie po 11 września*, (Wykład inauguracyjny w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu 22 października 2003 r.), „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003 nr 4, s.7-16.
- Kowalik S.: *Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju* [w:] Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej, red. K. D. Rzedzicka, A. Kobylańska, Kraków 2003, „Impuls”.
- Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, Wyd. UW.
- Kwiecińska-Zdrenka M.: *Między bezradnością i aktywnością. Strategie życiowe młodzieży wiejskiej wobec własnej przeszłości*, Toruń 2004, Wyd. UMK.
- Kwiecinski P.: *Disturbing strangeness. Foreignisation and domestication in translation procedures in the context of cultural asymmetry*, Toruń 2001, „Edytor”.
- Lachman M. E. (red.): *Handbook of midlife development*, New York 2001, John Wiley and Sons.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW.

- Luke C.: *Ekstazy and cyberia*, „Discourse” 1996, t. 17 (2).
- Lynch K.: *The hidden curriculum*, Lewes 1989, Falmer Press.
- Marciniak E.: *Komunikacyjna funkcja milczenia ucznia w interakcji z nauczycielem*, Warszawa 1999. Wydział Pedagogiczny UW; niepublikowana rozprawa doktorska pod kierunkiem H. Kwiatkowskiej.
- Margalit A.: *The decent society*, Cambridge 1996, Harvard University Press.
- Martin J. R.: *What should we do with a hidden curriculum when we find on?* „Curriculum Inquiry” 1976, t. 6 (2).
- Marzec-Holka K.: *Przemoc seksualna wobec dzieci*, Bydgoszcz 1999, Wyd. WSP.
- McLaren P.: *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*, Oxford 2000, Rowman and Littlefield Publ.
- Meighan R.: *Edukacja elastyczna*, przedmowa i tłumaczenie A. Nalaskowski, Toruń, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła, bdw.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, Wyd. UMK (wydanie angielskie 1986).
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996, „Edytor”.
- Michnowski L.: *Czy regres człowieczeństwa*, Warszawa 1999, Ludowe Towarzystwo Naukowo-Kulturalne.
- Mostwin D.: *Trzecia wartość*, Lublin 1985, Wyd. KUL.
- Muller J.: *Social justice and its renewals: a sociological comment*, „International Studies in Sociology of Education” 1997 nr 2.
- Nalaskowski A.: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek.
- Nalaskowski A.: *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, „Impuls”.
- Nalaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, „Impuls”.
- New Age. Encyklopedia Nowej Ery*, oprac. W. Bockenheimer, S. Bednarek, J. Jastrzębski, Wrocław 1996, Wyd. „Astrum”.
- Nordenbo S. E.: *Against education*, „Journal of Philosophy of Education” 1996 nr 3.
- Nowak L.: *Gombrowicz – człowiek wśród ludzi*, Warszawa 2000, Prószyński i S-ka.
- Nozick R.: *Anarchia, państwo, utopia*, Warszawa 1999, Fundacja ALETHEIA.
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995, PIW.
- Przyszczykowski K.: *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla demokracji*, Poznań-Toruń 1993, „Edytor”.
- Obuchowski K.: *Autobiografia naukowa* (w:) Historia psychologii polskiej w autobiografiach, część I, red. T. Rzepa, Poznań 1992, Wydawnictwo „Impresje”.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny, czyli jak być sobą*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olszewska-Baka G. (red.): *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*, Białystok 2000, „eRBe”.
- Raven J.: *The tragic illusion: educational testing*, Oxford 1991, Trillium Press and Oxford Psychologist Press.
- Robinson W.: *Globalisation: nine theses on our epoch*, „Race and Class”, 1996, t. 38, nr 2.
- Rogowski C.: *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Lublin 1997, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rutkowiak J. (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, „Impuls”.

- Rywkin J.: *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej i początek ery postrykowej*, Wrocław 2001, Wydawnictwo Dolnośląskie.
- von Schoenebeck H.: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślania antypedagogiczne*, Toruń 1991, Wyd. UMK.
- Sęk H. (red.): *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996, Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Silbermann A.: *Grovelling and other vices. The sociology of sycophancy*, London 2000, The Athlone Press.
- Stasiak M. K.: *Kształcenie podmiotu*, Łódź 2002, Wydawnictwo WSHE.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, WSiP.
- Szafraniec K.: *Anomia – przesilenie tożsamości*, Toruń 1986, Wyd. UMK.
- Szafraniec K.: *Młodzież wiejska jako efekt socjalizacji pogranicza*, Warszawa 1991, IRWiR PAN.
- Szkudlarek T.: *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, „Impuls”.
- Szymański M. J.: *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992, „Impuls”.
- Toffler A. i H.: *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1995, Zysk i S-ka.
- Urlińska M. M.: *Edukacyjne problemy tożsamości polskiej wśród obcych* [w:] T. Szkudlarek (red.) „Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...”, Kraków 1995, „Impuls”.
- Wencel K. T.: *Pedagogia milczenia*, „Paedagogia Christiana” 2004 nr 1, s. 33-59.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, IBE.
- Witkowski L.: *Pedagogia Witolda Gombrowicza – wykład na seminarium podoktorskim w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu, czerwiec 2003.*
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989, Wyd. UMK.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991, Wyd. Adam Marszałek.
- Zahorska M.: *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002, „Żak”.
- Zaorska M.: *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo UWM.
- Zakrzewska-Manterys E.: *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe „Semper”.

Pedagogical null. Problem, epistemic and magic applications

The article is discussing the ways null category can be applied in pedagogical studies and research. The stress of this discussion is put on the importance of null curriculum of schooling, problem of youth self-exclusion from political activity and the value of studies on radical resistance like deschooling and antipedagogy.

Key words: null curriculum, self-exclusion of youth, desertification, boundary as pedagogical categories

