

Jerzy Modrzewski

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Od pedagogiki środowiska ku pedagogice społeczeństwa
obezwładnionego instytucją państwową
To jest nasz kraj – to jesteśmy my – społeczeństwo polskie***

**From the pedagogy of the environment
towards the pedagogy of a society overwhelmed
by a state institution
This is our country – this is us – Polish society**

*Cel uświęca środki – to Machiavelli,
warto jednak mieć na uwadze także i to,
że Nieczystymi środkami można osiągać tylko nieczyste rezultaty*
Mahatma Ghandi

ABSTRACT: Pedagogical sciences, like many others, are interested in and create visions of socially-viable societies (educatively and educationally). This is one of the undisputed imperatives that justify their accepted presence in the pantheon of knowledge disciplines, identified as scientific. In this context, their critical reaction to the current and perceived political practice threats to the socialization condition of society is revealed as the inalienable duty of a theoretician and practitioner. The author of the article shares this view of such

* Artykuł jest nieco zmodyfikowaną wersją referatu wygłoszonego na VI Zjeździe Pedagogów Społecznych w Poznaniu w dniach 17–18 września 2018 r. Dopelnieniem treści wygłoszonego referatu była prezentacja ok. 70 slajdów zawierających, i tym samym wskazujących, argumenty skłaniające autora do krytycznego oglądu aktualnie kształtującej się w Polsce sytuacji nasyconej zjawiskami i stanami rzeczy zagrażającymi demokratycznemu łaadowi społecznemu.

a specific pedagogical mission – especially social – proposing a rudimentary diagnosis of the current state of destruction of democratic order in Poland, with the indications of its socializing (and not only) consequences for generations, growing up in it.

KEYWORDS: Educating society, democratic order and its threats, pedagogisation of entities in power.

STRESZCZENIE: Nauki pedagogiczne, podobnie jak wiele innych, interesują się i kreują wizje społeczeństw sprawnych socjalizacyjnie (wychowawczo, edukacyjnie). Jest to jeden z niekwestionowanych imperatywów uzasadniających ich akceptowaną obecność w panteonie dyscyplin wiedzy identyfikowanych jako naukowe. W tym kontekście ich krytyczna reakcja na dostrzegane w praktyce politycznej zagrożenia dla kondycji socjalizacyjnej społeczeństwa ujawnia się jako niezbywalna powinność pedagoga teoretyka i praktyka. Autor artykułu podziela ten pogląd o takiej swoistej dla pedagogiki misji – zwłaszcza społecznej – proponując rudymenarną diagnozę aktualnego stanu destrukcji porządku demokratycznego w Polsce, ze wskazaniem jego socjalizacyjnych (i nie tylko takich) konsekwencji dla dorastającego w nim i stabilizującego ów porządek pokolenia.

SŁOWA KLUCZOWE: Społeczeństwo wychowujące, ład demokratyczny i jego zagrożenia, pedagogizacja podmiotów sprawujących władzę.

W twórczości pedagogicznej nierzadko pojawiają się koncepcje, teorie czy wizje (ideologie) społeczeństwa sprawnego pedagogicznie, przy czym owo „pedagogicznie” może oznaczać wpraw – tak jak ewoluowały zasoby merytoryczne nauki pedagogicznej – społeczeństwa efektywnego edukacyjnie, socjalizacyjnie, wychowawczo; przygotowującego, względnie wspierającego kolejne pokolenia dorastające w ich dążeniu i staraniach o pozyskanie możliwości:

- kompetentnego uczestnictwa w życiu wspólnotowym, a więc do
- pokoleniowej kontynuacji dorobku kulturowego, i
- kontynuacji, względnie zmiany, zastawanego przez nie ładu społecznego oraz cywilizacyjnego wzoru pomyślnego rozwiązywania swojej i cudzej egzystencji.

To, jak wiadomo, realia praktyki wychowawczej – lepiej powiedzieć socjalizacyjnej – społeczeństw pierwotnych i ludów, grup etnicznych, cieszących się:

- dużą dozą samostanowienia;
- egzystencjalną autarkicznością;
- względną, a nawet znaczną ekologiczną i kulturową izolacją, regulujących tok swojej egzystencji prawami niejako naturalnymi (jak by je określił W.G. Sumner) (Sumner 1993).

