

Paweł Rudnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa

EDUKACJA OBEZWŁADNIAJĄCA I POSZUKIWANIA PODMIOTU W PEDAGOGICE

Pytania o to, jak wychować człowieka świadomego, refleksyjnego, potrafiącego funkcjonować w coraz bardziej obezwładniających przestrzeniach społecznych, nadal pozostają kwestią otwartą. W rzeczywistości, w której funkcjonujemy, na każdym kroku widać, jak bardzo niepożądane są jakiekolwiek przejawy emancypacji w edukacji czy wychowaniu. Próbując zrozumieć działania, jakie można zaobserwować w dzisiejszej praktyce i teorii pedagogicznej, nie sposób uciec od wrażenia o obezwładnianiu ludzi przez edukację, wychowanie czy socjalizację. Edukacja obezwładniająca staje się opowieścią o ludziach jednakowych. Tak samo myślących (np. wedle maturalnego klucza), tak samo odczuwających (w oparciu o konserwatywne normy światopoglądowe), tak samo wybierających (wedle nakazów płynących z mediów), a w końcu tak samo żyjących (wedle standardów kultury dominującej). Człowiek żyjący w państwie demokratycznym również podlega nakazom, które formują go do bycia produktem pożądanym przez władzę. Uczniowie – nauczyciele, dzieci – rodzice, młodzi – starzy, wszyscy podlegamy opresji ze strony państwa (po)nowoczesnego, której z licznych, mniej lub bardziej błahych powodów, nie chcemy i nie potrafimy odrzucić. Jak podkreślają liczni myśliciele, jedyną szansą na przełamanie tego wyniszczającego impasu może być edukacja. Pytanie tylko, jaka? Na pewno nie ta, która doprowadziła do stanu zbiorowej hibernacji umysłów i oddania ich we władanie jednowymiarowej myśli konsumenckiej. W poniższym tekście staram się odnaleźć wątki edukacji wyzwalającej, stwarzającej człowiekowi szanse na to, by stał się świadomym twórcą swojego życia. Przełamanie monopolu władzy w zakresie

edukacji, wychowania czy socjalizacji daje szanse na odnalezienie niemal mitycznego już pojęcia podmiotu w pedagogice.

Sytuacja społeczno-polityczna silnie wpływa na otaczającą rzeczywistość, a w zasadzie ją warunkuje. Wszelkie przeobrażenia, a szczególnie te, które mają charakter dynamicznych ruchów społecznych, politycznych czy kulturowych zmieniają sposoby zachowania, formy uczestnictwa społecznego, a także myślenie zwykłych ludzi. Istotnie wpływają na wszelkie procesy, jakie zachodzą w społeczeństwach. A tym samym na wychowanie, edukację i socjalizację. Wielokrotnie można było się przekonać, jak zmiany te dekonstruowały wizję człowieka i wpływały na modyfikację celów wychowawczych, oddziaływań społecznych czy programów edukacyjnych. Bogusław Śliwerski w tekście *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* dokonuje przeglądu definicji wychowania (Śliwerski 2007, s. 25–76), ukazując, że praktycznie każda (w odrębny dla siebie sposób) porusza aspekt społecznego oddziaływania na jednostkę i wpojenia jej zbioru zasad, reguł, zaznajomienia z określonym przekazem ideologicznym, kulturowym czy religijnym, którego celem jest bezsprzecznie stworzenie człowieka pożądanego przez określone grupy społeczne, potrafiącego sprawnie poruszać się w swoim otoczeniu. Przytaczana lakoniczna definicja Deweya, zakładająca, że wychowanie jest procesem „wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku” (Śliwerski 2007, s. 34), zdaje się dobitnie ukazywać sedno tego procesu. Często wraz z podkreśleniem oddziaływania społecznego podąża również kwestia odczytywania wychowania jako zbioru norm regulujących wzajemne stosunki człowieka ze światem, oraz kontekstów emancypacyjnych i adaptacyjnych związanych z tym procesem, które pozwolą człowiekowi na świadome odnalezienie się w świecie lub też nakazą mu realizację pożądanego społecznie wzorców (Potulicka 2007, s. 83–104; Buliński 2007, s. 95–138). Śliwerski zauważa, że żadna z przedstawianych „koncepcji nie jest błędna, żadna też nie jest jedynie prawdziwa. Nie istnieje możliwość sformułowania jednej, ostatecznej i kulturowo uniwersalnej definicji wychowania, nie jest ono bowiem stanem wyłącznie obiektywnym, który jest dany, lecz w dużej mierze konstrukcją społeczną. (...) Są one [definicje wychowania – P. R.], podobnie jak świadomość ich twórców, integralną częścią rzeczywistości, którą opisują, wyjaśniają i pragną zmieniać” (Śliwerski 2007, s. 76). Zmiany, jakim podlegają wychowanie, socjalizacja i edukacja, są odzwierciedleniem każdej rzeczywistości. W tym kontekście można przytoczyć rozważania Zbigniewa Kwiecińskiego o edukacji, który stwierdza, że: „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompeten-

