

Martha C. Nussbaum

Nie dla zysku. Dlaczego globalna demokracja potrzebuje humanistów

przeł. Łukasz Pawłowski, przedmowa Jarosław Kuisz
Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016, ss. 183

Mamy w Polsce przekład kolejnej książki Marthy C. Nussbaum, której główny tytuł brzmi – *Nie dla zysku*, a został wydany w serii „Kultura liberalna”. Książka mnie rozczarowała, gdyż jest kolejną pracą z amerykańskiej filozofii normatywnej globalnego obywatelstwa czy demokratycznego uniwersalizmu. Kulturowy analfabetyzm Amerykanów ma stać się przedmiotem zmiany w treściach kształcenia historycznego i z zakresu nauk społecznych tak, by lepiej rozumieć stosunki handlowe USA z resztą świata i cały szereg kwestii z nimi związanych. Jak widać, zupełnie obca jest autorce literatura własnej a radykalnej lewicy oraz Noama Chomsky’ego w powyższych sprawach.

Niektórym amerykańskim filozofom wydaje się, że można banalnie pisać o niebanalnych sprawach, coraz bardziej oddalając się od ich rozumienia. Wspomniana tu publikacja ukazała się nakładem University Princetown w 2010 r., a więc w okresie, kiedy Barak Obama, reprezentujący Partię Demokratów, był w USA na początku prezydentury. Nic dziwnego, że i książka M.C. Nussbaum jest swoistego rodzaju manifestem polityczno-filozoficznym demokracji, którego autorka unika jakichkolwiek odniesień do polityki własnego prezydenta. Dzisiaj, w obliczu kolejnej z rozpętaných wojen na Bliskim Wschodzie, tym razem po Iraku i Afganistanie – w Syrii, jej normatywna filozofia staje się całkowicie oderwaną od realiów tego świata. Jak pisze:

„Nikt z nas nie może uciec od ogólnoświatowych współzależności. Globalna gospodarka powiązała wszystkich ludzi na Ziemi. Nasze najprostsze decyzje konsumenckie mają wpływ na jakość życia ludzi z dalekich krajów, zaangażowanych w produkcję dóbr, z których korzystamy. [...] Chowanie głowy w piasek, ignorowanie faktu, że każdego dnia na wiele sposobów wpływa-

my na życie oddalonych od nas ludzi, byłoby nieodpowiedzialne. W procesie edukacji musimy się więc wszyscy nauczyć efektywnego uczestnictwa w takich dyskusjach, postrzegania samych siebie jako – by posłużyć się klasycznym zwrotem – »obywateli świata«, a nie jedynie jako Amerykanów, Hinduśców czy Europejczyków” (s. 98).

Amerykańskie mentorstwo jest w tej książce uwydatnione w sposób najbardziej chyba wyrazisty, a odpowiadający mechanizmowi obronnemu „N-1” (samooszukiwania się), czyli wszyscy są winni globalnemu ociepleniu, złym regulacjom handlowym, niszczeniu środowiska naturalnego, zagrożeniom związanym z energią i bronią jądrową, bezrobociu, handlowi ludźmi (w tym dziećmi), przestępstwom seksualnym czy kryzysowi edukacji, tylko nie Ameryka. Tymczasem to właśnie polityka tego kraju jest jednym z kluczowych czynników nie tylko wielkich wojen, kryzysów gospodarczych i politycznych we współczesnych czasach, ale i niedostrzegania europejskiej myśli humanistycznej w zakresie, który pozwoliłby własnym filozofom wyjść poza kilku zaledwie autorów i ich dzieła. Amerykanie mają to do siebie, że są przekonani, że nie muszą czytać innych, bo to ich prace mają być czytane i tłumaczone na języki obce.

Mamy w tej rozprawie ideologiczne roszczenie kształtowania i rozwijania myślenia o obywatelstwie w skali globalnej, ogólnoświatowej, w sytuacji, gdy „człowiek ma ochotę załamać ręce i stwierdzić, że nic nie da się zrobić, a zatem już lepiej trzymać się własnego państwa. Jednak nawet rozumienie własnego państwa wymaga przecież poznania tworzących je grup, a tego w przeszłości brakowało w Stanach Zjednoczonych. Wymaga również zrozumienia zjawiska imigracji i jego historii, co z kolei w sposób naturalny prowadzi umysł do problemów, które są przyczyną emigracji z innych części świata. Nie ma również żadnego sposobu na właściwe zrozumienie swojego państwa i jego historii bez umieszczenia tej historii w globalnym kontekście. Wszystkie dobre badania historyczne danego kraju wymagają pewnego ugruntowania w historii świata” (s. 99–100).