To także znamiona praktyki socjalizacyjnej społeczeństw i społeczności zorientowanych na pielęgnowanie wzoru kultury prefiguratywnej – w zasadniczej mierze jednoznacznie regulującego owe wychowawcze relacje międzypokoleniowe i ich efekty socjalizacyjne, w zasadzie satysfakcjonujące społeczeństwa pielęgnowujące wartości określane mianem zachowawczych (Mead 2000).

Jak wiadomo, nieco wcześniej – przed owym antropologicznym objawieniem – wzór ten opisał i przydał mu walor teorii naukowej młody Florian Znaniecki, kreśląc w swojej *Socjologii wychowania* wizję i teorię społeczeństwa wychowującego (Znaniecki 1973), w którym owe relacje wychowawcze były postrzegane jako niekwestionowane, bo niejako historycznie, kulturowo uwarunkowane, uzasadniające zobowiązanie pokolenia wychowującego (dorosłych) do realizacji owego egzystencjalnego i kulturowego imperatywu czy posłannictwa jakim jest – właśnie – przygotowywanie dorastającego pokolenia do jego kompetentnego i akceptowanego społecznie uczestnictwa w życiu osób dorosłych, wszakże przy założeniu, że owo uczestnictwo ma znamiona kontynuacji cywilizacyjnego i kulturowego wzoru egzystencji danego społeczeństwa¹ i jego formy organizacyjnej, a zwłaszcza akceptacji uzasadniającej ją ideologii i religijnej (w zasadzie dominującej) wykładni sensu ludzkiej egzystencji.

Koncepcja ta, w swojej rudymenarnej postaci była już dalece wcześniej artykułowana w rozmaitych kontekstach filozoficznych, ideologicznych, a w zasadzie w każdej mniej lub bardziej uprawianej i uzasadnianej ideologicznie wizji i praktyce obywatelniania społeczeństw religijną wykładnią doświadczanego przez nie porządku ekonomicznego, stratyfikacyjnego i organizacyjnego, a także obietnicą ich przeznaczenia przez propagującą ją instytucję religijną oraz podporządkowaną jej państwową organizacją społeczeństwa.

To, jak wiadomo, nie tylko w historii społeczeństw europejskich było mniej lub bardziej skutecznie weryfikowane, a nawet po części – czasami znacznie – przewyżczane:

- zrywami rewolucyjnymi (burżuazyjną – francuską, europejską wiosną ludów, proletariacką);
- ruchami intelektualnymi (oświecenie, racjonalizm, komunizm, modernizm i postmodernizm);
- postępującą ewolucyjnie sekularyzacją życia społecznego i odnośnych mu kultur, a także – na gruncie ideologii pedagogicznej
- mniej lub bardziej totalną krytyką ideologiczną – religijną indoktrynacji społeczeństw zwłaszcza południowoamerykańskich, pozbawianych ich rodzimej kultury przez europejskich kolonizatorów – podjętej

¹ Kulturę w tym rozumieniu tworzą wszelkiego rodzaju znaczenia rozumiane i stosowane przez osoby społeczne w toku ich społecznego bycia, bezpośredniej i pośredniej komunikacji – w tym sensie kultura tworzy niejako symboliczny wymiar społecznego bycia i społecznej tożsamości, cywilizację zaś pojmujemy jako to wszystko, co jest niezbędne dla danego układu społecznego, by rozwiązywał on pomyślnie dla swoich członków problem ich egzystencji. Inaczej rzecz ujmując – pod pojęciem cywilizacji rozumiemy sposób, w jaki duże struktury społeczne rozwiązują swój problem egzystencjalny.

i głoszonej przez inicjatorów ruchu ich odszkolnienia (m.in. Reimer 1971; Illich 1976; Zielińska 1996) – wreszcie totalną krytyką tych koncepcji edukacyjnych, które owym procesom przydawały walor skłaniania kolejnych pokoleń ku gloryfikowanej przez nie identyfikacji ustrojowej, państwowej, etatyzacyjnej (mam tu na uwadze między innymi cały złożony nurt w refleksji pedagogicznej, a w zasadzie filozofii pedagogicznej, okreśłany mianem pedagogiki krytycznej, względnie radykalnej) (m.in. Kwieciński, Witkowski 1993; Melosik 1995; Potulicka, Rutkowiak 2010; Kwieciński 2012).