cji do działania. To tak oczywiste podwójne związanie edukacji i jej kontekstu staje się problematyczne w sytuacji załamania się przejrzystych i stabilnych od dłuższego czasu obramowań, w których te relacje zachodziły, reprodukowały się i modernizowały. (...) nigdzie też, gdzie próbowano gruntownie rekonstruować całkowity system społeczny, polityczny, kulturowy i ekonomiczny, nie lekceważono roli edukacji publicznej, jak to się dzieje u nas” (Kwieciński 2001, s. 15–16). Te ważne (i krytyczne względem polskiej transformacji) spostrzeżenia ukazują, jak bardzo istotne jest planowanie zmian, uwzględniające wskazane wcześniej pojęcia. Nieujęcie ich w kontekście kluczowych zmian doprowadza do wielu negatywnych konsekwencji, które będą skutkowały kolejnymi problemami, określonymi chętnie przez badaczy i publicystów mianem kryzysów: rodziny, wychowania, wartości etc. Brak uwzględniania w programach i ideach przemian społecznych: edukacji, wychowania i socjalizacji, jako niekoniecznie priorytetowych dla społeczeństwa oddziaływań, wielokrotnie doprowadzał do fatalnych zdarzeń, których efektem były (i są) konflikty między: pokoleniami dzieci i rodziców; obywatelami i władzą czy – jak nie trudno sobie wyobrazić – między nauczycielami i uczniami. Brak ten doprowadził także do wszechobecnej ideologizacji systemów edukacyjnych i programów nauczania. Zmiana społeczna, przy której (tak jak przy polskiej transformacji) nie uwzględnia się edukacji, wychowania i socjalizacji, lub odwrotnie – uwzględniając je tworzy się odgórne, sztywne schematy – nie daje szansy na tworzenie społeczeństw demokratycznych, tworząc świadomie lub nie, wielowymiarowe dysproporcje, obezwładniające schematy czy opresyjne instytucje, których efektem są kolejne nierozwiązywalne w żaden sposób konflikty społeczne. Andrzej Radziewicz-Winnicki zauważa, że szkoła w kontekście zmiany społecznej staje się bardzo istotnym miejscem, niestety nie wykorzystywanym tak, jak mogłaby być. „Jeżeli działalność ekonomiczna, kontrola społeczna i obowiązująca polityka państwa są zjawiskami związanymi na zasadzie sprzężenia zwrotnego, można przyjąć, iż połączenie to następuje właśnie w szkole, a ściśle w sferze oświaty. Główną funkcją ekonomiczną edukacji jest kształtowanie umiejętności, dominującą funkcją ideologiczno-przysposowawczą – wychowanie, socjologiczną – uspołecznienie jednostki. Sprowadzając zagadnienie do spraw utylitarnych, można uznać, że we współczesnych społeczeństwach główną funkcją socjoekonomiczną edukacji staje się obsadzenie wielu stanowisk wysoko wykwalifikowanych pracowników (...)” (Radziewicz-Winnicki 2004, s. 24). Wykreowanie systemu oświatowego i szkoły jako przestrzeni tworzących jednostki, na które zapotrzebowanie wytwarza gospodarka, ukazuje do czego systemy społeczne wykorzystują szkołę (Bourdieu, Passeron 2006; Laskowski 2006; Kelly 1997). Refleksja ta nie napawa optymizmem; szkoła rozumiana jako fabryka, wytwarzająca wykwalifikowanych robotników, nie

daje jakichkolwiek szans na wyzwolenie społeczeństwa spod wpływu dominujących ideologii, a co więcej, nie próbuje tego nawet czynić. Kolejne wielkie zmiany społeczne (rozpoczynając od rewolucji przemysłowej) przynosiły władze, które zawsze jednakowo traktowały edukację i system oświatowy, jako kosztowną konieczność, a jednocześnie jako źródło zasilania systemu społecznego w coraz bardziej wykwalifikowane rzesze siły roboczej (Althusser 2007, e-dokument). W tym aspekcie wychowanie i socjalizacja musiały wpisywać się w ten specyficzny proces produkcji człowieka wykwalifikowanego i użytecznego; sytuacja zaistniała zarówno w państwach totalitarnych jak i demokratycznych. Socjalizacja obywateli w każdym systemie społecznym przynosi przejawy planowanego zniewolenia. Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak: „Procesy socjalizacji mogą wprowadzać człowieka w stany silnego zniewolenia przez specyficzne wzory i normy społeczności, w której ten proces przebiega. Wprowadzanie w dominującą kulturę, w istniejący system norm i wartości, wzorów zachowań i ład społeczny może odbywać się z zastosowaniem różnorodnych środków opresji i przymusu. Socjalizacja wspierana przez edukację wdraża do »mówienia cytata-mi« i algorytmicznego postępowania” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 123). Zygmunt Bauman potwierdza negatywne konteksty socjalizacji, stwierdzając że: „Tajemnica każdego trwałego (czyli skutecznie reprodukującego się) systemu społecznego polega na przekształceniu »funkcjonalnych wymogów« w motywów działań aktywnych jednostek. (...) tajemnica skutecznej »socjalizacji« polega na sprawianiu, aby jednostki *chciały robić* to, czego system *od nich wymaga*. Cel ten można osiągnąć w sposób jawny przez zdobycie poparcia dla zadeklarowanych (i uzgodnionych) interesów »całości społecznej«, takiej jak państwo lub naród, za pomocą różnorodnych procesów określanych mianem »wzbudzania ducha«, »edukacji obywatelskiej« lub »indoktrynacji ideologicznej« (...) Można go także osiągnąć pośrednio, przez jawne lub potajemne narzucanie czy wpajanie określonych wzorów behawioralnych, a także wzorów radzenia sobie w trudnej sytuacji. Kiedy ludzie zaczną według nich postępować (a nie ma innej możliwości, skoro alternatywne rozwiązania i umiejętności potrzebne do wcielania ich w życie stają się przestarzałe i zanikają), podtrzymują tym samym system” (Bauman 2007, s. 171). W tej perspektywie brak przejawów krytycznego podejścia do edukacji, wychowania czy socjalizacji, który był (i jest) zauważalny w programach i systemach edukacyjnych, w działaniach państw i społeczeństw, które o wiele częściej stawiały na obezwładnienie swoich obywateli, aniżeli na ich oświecenie, jest praktycznie zabójczy dla jakiegokolwiek inicjatywy wypływającej z rzeczywistych potrzeb, a nie nakazów.

Dlatego właśnie warto przyjrzeć się kontekstom pojawiających się w drugiej połowie XX wieku koncepcji pedagogicznych, które bardzo często podnosiły

kwestie wolności ludzi, wychowania, które ma nadać im zdolność do podporządkowania sobie rzeczywistości (a nie odwrotnie) i w końcu takiego oddziaływania społecznego, które pojawiającą się inność dostrzega i akceptuje, nie zaś zmienia, przystosowując do obowiązujących standardów.