Problem polega jednak na tym, że autorka nie interesuje się realną polityką własnego kraju, tylko sprawami gospodarki i jej wpływu na antyobywatelskie, konsumenckie postawy obywateli, których nie interesuje to, w jakim kraju został wyprodukowany spożywany napój, a przy okazji w jakich warunkach pracy i codziennego życia jego producentów został on wytworzony. Swoistego rodzaju kolonializm kulturowy, do którego eksportu zachęca Nussbaum jest totalnie bezkrytyczny wobec tego, w jaki sposób Amerykanie eksportują „demokrację” do innych państw. To ludzie w innych krajach muszą – jej zdaniem – zrozumieć, jak funkcjonuje światowa gospodarka, jaką rolę odgrywają

zagraniczne inwestycje USA i wielonarodowe korporacje we współczesności, by byli wreszcie w stanie pojąć w wyniku odpowiedniej edukacji „w jaki sposób decyzje, które w wielu przypadkach nie były przedmiotem wyboru lokalnych mieszkańców, wpływają na ich możliwości życiowe” (s. 101).

Jej rozprawa bazuje na dwóch modelach kształcenia: 1) przejętego sokratejską metodą dialogowania z uczniami Johna Deweya w jego Laboratory School, który zastosował ją w modelu swojej szkoły i 2) dzięki jej pobytowi w Indiach na szkole oraz utworzonym przez Rabindranatha Tagore Uniwersytecie Visva-Bharati, gdzie kształtuje się odpowiedzialnych obywateli pluralistycznego, skonfliktowanego religijnie i etnicznie państwa. Zachwyca się też psychoanalityczną terapią przez zabawę Donalda Winnicotta i jej aplikacją do wychowania przedszkolnego, ale nie ma żadnej wzmianki na temat rewolucyjnego w podejściu do edukacji ruchu Pedagogiki Reformy, w tym także pedagogii Janusza Korczaka. Jeśli już przywołuje Europejczyków, to Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego i Gottfrieda Herdera. Tego ostatniego ceni za nawiązanie do zwyczajów rdzennych Amerykanów twierdząc, „że mężczyźni w Europie także powinni zasiadać do rozmów o wojnie i pokoju w damskich ubraniach. Powinni również wykazywać »ograniczony szacunek« wobec wojennych wyczynów oraz okropieństw wynikających ze »złego pojmowania sztuki rządzenia krajem«” (s. 129).

Nussbaum przyznaje, że nie uczono jej w szkole „absolutnie niczego na temat Azji lub Afryki, ich historii i kultur oraz niczego na temat najważniejszych religii świata poza chrześcijaństwem i judaizmem. Uczyliśmy się co nieco na temat Ameryki Łacińskiej, ale ogólnie rzecz biorąc, nasze oczy skupione były na Europie i Ameryce Północnej. To znaczy, że nigdy nie widzieliśmy świata jako świata właśnie, nie rozumieliśmy dynamiki relacji pomiędzy tworzącymi go państwami i narodami, nie wiedzieliśmy nawet, jak i gdzie wytwarzano przedmioty, którymi posługiwaliśmy się na co dzień. Jak zatem moglibyśmy choćby myśleć odpowiedzialnie o polityce wobec innych państw, o stosunkach handlowych, o całym mnóstwie kwestii (od ochrony środowiska po prawa człowieka), którym należy stawiać czoła wspólnie i które przekraczają narodowe granice?” (s. 105).

Kiedy stwierdza, że książki do nauczania historii zawierały błędy popełniane na zlecenie, to nie docieka już tego, na czyje, i dlaczego muzułmanów przedstawiano w nich jako skłonnych do wojen i agresywnych. Nie docieka powodu, dla którego w USA, a nie tylko w Indiach, nadal obowiązuje „poprawna” historia. Zwraca jednak uwagę na to, że i w jej kraju nadal powszechnie nie wykorzystuje się w edukacji szkolnej myślenia krytycznego, stąd szuka ratunku w modelu ONZ – *Future Problem Solving Program Internatio-*

nal, którego autorem jest psycholog Ellis Paul Torrance, ale stosowany jest jedynie w młodzieżowych inicjatywach międzynarodowych. Nussbaum wyważyła dawno już otwarte w pedagogice drzwi pisząc, że dzieci mogą zrozumieć podstawowe zasady ekonomii, uczyć się języków obcych, wspomina o szkołach europejskich w tej internacjonalizacji i upomina się o edukowanie międzykulturowe młodych Amerykanów.