W wersji scjentystycznej idea kontynuacji edukacji (socjalizacji) następczej ujawniła się między innymi w Durkheimowskiej czy Weberowskiej koncepcji społecznego podziału pracy i rynku, służącego społeczeństwu jako całości, jego funkcjonalności, a zarazem jego międzypokoleniowej rekonstrukcji – a więc edukacji kształtującej specjalistyczne kompetencje niezbędne do podjęcia i pełnienia stosownych i oczekiwanych ról społecznych w społeczeństwie zorganizowanym państwowo (Durkheim 1999; Weber 2002).

Wszakże dwudziestowieczne, niezwykle traumatyczne doświadczenia wojenne, towarzyszące im masowe mordy i ludobójstwo o niespotykanej dotychczas w historii skali, pojawienie się i krzepnięcie totalitarnych, antyhumanitarnych systemów politycznych, permanentnie zagrażających i naruszających w wielu obszarach współczesnego świata stan pokoju i spokoju społecznego oraz wymuszających instytucjonalnie respektowanie uzasadniających je ideologii, zasadniczo zrewidowały nie tyle owe koncepcje – przygotowywania kolejnych pokoleń do zastawanego przez nie porządku społecznego, co leżące u jego podstaw i gloryfikowane w tych procesach ideologie ustrojowe wzorujące i sankcjonujące państwową organizację społeczeństwa.

Doświadczenia te dopełniały także wcześniejsze, równie tragiczne w swoim wyrazie, zdarzenia historyczne, weryfikując i znosząc po części ów kulturowy imperatyw socjalizacyjny społeczeństw osiagających w swoim rozwoju, w wieku XX, zwłaszcza po II wojnie światowej, dynamicznie postępujące zaawansowanie cywilizacyjne i zmierzające w znacznej swej reprezentacji ku budowaniu ładu demokratycznego – sprzyjającego upodmiotawianiu jednostki w jej społecznych rolach, zwłaszcza obywatelskiej i innych formach jej społecznego uczestnictwa.

Ten znaczący historycznie czynnik rekonstruujący praktyki socjalizacyjne wielu – zwłaszcza europejskich i północnoamerykańskich – współczesnych społeczeństw, jak wiadomo, dopełniły dwa inne, jakimi stały się:

- ideologiczne i filozoficzne wizje i koncepcje konstruowania deklarowanego w nich sprawiedliwego – świeckiego ładu społecznego, i kolejny, jakim stały się

- mniej lub bardziej gwałtownie doświadczane przez nie przeobrażenia cywilizacyjne, a tym samym i kulturowe – pozostające wobec siebie w dialektycznym związku, określane mianem procesu globalizacji i przydające współczesnym społeczeństwom miano postindustrialnych, ponowoczesnych, sieciowych, płynnych, ryzykownych, a tym samym i z indywidualnego punktu widzenia – niepewnych (m.in. Masłyk 1979; Bauman 2007; Castells 2010; Arnoldi 2011; Beck 2012).

Wśród tych pierwszych, inspirowanych odległymi w czasie historycznym utopijnymi wizjami sprawiedliwie zarządzanych i z założenia poniekąd szczęśliwych społeczeństw – znajdujemy takie, które znalazły swoje egzemplifikacje w praktyce konstituowania współczesnych organizacji państwowych. Mam tu na uwadze takie utopijne ideologie, które określone zostały mianem socjalistycznych i komunistycznych, nie wnikając w to, czy i na ile tak nazywane, propagowane i faktycznie realizowane porządki ustrojowe mają coś i jak wiele wspólnego z literą owych ideologii, a także to, czy i na ile zawarte w nich obietnice miały czy mają w ogóle szanse realizacji. Podobnie zresztą jak i obietnice obecne w innych konstruowanych od czasów starożytnych koncepcjach porządku społecznego gwarantujących pozyskanie w toku ich praktykowania powszechnie odczuwanej i akceptowanej sprawiedliwości i dobrostanu egzystencjalnego².