Obraz proponowanych w ostatnim półwieczu zmian jest niemal rewolucyjny na tle istniejących społecznych, politycznych, kulturowych i edukacyjnych norm. W nowych koncepcjach: wolność, podmiotowość, indywidualizm nie stały się odrzucanymi *a priori*, mało ważnymi elementami procesu wychowawczego, lecz jego głównymi postulatami. Ta radykalna zmiana wyrażała pragnienie stworzenia systemów, programów edukacyjnych i relacji międzyludzkich, w których ludzie będą traktowani z godnością i szacunkiem, a doświadczenie wszystkich, bez względu na wiek, będzie jednakowo poważane. Carl Rogers podkreślał, jak istotne jest tworzenie klimatu wolności dla pełnego rozwoju człowieka kreatywnego, opozycyjnego wobec *mainstreamowej* jaźni indywidualisty. „W moim przekonaniu stoimy wobec zupełnie nowej sytuacji edukacyjnej, w której celem kształcenia – jeśli ma ono służyć naszemu przetrwaniu – jest wspieranie zmian i procesu uczenia się. Wykształconym jest tylko człowiek, który nauczył się jak się uczyć; który nauczył się adaptować i zmieniać; który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności. Zmienność, poleganie na procesie raczej niż na statycznej wiedzy, jest jedyną rzeczą mającą jakikolwiek sens jako cel edukacji we współczesnym świecie” (Rogers 2000, s. 80). Te radykalne hasła wspierane staraniami świadomego i zaangażowanego nauczyciela, który dokładnie zna swoją rolę i wie, w jaki sposób może wspomóc ucznia, stwarzając możliwości edukacji wyzwalaającej ludzi od każdego podporządkowania. „Postrzegam wspieranie procesu uczenia się jako cel kształcenia, jako sposób, przy pomocy którego możemy rozwijać uczącego się człowieka. Sposób, w jaki możemy uczyć się żyć jako indywidualności w procesie. Widzę wspieranie procesu uczenia się jako funkcję, która może dawać konstruktywne, niezobowiązujące, zmieniające się, procesualne odpowiedzi na niektóre z głębszych dylematów współczesnego człowieka. (...) Wszyscy wiemy (...) że możliwość inicjowania takiego procesu uczenia się nie tkwi w profesjonalnych umiejętnościach nauczyciela, jego teoretycznej znajomości przedmiotu, w procesie planowania programu zajęć, w wykorzystaniu pomocy audiowizualnych czy metod programowanego nauczania. Nie tkwi także w jego wykładach i pokazach czy obfitości książek, choć każdy z tych elementów mógłby być wykorzystany jako istotne źródło. Wspieranie pełnego znaczenia procesu uczenia się ukryte jest za pewnymi cechami nastawienia, które ujawniają się w osobistej relacji między facylitatorem a osobą uczącą się” (Rogers 2000, s. 81). Jak uważa Rogers, rola nauczyciela wyszła zdecydowanie poza profesjonalne przy-

gotowanie. Skupia się ona przede wszystkim na empatycznym współistnieniu, które zawsze dostrzega w uczniu podmiot – człowieka, któremu przynależy się szacunek. Astrid Męczkowska, prowadząc dociekania nad rolą podmiotu w pedagogice, dostrzega konieczność relacji międzyosobowej, w której bardzo istotna jest autentyczność. „Atrybut autentyczności przypisywany człowieczeństwu jest szerzej charakteryzowany za pośrednictwem kategorii integralności (*integrity*), kumulującej w sobie dwojaki sens: prawości oraz niepodzielności. Integralność, łącząca w sobie aspekt integralności osobowej i moralnej nie może być osiągnięta ani przez jawne narzucanie znaczeń uczniowi przez nauczyciela, ani też w postaci jego ukrytej manipulacji nad uczniem. (...) Cele *edukacji jako relacji międzyosobowej* pozostają osadzone w perspektywie wyzwań do autentyczności jako zadania rozwojowego człowieka” (Męczkowska 2006, s. 202). W takim kontekście szkoła również winna stracić swoje przemocowe atrybuty. Niestety, stało się to faktem jedynie w placówkach alternatywnych, które stanowią zdecydowaną mniejszość w systemach oświatowych. System edukacyjny, ze swoją naczelną instytucją – szkołą – pozostając pod wpływem państwa, nie miał szansy (i nie chciał!) stać się mniej obezwładniający. Mimo licznych autentycznych prób i całej masy pozorowanych działań (sygnowanych jako reformy) szkoła nie stała się miejscem ani lepszym, ani bardziej lubianym przez uczniów, ani nawet mniej ich obezwładniającym. Winą za taki stan rzeczy można obarczać nie tylko państwo, czy społeczeństwo, ale również samą instytucję, która reprodukuje się, przystosowując się idealnie do aktualnych warunków, nie zmieniając w sobie nic ponad to, co musi. Nie ma co szukać postulowanych przez uczniów, rodziców i pedagogów zmian w systemach edukacyjnych, bowiem one nie następują. Wspomniane wcześniej dywersyfikacje w relacjach podmiotów związanych z edukacją, socjalizacją i wychowaniem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistością i stają się niemal intelektualnymi prowokacjami, które mimo tego, że czasami zyskują poparcie społeczne, w żaden sposób nie są realizowane. Utrata możliwości manipulowania, formatowania i permanentnej kontroli jest zbyt dużą stratą dla szkoły i systemu społecznego (zwłaszcza dla władzy), nie pozostaje więc zbyt wiele nadziei na odmianę systemów, która jednocześnie oznaczałaby emancypację w zakresie, o jakim nikt wcześniej nie zdawał się marzyć.