Muszę przyznać, że ignorancja autorki tej książki wynika nie ze złej woli, tylko – jak sama przyznaje – z jej własnej niewiedzy, której źródłem były szkoły, do których uczęszczała i jej własne studia. Dobrze, że jako naukowiec zainteresowała się problematyką, z którą polscy uczniowie spotykają się od kilkudziesięciu lat właśnie w powszechnym wymiarze, co dotyczy nie tylko historii, ale i kultury oraz sztuki. Toczmy w kraju jedynie spory o to, co w tym światowym kanonie humanistyki i nauk społecznych powinno się znaleźć jako obligatoryjne, ale jednak nie można powiedzieć, że nasi uczniowie nie mają pojęcia o świecie, o innych kontynentach, państwach itd. Dobrze wiedzieć, że w USA mamy do czynienia z „moralną tępotą” jako warunkiem koniecznym wprowadzania przez pedagogów stawiających na wzrost gospodarczy programów rozwoju ekonomicznego, które „ignorują kwestię nierówności” (s. 40).

Książkę kończy rozdział zatytułowany *Edukacja demokratyczna w opalach*. Autorka nie prowadziła żadnych badań empirycznych ani też komparatystycznych na ten temat, toteż jej rozprawa jest autorskim manifestem, będącym pochodną jej niewiedzy, obaw, wątpliwości i domniemań. Opowiada się przeciwko kształceniu ukierunkowanemu przede wszystkim na wzrost dochodów na rynku globalnym, kulturze korporacyjnej, tłumieniu w szkołach indywidualności, krytycyzmu i odpowiedzialności, testomanii, podsycaniu chciwości i narcyzmu, powoływaniu uniwersytetów dla maksymalizowania zysków korporacji czy biznesu, korepetycjom, aż 20-procentowej absencji nauczycieli w szkołach w niektórych stanach, zbyt rzadko pojawiającym się innowacjom w edukacji i brakowi samorządności w szkołach. Naiwnie oczekuje, że szkolna edukacja na rzecz powyższego uniwersalizmu przyczyni się do powstania kultury równości i szacunku na całym świecie. Jak na profesora filozofii to rzeczywiście operowanie sędami probabilistycznymi i potocznymi, w stylistyce publicystycznej podwyższy i tak wysoki wskaźnik cytowania jej rozpraw, ale w niczym nie przyczynia się do rozwoju nauki. *Nihil novi* w przekładzie na 12 języków.

Na zakończenie recenzji podzielę się redakcyjną uwagą na temat przekładu tej publikacji. Moim zdaniem wymagała ona redakcji naukowej, od której prawdopodobnie odstąpiono – zapewne jednak dla zysku – skoro fragment historycznego zachwytu autorki nad pedagogiką przedszkolną Friedricha Fröbla

przetłumaczono, że był on „założycielem i teoretykiem zerówki (kindergarten)” – w tym przypadku nawet nazwa przedszkola powinna być napisana dużą literą jako rzeczownik w języku niemieckim – i że „współczesne zerówki słusznie biorą w nawias co bardziej mistyczne wymysły Fröbela” (s. 79). Natomiast o Pestalozzim tłumacz napisał – być może w ślad za ignorancją M.C. Nussbaum – że „jest twórcą koncepcji »lekcji poglądowych«” (s. 78). Nie przynosi to chluby autorce.

Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Martha C. Nussbaum

Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities

translated into Polish by Łukasz Pawłowski

[Polish title: Nie dla zysku. Dlaczego globalna demokracja potrzebuje humanistów],
foreward by Jarosław Kuisz, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa: 2016, p. 183

Another book by Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, is available in Poland, translated and published as part of the “Kultura liberalna” series. I was disappointed with the book, as it is another work following the trend of the American normative philosophy of global citizenship or democratic universalism. Americans’ cultural illiteracy is supposed to become the subject of changes in historical and social education so as to help people better understand the USA’s commercial relationships with the rest of the world and a number of issues connected with that. As we can see, the author is neither familiar with the radical leftist literature of her country nor with Noam Chomsky’s works on that matter.