W parze z tego rodzaju wizjami „szczęśliwego – sprawiedliwie urządzonego i funkcjonującego społeczeństwa” pojawiały się i upowszechniały, jak wiadomo, takie z nich, w których zalecano pozbywanie się w ogóle władzy politycznej i ideologicznej – a więc przede wszystkim państwowej, zachowującej jedynie swoje rudymenarne funkcje – niezbędne dla ochrony bytu społecznego i znamion jego tożsamości. Określa się je, co również wiadomo, rozmaicie, między innymi w radykalnej postaci mianem koncepcji anarchistycznych czy anarchizujących, oraz mniej radykalnej mianem liberalnych, i we współczesnej ich postaci – neoliberalnych.

Wśród ich twórców i propagatorów (np. Kropotkin 2006), obecnych także w panteonie rodzimych prekursorów pedagogiki społecznej (Abramowski) spotykamy między innymi znów Floriana Znanięckiego, zwolennika i głosiciela potrzeby wyzbywania się przez społeczeństwa władzy i organizacji państwowej

² W tak konstruowanych idealnych niejako, stąd utopijnych, społeczeństwach nie ma miejsca na dewiację czy biedę. Podkreślali to filozofowie starożytni, rzymscy teoretycy prawa, doktorzy Kościoła katolickiego, utopiści oraz socjologowie uprawiający orientację strukturalno-funkcjonalną (np. É. Durkheim) we wczesnej fazie jej konstruowania i uprawiania.

oraz sankcjonującej i współpracującej z nią władzy religijnej, mając na uwadze dobro ich członków i współtworzonych przez nie struktur³.

Od 2000 lat pojawiały się i jawią rozmaite wizje czy koncepcje tzw. porządków demokratycznych, a więc o odległej historycznie genezie, zróżnicowanych formach i strategiach ich wdrażania, zachowania i kontynuowania względnie modyfikowania, zyskujących akceptację wśród wielu współczesnych społeczeństw – eksponujących i troszczących się w swojej międzynarodowej ekspozycji o pielęgnowanie wartości ogólnie określanych również mianem demokratycznych, czyli takich, wśród których akceptuje się nie tylko pluralizm polityczny i wolne wybory, lecz respektuje się prawa człowieka i wolności obywatelskie.

To co wydaje się być dla nich wspólne, to przede wszystkim propagowanie w nich tworzenia i praktykowania politycznego swoistego rodzaju relacji łączących centrum zarządzania społeczeństwem – z jego lokalnymi i grupowymi czy zrzeszeniowymi reprezentacjami – na rzecz przekształcania owego centrum w federację reprezentacji ich interesów, w zamian za ponoszenie przez nie ciężarów związanych z centralnie planowaną i organizowaną polityką i praktyką gwarantującą społeczeństwu bezpieczeństwo egzystencjalne w dającej się przewidzieć perspektywie i tym samym zachowania państwowej suwerenności, a zarazem znamion swojej kulturowej tożsamości.

Jeszcze inną niezwykle istotną właściwością owego porządku ustrojowego jest zagwarantowany konstytucyjnie, a więc nie tylko postulowany, lecz i zobowiązujący centralny ośrodek sprawowania władzy wykonawczej do uznania jej podziału na podmioty władzy ustawodawczej, sądowniczej i wykonawczej z sugestią respektowania czwartego, któremu przypisuje się uosabianie woli i sumienia społeczeństwa i sprawowania nad trzema wpierw wskazanymi rzetelnej ich praworządności, za jakiego uznaje się służby medialne.