Mimo braku reform, odmieniających charakter polskiej szkoły, nie przestała ona być motywem przewodnim licznych koncepcji, które ukazywały, jak mogłaby wyglądać ta przemiana (Illich 1976; Neill 2000; Kuroń 2004; Gribble 2006). Wraz z postulowanymi wzorami zmian w systemach edukacyjnych, które były wynikiem gwałtownych przemian społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych (globalizacja), zmieniła się również perspektywa patrzenia na ucznia, jego wiedzę i doświadczenie i rolę szkoły w procesie edukacji. Można

bez trudu zauważyć, jak gwałtownej zmianie uległa pozycja szkoły, jak przestał istnieć jej monopol na wiedzę oraz zakres oddziaływania. Szkoła – świątynia edukacji i wychowania – została zburzona ideowo i mentalnie. Łatwo zauważalne, związane z procesem globalizacji, zmiany cywilizacyjne i technologiczne dekada po dekadzie obalały niezachwianą przez długi czas dominującą pozycję edukacyjną, kładąc coraz większy nacisk na samorozwój ucznia, edukację pozaformalną i nieformalną. A dodatkowo, na demokratyzację procesu nauczania, w którym nauczyciel został niejako przymuszony do dialogu z podopiecznym, tracąc swoją nadmiernie uprzywilejowaną pozycję. Christopher Day, opowiadając o nowej roli nauczyciela, podkreśla jak bardzo istotne dla niego są: rozwój wpisany w koncepcję całościowego uczenia się; świadomość, że szkoła jest tylko jednym z miejsc, w którym pojawia się dziecko, a nie jedynym; obserwacja zmieniającego się świata i próby zrozumienia zachodzących przemian; działanie na rzecz dostosowania szkoły do rzeczywistości ucznia; a w końcu porzucenie sztywnej roli nauczyciela, który zajmuje się dzieckiem jedynie w szkole i autentyczne zainteresowanie się podopiecznym, jego problemami, jego życiem poza szkołą (Day 2004, s. 273–294).

Można odnieść wrażenie, że nauczyciel uzyskał nową, bardziej ludzką twarz. Z urzędnika/tyrana/despoty winien stać się demokratą czy transformatywnym intelektualistą. O roli nauczyciela w kontekście demokratyzacji przestrzeni społecznej pisze Henryka Kwiatkowska, uznając dialog, tolerancję, umiejętność reagowania na sytuacje konfliktowe czy też zdolność do rozumienia i wytwarzania oporu jako elementy kluczowe dla budowania jego nowej tożsamości. „Warunkiem ontologicznym tworzenia (...) tożsamości nauczyciela, jest dialog z Innym. (...) Niezbylwalną podstawą ontologiczną kształtowania i rozpoznawania tożsamości nauczycieli jest tolerancja różnicy, odmienności. (...) Kształtowaniu tożsamości towarzyszy sytuacja oporu. Opór jest typowym zjawiskiem wychowawczych relacji nauczyciel – uczeń. Im bardziej nauczyciel wykazuje zrozumienie dla uczniowskiego oporu, tym bardziej jego reakcje na opór są konstruktywne (...)” (Kwiatkowska 2004, s. 197).

Kwestia oporu w edukacji, pojawiająca się w pracach pedagogów (Giroux 2001; McLaren 1991, 1992), ukazuje szkołę jako miejsce konfliktu i w przeciwstawieniu się jej (a także nauczycielom) dostrzega szansę na uwolnienie od przymusu bycia: dobrym uczniem, grzecznym dzieckiem, doskonale wychowanym człowiekiem, czyli pożądanym przez różne środowiska „produktem”. Ewa Bilińska-Suchanek pisząc o oporze stwierdza, że jest on „formą protestu, który uwidacznia otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Spełnia on funkcję odkrywczą, niosącą w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy; jest okazją do przemyśleń i refleksji, która wyposaża człowieka

w odwagę walki w interesie samostanowienia i wyzwolenia (...)” (Bilińska-Suchanek 2003, s. 68). Opór pozwala przetrwać presję ze strony otoczenia, ale jednocześnie jest aktem wyswobodzenia. Osoba, podejmująca jakiekolwiek działanie emancypacyjne wobec systemu (zwłaszcza szkoły) zdobywa jednocześnie piętno buntownika, kogoś niedostosowanego, kto powinien dla bezpieczeństwa ogółu zostać ujarzmiony. Jeśli szkoła i nauczyciele potrafią dostrzec, że opór jest działaniem pozytywnym, umożliwiającą uczniom stanie się ludźmi wolnymi. Niestety takie dopusty nie są powszechne, ponieważ szkoła jako instytucja obezwładniająca (totalna) w każdym oporze dostrzega element potencjalnej destabilizacji systemu i próbuje temu zapobiec. Nauczyciele zaś stają się w tej sytuacji gwarantami trwałości systemu. Henry Giroux zauważa, że: „Pedagogiczna wartość oporu polega częściowo na przeniesieniu pojęć struktury i działalności ludzkiej, pojęć kultury i samodoskonalenia (*self-formation*), do nowej problematyki w analizie procesu kształcenia. Odrzuca ona założenia, że szkoła jest instytucją po prostu nauczającą (*instruczional*), a przez to nie tylko upolitycznia pojęcie kultury, ale również wskazuje na potrzebę analizy kultury szkolnej z wyróżnieniem obszarów walki i kontestacji. Wiedza pedagogiczna, wartości i relacje społeczne są teraz umieszczone w kontekście żywych stosunków antagonistycznych i wymagają zbadania, jaką rolę odgrywają w kulturach dominującej i podporządkowanej charakterystycznych dla szkoły. Elementy oporu stają się teraz punktem ogniskowym w konstruowaniu różnych zbiorów doświadczeń życiowych, doświadczeń, w których uczniowie mogą mieć swój głos, utrzymywać i rozszerzać pozytywne wymiary ich kultur i historii. Opór zwraca również uwagę na potrzebę wyjaśniania interesów ideologicznych osadzonych w różnych systemach informacyjnych szkoły, szczególnie różniących się w zakresie programu, sposobu narzucania i procedur oceniania” (Giroux 1991, s. 36–37).