Evidently, some American philosophers feel they can write in a banal way on non-banal matters, thus unfortunately getting farther and farther from understanding them. The original work was published by Princeton University Press in 2010, at the beginning of the presidency of Barack Obama from the Democratic Party. It is no wonder, then, that M.C. Nussbaum’s book is a specific political and philosophical manifest of democracy, and its author avoids any references to the policy of her president. Nowadays, in the face of another war initiated in the Middle East, this time in Syria (after Iraq and Afghanistan), her normative philosophy becomes completely out of touch with reality. She writes: “Nor do any of us stand outside this global interdependency. The global economy has tied all of us to distant lives. Our simplest decisions as consumers affect the living standard of people in distant nations who are involved in the production of products we use. [...] It is irresponsible to bury our heads in the

sand, ignoring the many ways in which we influence, every day, the lives of distant people. Education, then, should equip us all to function effectively in such discussions, seeing ourselves as »citizens of the world«, to use a time-honored phrase, rather than merely as Americans, or Indians, or Europeans” (p. 98).

The American didactic approach is particularly vivid in the book, corresponding to the “N-1” defensive mechanism (self-deception): everyone but the USA is to blame for global warming, wrong commercial regulations, natural environment destruction, hazards connected with energy and nuclear weapons, unemployment, human (including child) trafficking, sexual crime or educational crisis. But in fact the policy of that country is one of the key factors not only accounting for great wars or economic and political crises nowadays but also for the failure to perceive the European humanistic thought to the extent that would allow their domestic philosophers develop beyond the few authors and their output. The belief that they do not need to read other works, but that their works have to be read and translated into other languages instead, is typical of Americans.

The dissertation includes an ideological demand of formation and development of thinking about global, world citizenship in the situation when “it is tempting to throw one’s hands up and say that it cannot be done, and that we had better stick with our own nation. Even understanding our own nation, of course, requires a study of its component groups, and this was rarely done in the United States in previous eras. It also requires understanding immigration and its history, which would lead the mind naturally to the problems elsewhere that give rise to immigration. Nor should one grant that there is any way of adequately understanding one’s own nation and its history without setting that history in a global context. All good historical study of one’s own nation requires some grounding in world history” (pp. 99–100).

The problem is, however, that the author is not interested in the real politics of her own country but in the economy and its contribution to anti-civic, consumerist attitudes of citizens, who do not care in what country their drinks were produced or what working and living conditions were connected with its production. A specific cultural colonialism which Nussbaum would like to see exported is totally uncritical about the way the Americans export their “democracy” to other countries. In her opinion, people in other countries should understand how the world economy functions and what role foreign investments of the USA and multinational corporations play nowadays to be able to comprehend – thanks to proper education – “how arrangements that in many cases were not chosen by local inhabitants determine their life opportunities” (p. 101).

Her dissertation is based on two education models: on the Socratic model of dialogue applied by John Dewey in his Laboratory School, and on the model learnt during her stay in India, adopted at the Visva-Bharati University established by Rabindranath Tagore, where responsible citizens of a pluralistic, religiously and ethnically conflicted country are educated. She is also impressed by the psychoanalytical therapy through play by Donald Winnicott and its application in pre-school education; unfortunately, there is no mention of the revolutionary approach of the Reform Pedagogy, including the thoughts by Janusz Korczak. Whenever she does refer to Europeans, she mentions Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, or Gottfried Herder. She values the latter for drawing on the customs of Native Americans, claiming that: “the men of Europe, similarly, should put on women’s clothes when they deliberate about war and peace, and should in general cultivate a »reduced respect« for warlike exploits and a horror of a »false statecraft« that whips people up into eagerness for conquest” (p. 129).

Nussbaum admits that at school she was not taught “anything about Asia or Africa, their history and cultures, and ... anything about the major religions of the world, other than Christianity and Judaism. We did learn a little something about Latin America, but on the whole our eyes were fixed on Europe and North America. This means that we never saw the world as a world, never understood the dynamics of interaction among its component nations and peoples, never understood, even, how the products we use every day were produced, or where. How, then, could we ever think responsibly about public policy toward other nations, about trade relations, about the host of issues (from environment to human rights) that need to be confronted cooperatively in a way that transcends national boundaries?” (p. 105).

When she observes that history textbooks contained errors introduced for propaganda purposes, she does not attempt to find out who did that or why Muslims were presented in them as aggressive war lovers. She does not try to find the explanation for why the “correct” history is still promoted in the USA as well, not only in India. But she does point out that even in her country critical thinking is still not commonly applied at school, so she seeks the solution in the UNO’s model *Future Problem Solving Program International*, drawn up by psychologist Ellis Paul Torrance, only applied in international youth initiatives. Nussbaum reinvents the wheel which exists in pedagogy for many years, writing that children can understand the basic principles of economy and learn foreign languages, mentioning European schools in the internationalization, and calling for cross-cultural education for young Americans.

I have to remark that the author's ignorance is not her ill will but – as she herself admits – results from her lack of knowledge, with the source in schools she attended and her university education. It is good that as a scholar she has developed an interest in the problems that Polish students have been commonly familiar with for several decades, the matters which do not only refer to history but also to culture and arts. In Poland we may disagree about what should be obligatory in the world canon of the humanities and social sciences, but our students are by no means ignorant of the world, other continents, countries etc. It is good to know that in the USA “moral obtuseness” is the necessary condition for pedagogists who count on economic growth to introduce economic development programmes “that ignore inequality” (p. 40).

The book is concluded with a chapter titled “Democratic education on the ropes”. The author did not carry out any empirical or comparative study on the topic, so her dissertation is an original manifest being the derivative of her ignorance, fears, doubts and suppositions. She is against education focused first of all on increasing the level of profit on the global market, the corporate culture, suppressing individuality, criticism and responsibility at school, test-oriented teaching, fuelling greed and Narcissism, establishing universities in order to maximise the profit of corporations or businesses, private lessons, teachers' absence from work reaching 20 percent in some states, too few innovations in education and the lack of self governance at school. She naively expects the promotion of this universalism at school to contribute to the emergence of a culture of equality and respect all over the world. Given that she is a professor of philosophy, using probabilistic and colloquial judgements – resembling rather journalistic than academic writing – will surely improve the impact factor of the work, which is high anyway, but it will definitely not contribute to the development of science. *Nihil novi* translated into 12 languages.

Let me conclude this review with a comment on the translation of the publication. In my opinion, the Polish version would need some scientific editing, which was evidently not done, probably to ensure greater profit. It is visible e.g. in a fragment of the writer's admiration for Friedrich Fröbel's pre-school pedagogy, as the translation reads that Fröbel was “założycielem i teoretykiem zerówki (kindergarten)” [originally: “the founder and theorist of the »kindergarten«”] (in this case even the name of the institution should be spelt with a capital letter as a German noun), and that “współczesne zerówki słusznie biorą w nawias co bardziej mistyczne wymysły Fröbla” [originally: “Modern kindergartens wisely leave Froebel's more mystical flights to one side”] (p. 79). About Pestalozzi the translator wrote – perhaps following the ignorance

of M.C. Nussbaum – that he was “twórcą koncepcji »lekcji poglądowych«” [originally: “the inventor of the concept of the »object lesson«”] (p. 78). All this does not help improve the reception of the work and its author.

Bogusław Śliwerski, University of Lodz

Patricia Wohner

*Geisteswissenschaftliche Lernbiographien.
Informelles Lernen und die Entwicklung
von beruflichen und privaten Perspektiven*

(Biografie uczenia się studentów kierunków humanistycznych.

Nieformalne uczenie się a rozwijanie perspektyw zawodowych i prywatnych)

Budrich UniPress, Opladen–Berlin–Toronto 2016, ss. 213

Cechą studiów humanistycznych jest niewielkie bezpośrednie powiązanie poszczególnych kierunków kształcenia z konkretnymi zawodami lub miejscami pracy. W ostatnich latach cecha ta została potraktowana przez polityków i urzędników zarządzających szkolnictwem wyższym w Europie za istotny mankament. Polityczno-administracyjne wymagania podwyższenia (nie tylko na kierunkach humanistycznych) praktyczności kształcenia w szkołach wyższych nasiliły się wraz z wprowadzeniem studiów dwustopniowych, a zwłaszcza Europejskich Ram Kwalifikacji. Takie ukierunkowanie edukacji wyższej ma w intencji decydentów poprawić sytuację absolwentów na rynku pracy, tak jakby istniało wiele wolnych miejsc pracy, które nie mogą być obsadzone ze względu na brak wykwalifikowanych kandydatów. Niemieckie szkoły wyższe w ramach wprowadzanej reformy zostały zobligowane do utworzenia specjalnych instytucji, których celem jest pomoc w zakresie orientacji zawodowej studentów. W takiej instytucji – Career Center¹ Uniwersytetu Humbolta w Berlinie – jako doradca kariery pracuje autorka omawianej książki. Z jej doświadczeń zawodowych wynika, iż wśród osób szukających pomocy w zakresie planowania własnej przyszłości zawodowej dominują studenci pierwszego stopnia kierunków humanistycznych. Często nie wiedzą czy i jakie studia dru-