Opór staje się zatem zasadniczym elementem przemiany nie tylko edukacji, ale całego systemu społecznego, którego podstawowymi cechami stają się wolność ludzi i demistyfikacja otaczającej, opresyjnej rzeczywistości. W rozmowie z Lechem Witkowskim Henry Giroux zauważył, że trzeba „całkowicie przededefiniować sam cel funkcjonowania szkoły. Chodzi mi o to, że dopóki *schooling* nie zostanie wpisany w inny projekt, nie da się zmienić definicji roli nauczyciela. Jeśli określi się rolę oddziaływania szkoły jako centralną dla budowy demokratycznego życia publicznego, to wówczas, jak mi się wydaje, dostarcza to od razu przesłanki do kształcenia nauczycieli w zupełnie odmienny sposób” (Giroux, Witkowski 1992, s. 14). Ten pogląd znajduje potwierdzenie w nowych koncepcjach pedagogicznych (m.in. w antypedagogice, pedagogice niedyrektywnej, krytycznej czy emancypacyjnej), gdzie dwubiegunowe relacje edukacyjne (np. nauczyciel – uczeń; szkoła – społeczeństwo) z jasno określonym podmiotem do-

minującym uległy zmianie. Stały się raczej „konstelacjami edukacyjnymi” w rozmaitych układach (np. społeczeństwo – rodzice – uczeń – nauczyciel – szkoła – system edukacyjny – państwo), bez wskazania podmiotu dominującego, a raczej z jego ewidentnym brakiem. Bilateralny układ edukacyjny sprzyjał symbolicznej walce, której realny rezultat łatwo można było przewidzieć. Konstelacja tworzy (teoretycznie) pole do dialogu, dając w pewien sposób fory dla najsłabszych podmiotów. Obalenie pozycji szkoły nie nastąpiło jednak powszechnie i trwale. Ciągłe odbywa się jednak na drodze ewolucji. Systemy edukacyjne różnych państw wskazują na dramatyczne rozbieżności w formach i programach kształcenia, podejściu do ucznia i jego praw, oraz formach i organizacji szkoły. Nie ma (i pewnie nigdy nie będzie) spójnej polityki edukacyjnej (obejmującej formy kształcenia, propozycje rozwiązań instytucjonalnych, czy finansowania edukacji, nie zaś unifikacji programów nauczania) zarówno w wymiarze regionalnym, krajowym, czy międzynarodowym. Wszelkie zapewnienia o tym, że edukacja jest prawem każdego i drogą do tworzenia społeczeństw wykształconych, szczęśliwych i bogatych, to frazesy i populistyczne hasła rządzących.

Pedagogika ostatnich kilku dekad to mieszanina wielu niespójnych i często nierealnych idei i ideologii, może nawet utopii. Ale jest również sporo pomysłów na zmianę rzeczywistości i systemów edukacyjnych, stylów wychowania człowieka. Podnosi się kwestia wyboru i odczytania. Pedagogika ta to również charyzmatyczni twórcy koncepcji kształtowania i edukacji. Można wspomnieć nurty krytyczne związane z wyzwoleniem, oporem, nowym odczytaniem relacji wychowawczych czy ról, a także samych twórców, zaangażowanych działaczy społecznych, krytycznych obserwatorów rzeczywistości, posiadających radykalne polityczne spojrzenie na rzeczywistość, i *last but not least* badaczy, nieuciekających przed niepopularnymi, politycznie zaangażowanymi tematami. Ale żeby nie było nazbyt różowo, pedagogika ostatniego półwiecza to także nauczyciele – urzędnicy – i szkoły – urzędy – w których nie uczono i wychowywano, lecz (można odnieść wrażenie) *a priori* resocjalizowano uczniów, na wypadek potencjalnych błędów wychowawczych rodziny i środowiska. To także silniej niż kiedykolwiek zideologizowane programy nauczania, których głównym celem było nie wykształcenie, lecz stworzenie człowieka pożądanego przez dany system społeczny. Edukacja bowiem połączona z ideologią, jak zauważa Gerard Gutek: „formułuje oczekiwania, wyznacza standardy osiągnięć i cele kształcenia. (...) Za pośrednictwem środowiska szkolnego przekazuje i utrwała pewne postawy i wartości. (...) promuje wybrane i pożądane umiejętności oraz wiadomości” (Gutek 2003, s. 155). Ostatnie pół wieku, w kontekście pojawiających się koncepcji jawi się niczym edukacyjne targowisko, na którym wybór wyznaczany jest potrzebami i możliwościami konsumenta. Tyle, że jak na każdym rynku, podejmowane decy-

zje określają posiadane zasoby, które wyraźnie skazują na wykluczenie biednych i sukces posiadających je ludzi.

Edukacja w warunkach opresywnych staje się synonimem manipulacji. Z góry założony jest plan jak i czego uczyć, nauczyciele dobierają sobie metody, które są dla nich jak najbardziej wygodne. Co pozostaje ludziom, którzy w systemie odgrywać mają rolę uczniów? Istnieją dwie opcje. Pierwsza – być potulnym uczniem i przyjmować edukację, szkołę, nauczycieli bez żadnych zastrzeżeń. Druga – znacznie mniej komfortowa – to protest i opór! Brak zgody na rzeczywistość daje pewne szanse jej zmiany. Co prawda iluzoryczne, ale przynajmniej można dzięki kontestacji wskazać, że nie ma przyzwolenia wszystkich na istniejące społeczne, polityczne i edukacyjne *status quo*.

Pedagogika emancypacyjna zajmuje się tematyką wyzwolenia. Rozumianego w bardzo szerokim kontekście. Szkoła, władza, system społeczeństwo, kultura, polityka, ekonomia, relacje międzyludzkie, formy komunikacji – te składowe (i wiele innych) decydują w pewien sposób o tym, jak skutecznie realizowany jest projekt obezwładnienia społecznego. Ubezwłasnowolnienia ludzi naiwnie wierzących, że państwo jest instytucją dla nich przyjazną. Emancypacja staje się „procesem podmiotowego rozwoju, który przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się podmiotu od doświadczanych zależności oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku. Jest to zatem świadoma emocjonalna, werbalna i działaniowa reakcja wobec społecznie unormowanych zależności i stereotypów, której celem jest usamodzielnienie się podmiotu (indywidualnego oraz zbiorowego)” (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 14). Paradoksalnie jednak to szkoła i nauczyciel – wcześniej mocno krytykowani – mają szanse, aby wyzwolić ucznia. Jednak ta emancypacja musi być powszechna, egalitarna i wymaga wysiłku od wszystkich uczestników. Dodatkowo niesie ze sobą konieczność budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz szkoły w warunkach państwa demokratycznego. „Wolność i indywidualne zdolności ludzkie powinny być rozwijane maksymalnie, lecz same te możliwości jednostek muszą być powiązane z demokracją w tym sensie, że polepszanie społeczeństwa musi być niezbędną konsekwencją rozkwitu jednostek. Radykalni pedagodzy traktują szkoły jako społeczne formy życia. Formy te powinny kształtować umiejętności ludzi do myślenia, do działania, do bycia podmiotem i do tego, by być w stanie zrozumieć ograniczenia własnych zaangażowań ideologicznych (...) Demokracja jest celebrowaniem różnicy, polityką różnicy (...) a tego właśnie obawiają się dominujące filozofie” (Giroux, Murchland 1992, s. 7). Dotychczasowe pojmowanie edukacji i szkoły często i silnie wiązało się z istniejącym systemem społecznym, stanowiło jego integralną część. System polityczny decydował o roli szkoły, jej formie i zakresie kompetencji, zawsze wskazując gdzie jest jej miejsce.

Czy społeczeństwo może istnieć bez szkoły? Zdecydowanie tak! Obecnie nie jest to fantasmagoryczna wizja, którą starał się upowszechnić Ivan Illich. Rezygnacja ze szkoły wymaga jednak znacznego wysiłku, świadomości i odpowiedzialności. Zniesienie obowiązku szkolnego byłoby możliwe w społeczeństwach, które świadomie podchodzą do edukacji. Społeczeństwo bez szkoły nie jest bowiem synonimem braku edukacji, lecz przeniesienia zobowiązań edukacyjnych z instytucji na jednostkę. To spora odpowiedzialność, która wymaga obustronnego zaufania. Między państwem i człowiekiem. Państwo refunduje edukację, która ma być bardziej twórcza dla człowieka, ale to od niego tylko zależy, czy taka sytuacja jest możliwa. W moim przekonaniu korzyść byłaby obustronna. Dla człowieka bezapelacyjnie, jeśli idzie o rozwój, dla państwa natomiast w oszczędnościach, bo na pewno nie w podporządkowaniu obywateli. Zmiana na pewno nie może się odbyć w formie rewolucji. Z pewnością zbyt wiele osób zaprzestałoby edukacji, choćby dla posiadania wolnego czasu. Zmiana mentalności w połączeniu z powyższą sugestią i nowymi technologiami i ewolucyjną zmianą pozwala jednak dostrzegać pewien realizm w utopijnej wizji.

Niepokojący wydaje się jednak fakt, że inwersja postawionego wcześniej pytania również paradoksalnie istnieje. Można nabyć frasobliwego przekonania, że szkoła staje się coraz częściej całkowicie wyalienowanym bytem i nie potrzebuje społeczeństwa. Brzmi niewiarygodnie, ale być może prawdziwie. W sytuacji, kiedy szkoły i instytucje je nadzorujące nie dostosowują warunków do istniejących potrzeb, kiedy potencjalni nauczyciele stają się nauczycielami dopiero wtedy, gdy nie znajdują lepszej pracy, gdy minister edukacji ogłasza amnestię dla tych, którzy nie zdają matury, łamiąc standardy, które stworzyło jego ministerstwo, trzeba zadać sobie pytanie, po co szkole ludzie? Być może lepiej pozostawić ją samą sobie. W ten sposób nie skrzywdzi nikogo. Nikogo również nie wykształci i nie wychowa. Ale skoro nie robi tego także teraz, to może te z lekka paranoidalne rozważania wcale nie są śmieszne czy bezsensowne. Ukryty program, współtworzący system szkolny, doprowadza do paradoksów, w których wszyscy muszą dopasowywać się do szkoły. Sama instytucja pozostaje niezmienna, gdyż ma siebie za absolutnie idealną. Szkoła, odwołując się do terminu, jaki wprowadził Ulrich Beck, jest „zombie-instytucją” (Bauman 2006, s. 12) i nie ryzykując wiele, można stwierdzić, że jako „zombie-instytucja” szkoła istnieje od dawna, pozorując procesy wychowania i nauczania. Ciągłe podkreśla jak nękana jest brakiem funduszy, że przychodzi jej się mierzyć z kryzysami: społeczeństwa i rodziny; że ceduje się na nią obowiązek wychowywania. Wszelkiego rodzaju narzekania powodują, że wszyscy doskonale wiedzą, że szkoła nie tylko niedomaga i jest zewsząd napastowana, ale ponad wszystko jest i niezłomnie trwa, a zatem żyje. Podejmuje także działania, aby cały czas się doskonalić, raczej pozorne, ale tego