¹ Na uczelniach polskich funkcjonują biura karier. Z informacji podanych na stronie www.hu-berlin.de/de/career-center wynika, że zakres działań Career Center jest szerszy.

giego stopnia mają wybrać, brakuje im „punktów orientacyjnych” dla podjęcia decyzji. Właśnie ta kategoria studentów stała się obiektem zainteresowań badawczych P. Wohner, a główne pytanie, na które szukała odpowiedzi dotyczyło tego, jak owi studenci radzą sobie z potencjalnie szerokimi możliwościami wyboru przyszłej pracy oraz niepewnością wynikającą z nieprzewidywalności zmian gospodarczo-społecznych, znajdujących odzwierciedlenie w niestabilności struktury rynku pracy. Doświadczenia zawodowe skłoniły autorkę do skupienia uwagi na rekonstrukcji warunków szeroko rozumianego uczenia się nie tylko formalnego, ale także pozaformalnego, tym samym umiejscowiła prowadzoną analizę w perspektywie biograficznej.

Przedstawiana książka ma klarowną strukturę, tzn. dwa pierwsze rozdziały (po przedmowie i wprowadzeniu) stanowią przegląd podejmowanych w literaturze zagadnień, uznanych przez autorkę za istotne dla badanego problemu, dalej przedstawiona została koncepcja badawcza, a trzy ostatnie rozdziały obejmują wyniki badań. Część początkowa – określana potocznie jako „teoretyczna” – prezentuje stan dotychczasowych badań empirycznych, dotyczących z jednej strony specyfiki studiowania na kierunkach humanistycznych i perspektyw zawodowych ich absolwentów, z drugiej uwarunkowań i przejawów destandardyzacji biegu życia i wzrostu znaczenia uczenia się pozaformalnego. Celem analizy literatury przedmiotu – zgodnie z logiką przygotowywania projektu badawczego – jest określenie stanu wiedzy na temat wybranych zagadnień, co stanowi punkt wyjścia dla planowania koncepcji nowych badań, mających tę wiedzę wzbogacić. Autorka przedstawia kwestie, co do których istnieje względna zgoda badaczy, ponieważ uzyskiwane przez nich wyniki są zbliżone, a także zagadnienia, w odniesieniu do których występują rozbieżności. Dla przykładu większość badań pokazuje, że płeć nie jest już czynnikiem różnicującym perspektywy życiowe młodych ludzi, ale niektóre jednak dowodzą, że w przypadku kobiet i mężczyzn inne czynniki orientują planowane czy dokonywane przez nich wybory. Analizując stan badań autorka zgłasza również wątpliwości: najistotniejsze dotyczą pochopnego – jej zdaniem – przyjmowania przez wielu badaczy, że kształcenie akademickie ma dla jego uczestników istotne znaczenie rozwojowe. Przeprowadzone w ostatnich latach badania procesów kształcenia szkolnego pokazują, że „uczestniczenie w kształceniu [formalnym – D.U.Z] nie jest już tak jednoznacznie traktowane jako wehikuł do samokształtowania i emancypacji, a raczej jako niezbędny warunek otwierania szans życiowych” (s. 46). Takie konkluzje badań w szkołach są zbieżne z doświadczenia zawodowymi autorki w pracy ze studentami. Zauważa ona również, że w badaniach nad socjalizacją w szkołach wyższych z reguły pomija

się biograficzne rozumienie uczenia się, tzn. pomija się znaczenie różnych po-
zauniwersyteckich kontekstów uczenia się.

Efektom przeprowadzonego przeglądu literatury (a dokładniej stanu ba-
dań empirycznych) są – umieszczone w rozdziale prezentującym koncepcję ba-
dań własnych – heurystyczne przypuszczenia (heuristische Grundannahmen):

1. Studenci (studiów humanistycznych D.U.-Z.) czują się zobowiązani ideą kształtowania (Bildungsgedanken) i mają wysokie wymagania wobec studiów i formalnych programów kształcenia.
2. Dążą do zakończenia studiów pierwszego stopnia z bardzo dobrym wynikiem, aby podwyższyć swoją pozycję podczas ubiegania się o przyjęcie na studia magisterskie.
3. Wykorzystują poza- i nieformalne konteksty uczenia się, by ułatwić sobie wejście na rynek pracy.
4. Wybierają i samodzielnie kształtują różne konteksty uczenia się, aby zaspokoić swoje potrzeby uczenia się (s. 67–69).