opinia publiczna nie weryfikuje. Dla poprawy sytuacji nauczycieli wprowadzono system awansu nauczycielskiego, w którym biurokratyczne procedury regulują, kto jest nauczycielem dobrym, a kto złym. W efekcie, zgodnie z kopernikańską zasadą „gorszy pieniądź wypiera lepszy”, dobrzy nauczyciele oddają, chociaż nie bez walki, chęć działania na rzecz gromadzenia papierowych kompetencji, które wypchają ich teczki przed kolejnym spotkaniem z komisją oceniającą. Gdzie w tej szkole jest uczeń? Dawno z niej uciek! Być może fizycznie ciągle jest obecny na lekcjach, ale od dawna nie zaspakajają one jego oczekiwań. Dzieci, które w dobie rewolucji informatycznej i informacyjnej najłatwiej odnajdują się w cyberrzeczywistości, bo stanowi ona ich „środowisko naturalne”, nie szukają w szkole wiedzy, tylko spełniają pewien obowiązek. Oczekiwania rodziców, rodziny, społeczeństwa, że dziecko musi chodzić do szkoły i powinno się w niej dobrze uczyć, od dawna są nieaktualne. Wiedza od pewnego czasu jest dostępna poza szkołą. Programy nauczania, które nieustannie są zmieniane nadal nie nadążają za zmianami cywilizacyjnymi, społecznymi i politycznymi. Szkoła stała się skansenem edukacyjnym, do którego dzieci przychodzą początkowo z ciekawością, zainteresowaniem, ale każda kolejna wizyta powoduje, że poznają coraz lepiej nie tylko wystawę, ale cały gmach i wszystkich pracowników, co jakiś czas pojawia się nowa ekspozycja, ale jej świeżość szybko znika. Dzieci jak najszybciej chcą uciec z tego muzeum, bo są zwyczajnie znudzone, i mają świadomość, że w swoich komputerach mają nieograniczoną możliwość poznawania tego co je szczególnie interesuje, nie zaś tego co interesowało człowieka piszącego program nauczania 5, 10, 15 lat temu. Dla kogo istnieje szkoła? Oficjalnie dla ucznia. Po co istnieje? Aby uczyć ludzi! Skoro wiemy, że to zdecydowanie nieprawdziwe powody, warto zastanowić się nad prawdziwą rolą szkoły i nauczyciela. Wydaje się ona bardzo brutalna, jeśli weźmiemy pod uwagę możliwość manipulacji i skalę władzy jaką posiadają nauczyciele i szkoła. Jacek Kuroń opisał je w ten sposób: „(...) instytucje wychowania, a zwłaszcza najbardziej z nich powszechna – szkoła – wyposażają wychowawców w niezwykłą moc czynienia zła. Dają mu mianowicie nieograniczoną władzę nad dziećmi, zaś wszelka władza deprawuje, a nieograniczona deprawuje bez granic. Dlatego szkoła, i to właśnie szkoła tradycyjna jest miejscem kaźni dla małego człowieka” (Kuroń 1984, s. 8). Brutalne porównanie Kuronia ukazujące dobitnie nienormalne relacje uczeń – nauczyciel, gdzie dominacja, tego który uczy, wydaje się wręcz groteskowo nieprawdziwa. Krytyczne spojrzenie Kuronia sprzed ponad dwudziestu lat bazowało na krytyce państwa totalitarnego. Pomimo zmiany systemu społecznego, politycznego (etc.) nadal można zauważyć totalitarne inspiracje szkoły, która przede wszystkim stara się obezwładnić intelektualnie ludzi, którzy zbyt mocno odstają od normy w jakimkolwiek aspekcie.

Krytyka procesu wychowawczego, wychowawców, autorytetów obecna w ideach i pracach antypedagogów i pedagogów tworzących nurt niedyrektywny czy nieautorytarny stały się początkiem rozważań nad nowym zdefiniowaniem relacji dziecko – rodzic; wychowanek – wychowawca; uczeń – nauczyciel, i wielu innych, w których programowo obecne były przejawy władzy i podporządkowania się jej. Zmiany cywilizacyjne w drugiej połowie XX wieku silnie wpłynęły na zachowania ludzi. Przeobrażenia te wręcz rewolucyjnie odmieniły istniejące układy. Doświadczenie totalitaryzmów, państw terroryzujących politycznie swoich obywateli, szkół resocjalizujących *a priori* swoich podopiecznych, przemocowych koncepcji wychowania, wszystko to musiało doprowadzić do zmiany. Dziecko w nowych koncepcjach zostało silnie upodmiotowione, wychowawca zaczął zastanawiać się, jaki wpływ wywiera na wychowanka, a państwo (i jego subsystemy) zostało zidentyfikowane jako twór programowo zniewalający i dziecko i tych, którzy się nim opiekują, wychowują je i edukują. Rodzice, nauczyciele, wychowawcy – dorośli, mieli stać się przede wszystkim osobami, które rozpoznawały potrzeby dziecka, nie zaś nakazywały mu czego ma pragnąć i co jest dla niego dobre. Hasła antypedagogów: *kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje, być i wspierać zamiast wychowywać*, dobitnie przedstawiają, jak powinny wyglądać zmiany w relacjach (Schoenebeck 1994, s. 5–12). Wychowanie stało się synonimem okupacji intelektualnej i emocjonalnej, występującej wówczas, „kiedy pojawia się ktoś przekonany, że lepiej niż wychowanek wie, co jest dla niego dobre. Mimo że przychodzi z zewnątrz, jest przekonany, że wie lepiej niż osoba, o której życiu chce decydować, co jest dla niej dobre” (tamże, s. 40). Uznanie wychowania za proces ograniczający wolność, podmiotowość i sprawstwo wychowywanych stało się punktem wyjścia do rozważań na temat nowych relacji. „Antypedagogika koncentruje się na możliwościach budowania prawdziwych, autentycznych, opartych na wzajemnej przyjaźni i wolności stosunkach między dorosłymi a młodym pokoleniem. Pedagogiczne roszczenia wypiera apel dzieci i młodzieży do osób dorosłych: *ja jestem odpowiedzialny za samego siebie! To należy do mojej istoty bycia człowiekiem. Dostrzeżcie to i uszanujcie! Wspierajcie mnie lojalnie, ale nie wychowujcie mnie za mnie*” (Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 146). Nowe role wyzwoliły niejako obie strony dotychczasowego procesu wychowawczego: dzieci, bo wreszcie uzyskały szanse podejmowania decyzji, które wpływają na ich życie, z pełnymi tego konsekwencjami; dorosłych – bo zostali uwolnieni od odpowiedzialności za decyzje wychowawcze. Dzieci w nowych koncepcjach pedagogicznych uzyskały pełne prawa także w formach posługiwania się językiem. Komunikaty z perspektywy „ja” dały dziecku możliwość wyrażania swoich potrzeb i pragnień zgodnie z tym co czuje. Zmianie uległy również nieliczne szkoły, których twórcy w pełni świadomie zrezygnowali z opresywnej

natury swoich instytucji, tworząc azyl dla młodych ludzi pragnących się rozwijać. Nieśmiertelnym przykładem stał się Aleksander Neill i jego szkoła Summerhill.

Nowe pedagogiki zaproponowały: niezależność, samorozwój, samoocenę, autodyscyplinę, krytyczne myślenie, rezygnację z roszczeń, sprawiedliwość (i wiele innych idei) jako naczelne zasady istnienia. Z sytuacji, w której dziecko pod praktycznie każdym względem podległe było dorosłym, stało się ich równorzędnym partnerem. W koncepcji Margaret Mead dzieci w kulturach prefiguratywnych stają się gwarantami istnienia społeczeństw, one bowiem najlepiej są w stanie przystosować się do szybko zmieniającej się cywilizacji i warunków jej istnienia. Zadaniem dorosłych staje się stworzenie systemów, które nie będą ograniczały dzieci i nie staną się dla nich balastem poprzez historię, tradycję, czy nawyki społeczne. Aby tego dokonać, należy przede wszystkim „stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego jaką wartość ma identyfikacja” (Mead 2000, s. 128). Propozycje pedagogów stają się wyzwaniem dla obu zainteresowanych stron. Dla dorosłych, bo zostają zmuszeni do weryfikacji swoich poglądów i praktyk wychowawczych, opartych na własnych doświadczeniach z czasów, kiedy byli dziećmi, ugruntowanych przez kulturę i tradycję wychowawczą, które z pewnością stworzyły pewne nawyki wychowawcze. Ale również dla dzieci, bo to ich świadomość będzie określała istnienie całego społeczeństwa. W sytuacji pewnego rodzaju abdykacji wychowawczej dzieci zaczynają znajdować się w centrum zainteresowania społeczeństwa i państwa. Można chyba mówić o niespotykanym dotąd pajdocentryzmie. Nie ma natomiast mowy o pajdokracji, bowiem ani Mead, ani reformatorscy pedagodzy nie starają się tworzyć *political fiction*, w którym dzieci przejmują władzę a dorośli stają się ich zakładnikami. Nowe propozycje nie zawsze (i nie wszędzie) zdobywały (i zdobywają) uznanie. Zdarzało się, że proponowane rozwiązania stawały się zarzutami, zwłaszcza w społeczeństwach konserwatywnych, które nie dopuszczają informacji, że tradycyjne wychowanie i tradycyjna szkoła mają alternatywę, a dziecko ma takie same prawa jak dorosły.

Nowe propozycje pedagogiczne nie zostawiają cienia wątpliwości, należy zerwać z dotychczasowymi formami wychowawczymi. Przyzwolenie na zniewolenie, które mniej lub bardziej świadomie propagują instytucje i osoby wychowujące dzieci, ograniczają możliwości rozwojowe człowieka i stają się źródłem jego problemów egzystencjalnych, które kwalifikuje się jako różnego rodzaju kryzysy. Pojawiły (i pojawiają) się wyraźnie nakreślone propozycje zmian. Rewolucyjne postulaty zmiany edukacyjnej można sprowadzić do kilku kwestii. Po pierwsze, skupiają się na celebracji świadomości dotyczącej zniewolenia i sposobów emancypacji. Po drugie, zajmują się wskazywaniem konkretnych sytuacji zniewolenia

edukacyjnego, które można dostrzec w każdym środowisku. Po trzecie, przedstawiają radykalne sposoby zmiany rzeczywistości edukacyjnej. Po czwarte, proponują nowe rozwiązania, które mają uczynić edukację głównym narzędziem na rzecz lepszego świata i szczęśliwego człowieka. Postulaty zmian zaczynają także weryfikować klasykę emancypacyjną. Sztandarowe pytanie kontestatorów z 1968 roku „mieć czy być?”, przestało być wyraźne i czytelne. Mimo że tradycyjnie „orientacja na bycie ma mocne zaplecze w naturze ludzkiej” (Fromm 1997, s. 191), silniejsze niż posiadanie, to w obliczu wszechobecnego konsumeryzmu i nie do końca uświadomionej alienacji należy rozpocząć (syzyfowe?) poszukiwanie nowej doktryny, określającej istnienie człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, dokument elektroniczny, pobrano 15/07/2007 z witryny <http://www.recykling.uni.wroc.pl/index.php?section=5&article=188>
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków: Znak.
- Bilińska-Suchanek E. (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Impuls.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006), *Reprodukcja*, Warszawa: PWN.
- Buliński T. (2007), *Kulturowy wymiar wychowania*; [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem, a zmianą*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego,
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: GWP.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk: GWP.
- Fromm E. (1997), *Mieć czy być*, Poznań: Rebis.
- Giroux H. A. (1991), *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy”, cz. I, Toruń: Wyd. UMK.
- Giroux H. A., Witkowski L. (1992), *Edukacja wobec wyzwania demokracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Giroux H. A., Murchland B., (1992), *Marzenie o edukacji radykalnej*, wywiad z B. Murchlandem, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy”, cz. II, Toruń: Wyd. UMK.
- Giroux H. A. (2001), *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, New York: Bergin & Garvey Paperback.
- Gribble D. (2005), *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Kraków: Impuls.

- Gutek G. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP.
- Illich I. (1976), *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa: PIW.
- Kelly A. V. (1997), *Edukacja na rzecz społeczeństwa demokratycznego*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy”, cz. V, Toruń: Wyd. UMK.
- Kuroń J. (1984), *Zło, które czynię*, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Kuroń J. (2004), *Działanie*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kwiatkowska H. (2004), *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Kwieciński Z. (2001), *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, [w:] Nałaskowski A., Rubacha K. (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń: Wyd. UMK.
- Laskowski P. (2006), *Szkie z dziejów anarchizmu*, Warszawa: Muza.
- McLaren P. (1991), *Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Kwieciński Z., (red.), „Nieobecne dyskursy”, cz. I, Toruń: Wyd. UMK.
- McLaren P. (1992), *Antystruktura oporu*, [w:] Kwieciński Z. (red.), „Nieobecne dyskursy”, cz. II, Toruń: Wyd. UMK.
- Marcuse H. (1991), *Człowiek jednowymiarowy*, Warszawa: PWN.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość*, Warszawa: PWN.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Neill A. (2000), *Nowa Summerhill*, Poznań: Zysk i ska.
- Potulicka E. (2007), *Edukacja dla demokracji*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 2, Gdańsk: GWP.
- Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej*, Gdańsk: GWP.
- Rogers C. R. (2000), *Tworzenie klimatu wolności*, [w:] Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków: Impuls 2000.
- Schoenenbeck H. (1994), *Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa: Santorski & CO.
- Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Gdańsk, GWP.