Zacytowałam te twierdzenia nie tylko dlatego, że są one swego rodzaju kwintesencją przeglądu badań dokonanego przez autorkę, ale chcę przede wszystkim zwrócić uwagę na rozwiązanie metodyczne, które mogłoby zostać uznane za niepoprawne w połączeniu z informacją, że empiryczna eksploracja przeprowadzona przez P. Wohner ma charakter badań jakościowych. A w tym typie badań odrzuca się zasadność formułowania hipotez. Trzeba jednak pamiętać, że zalecenie rezygnacji z hipotez dotyczy przede wszystkim tych, które wyprowadzane są z teorii, bo to w spekulatywnych teoriach („nakładanych” na rzeczywistość poprzez hipotezy) autorzy „rewolucji metodologicznych” upatrywali przyczyny pre-strukturyzacji obrazu badanej rzeczywistości społecznej, prowadzącej do jego zniekształcenia. W badaniach jakościowych dopuszcza się zwykle przyjmowanie tzw. pojęć uczulających, uwrażliwiających. Nie miejsce na krytyczne rozwijanie tego wątku, chcę tylko zauważyć, że P. Wohner przyjęła wstępnie nie „pojęcia uwrażliwiające” lecz „twierdzenia uwrażliwiające”. Twierdzenia te nie pełnią funkcji hipotez (nie są poddawane weryfikacji), lecz są – jak pisze autorka – „heurystycznymi przypuszczeniami”, czyli roboczo przyjmowanymi punktami odniesienia w procesie analizy i interpretacji materiału badawczego. Dodam ze swej strony, że stanowią także uświadomienie – co najmniej części – fachowej „przedwiedzy” badacza, co zwiększa refleksyjność, ogranicza oddziaływanie tego co nieuświadomione.

W swoich badaniach P. Wohner zastosowała metodę dokumentarnej interpretacji, opracowaną w Niemczech przez Ralfa Bohnsacka (popularyzowaną w Polsce przez Sławomira Krzychałę, 2004). Technika gromadzenia materiału badawczego był wywiad narracyjny kierowany dyspozycjami (dopełniony kwe-

stionariuszem pozwalającym zebrać porównywalne dane społeczno-demograficzne). Przeprowadzono go z 30 studentami kończącymi pierwszy stopień studiów humanistycznych. Dokumentarna interpretacja opiera się na założeniach wynikających z socjologii wiedzy Karla Mannheima. Najbardziej znaczące założenie dotyczy dwóch poziomów komunikacji (komunikatywnego i koniunktywnego), ponieważ uzasadniają one dwa rodzaje interpretacji: formułującą (tej interpretacji poddano wszystkie wywiady) i refleksywną (tylko 11 wywiadów). Nadrzędnym celem analizy była rekonstrukcja indywidualnych orientacji życiowych (w odniesieniu do przyszłości zawodowej i pozazawodowej) studentów, orientacji tworzących się zarówno w formalnych jak i nieformalnych kontekstach uczenia się. Prezentacja wyników rozpoczęła się od przedstawienia portretów (Fallporträts) czterech przypadków: Dirk – student zdystansowany wobec uniwersytetu, Elke – studentka zorientowana na kształtowanie, Susanne – studentka ucząca się na drogach okrężnych, Hassan – student zorientowany na bezpieczeństwo. Autorka rekonstruowała biograficzne znaczenie szkoły i modyfikujące je oddziaływania środowiska rodzinnego, znaczenie w okresie nauki szkolnej pozaszkolnych kontaktów rówieśniczych i międzygeneracyjnych, biograficzne znaczenie studiów oraz znaczenie podejmowanej pracy zarobkowej. Rekonstrukcja każdego przypadku kończy się oceną znaczenia różnych kontekstów uczenia się dla zawodowych i prywatnych planów życiowych. Zgodnie ze specyfiką metody formą uogólnienia uzyskanych wyników jest typologia. W wyniku kontrastowego porównywania 11 zinterpretowanych przypadków autorka wyodrębniała trzy typy studentów, którzy różnią się wieloma cechami (płcią, pochodzeniem, specyfiką środowiska rodzinnego, wiekiem itp.), ale w prezentowanej typologii za kryterium różnicujące przyjęto znaczenie, jakie w biografjach studentów pełni nieformalne uczenie się dla rozwijania ich zawodowej perspektywy życiowej. Typy zostały nazwane następująco:

- orientacja na kształcenie we wszystkich formalnych, ale także nieformalnych kontekstach uczenia się;
- orientacja na społeczne sieci inter- i intrageneracyjne (dominuje nieformalne uczenie się);
- orientacja kompromisowa – między zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa a samorealizacją.

Rezygnując z charakteryzowania poszczególnych typów ze względu na ograniczoną objętość recenzji, chcę za autorką podkreślić, że uczenie się w nieformalnych kontekstach kompensuje niedostatki uczenia się formalnego (szkoła, uniwersytet) i jest znaczące w kształtowaniu tożsamości studentów. Nie jest jednak tak, jak wynika z analizy literatury, że studenci wykorzystują nieformal-

ne konteksty uczenia się głównie po to, by ułatwić sobie wejście na rynek pracy. W pewnym stopniu takie przekonanie znalazło potwierdzenie w pierwszym typie, w dwóch pozostałych (zwłaszcza drugim) uczenie się w kontekstach nieformalnych nie ma intencjonalnie instrumentalnego charakteru. W nieformalnych kontekstach studenci szukają aktywności, która sprawi im przyjemność, da satysfakcję. Nie chodzi im tylko o zawodową przyszłość, ale o rozwój własnej osoby w teraźniejszości. Gotowość na „odroczenie gratyfikacji” można dostrzec jedynie u przedstawicielki pierwszego typu. Stara się ona dobrze wypełniać wszystkie zadania studenckie, mimo że niektóre są nieciekawe, a ich wielość wyzwała stres. Z perspektywy oczekiwań uczelni prezentuje się ona jako osoba zaangażowana w proces studiowania, natomiast reprezentanci pozostałych typów (zwłaszcza drugiego) sprawiają wrażenie mało zainteresowanych studiowaniem.

Wyniki badań P. Wohner odnoszące się do biograficznego znaczenia kształcenia akademickiego dla studentów są zbieżne z uzyskanymi przez mnie (Urbaniak-Zajac 2015) niezależnie od tego, że problematyka obu badań była inna, różnica dotyczyła też próby badawczej. W moich badaniach uczestniczyli absolwenci kierunku pedagogika, którzy wypowiadali się m.in. na temat swoich studiów. Wydaje się, że istnieje podobieństwo między studiowaniem kierunków humanistycznych a pedagogiki, a dokładniej tych jej specjalności, które nie przygotowują do zawodu nauczyciela lecz działań społeczno-wychowawczych, które mogą być prowadzone w różnych instytucjach. Tym samym podobieństwo polega na nieokreśloności sfery zawodowej.

Pracę P. Wohner warto polecić co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, jest dobrym przykładem prezentacji wyników badań jakościowych. Ta orientacja badawcza cieszy się w naszym kraju coraz większym zainteresowaniem, publikowane są kolejne opracowania. Nie mniej jednak osoby decydujące się na ten model badawczy nadal borykają się z niepewnością jak przedstawiać zgromadzone wyniki, jaką postać mogą przyjmować uogólnienia. W omawianej pracy w uporządkowany i rzetelny sposób przedstawiona została struktura procesu badawczego oraz zrelacjonowane jej poszczególne elementy. Może być dobrym przykładem i inspiracją dla doktorantów planujących badania własne. Po drugie, praca dotyczy m.in. kształcenia akademickiego i może być interesująca dla wszystkich nauczycieli akademickich (co najmniej pracujących na wydziałach humanistycznych i społecznych). Sytuuje kształcenie akademickie w kontekście biograficznego uczenia się. A więc takiego uczenia, którego znaczenia nie można zadekretować ani przez intencjonalnie przekazywane treści, ani postulowane efekty. Spośród trzech zbudowanych typów tylko jeden przypomina tradycyjnego zdyscyplinowanego studenta, tzn. takie-

go, który akceptuje wiodącą rolę programu kształcenia i stara się opanować przewidziane w nim treści. Pozostali nie odnajdują się w tak określonych ramach uczenia się. Jak organizować kształcenie, także kształcenie pedagogów, jest pytaniem nad którym trzeba się poważnie zastanowić.

Danuta Urbaniak-Zajac, Uniwersytet Łódzki