Propagowanie i próby praktykowania tej wizji organizacji życia społecznego w zasadniczej mierze rekonstruuje także relacje członków społeczeństw tak zarządzanych wobec centralnych i lokalnych organów władzy zwanych obywatelskimi, roszcującymi sobie i posiadającymi prawa do nabywania w pro-

³ Jak wspomina T. Szczurkiewicz, „Najbardziej skrajny wyraz swojego anarchistycznego stanowiska dał Znaniński w r. 1937, kiedy ówczesny wojewoda Walicki urządził kurs dla swych urzędników, na który jako wykładowców zaprosił prof. Znanińskiego, prof. Znamierowskiego, prof. Peretiatkowicza i mnie. Wicewojewoda Walicki opowiadał mi z przerażeniem, że musiał z dalszych wykładów prof. Znanińskiego zrezygnować, ponieważ on wykład swój rozpoczął od następujących słów: „Dziwię się bardzo, że panowie jako przedstawiciele władzy państwowej zaprosiliście mnie na prelegenta, bo według mnie nawet najlepszy rząd jest jeszcze gorszy niż żaden i że ludzkość będzie wolna naprawdę dopiero wtedy, kiedy zniknie wszelka władza”.

cesach edukacyjnych kompetencji społecznych, a wśród nich zwłaszcza obywatelskich (np. Edukacja obywatelska w Europie 2012; Szczegóła 2013; Kopińska, Solarczyk-Szwec 2017)¹ tworzenia szans i sytuacji ich racjonalnego ujawniania i spożytkowania w codziennej praktyce życia społecznego, w toku zaspokajania swoich potrzeb, rozwiązywania swoich i cudzych problemów, pielęgnowania eksponowanych w tym porządku wartości i pomyślnego osiągnięcia swoich i cudzych – akceptowanych społecznie dążeń (Theiss, Kurowska, Petelczyc, Lewenstein 2017).

Sposób osiągnięcia w konkretnych warunkach społecznych owych właściwości demokratycznego porządku społecznego jest jak wiadomo przedmiotem niezwykle zaangażowania intelektualnego filozofów, politologów, teoretyków prawa, socjologów itd., dyskutujących i rozważających możliwości i warunki realizacji owych wartości w jej modelu agregacyjnym – Josepha Schumpetera (Schumpeter 1995)⁴, modelu demokracji deliberacyjnej – w wersjach proponowanych przez Johna Rawlsa (Rawls 1994, 2009)⁵ czy Jurgena Habermasa (np. Habermas 1966; Habermas 1993; Habermas 1996) i np. modelu demokracji agonistycznej Chantala Mouffego (Mouffe 2005, s. 118–123)⁶.

O ich kształcie, potrzebie i faktycznej realizacji napisano już sporo, uwzględniając w tym pisarstwie także aspekt pedagogiczny porządku demokratycznego, zwłaszcza od czasu publikacji przez Johna Deweya traktatu poświęconego wychowaniu kolejnych pokoleń do i w ustroju demokratycznym, ujawniając przy tym nie tylko troskę o wdrażanie i umacnianie owego ładu ustrojowego, co przeświadczenie, że jest to jedyny z możliwych do realizacji sprawiedliwych społecznie porządków, godnych pedagogicznej akceptacji i realizacji w uwiedzionych tą wizją społeczeństwach, pod warunkiem, że są one rzeczywiście zarządzane demokratycznie przez wybrane przez nie i funkcjonujące w nich reprezentacje, sprawujące władzę respektując zapisy ustawy zasadniczej, strzegąc nieustępliwie praworządności, sprawując władzę sprawiedliwie i mądrze dla dobra możliwie wszystkich swoich obywateli i szanując bezwzględnie, a tym samym chroniąc, eksponowane w tej ideologii wartości (Sztompka 2007; Bogunia-Borowska 2015).

⁴ Demokracja według Schumpetera jest systemem politycznym, społecznym, w którym korzysta się z możliwości akceptowania bądź odrzucania jego przywódców dzięki opartemu na rywalizacji procesowi wyborczemu. Zob. także: Downs 1957.

⁵ Zwolennicy tego modelu demokracji ogólnie rzecz ujmując, akceptują idee liberalizmu czy neoliberalizmu, lecz postulują przyznanie im wymiaru moralnego, tworzenie więzi między wartościami liberalnymi i demokracją. Zob. także: Kowalska 2005; Matynia 2008.

⁶ W modelu tym postuluje się, by cele demokratycznej polityki były osiągnięte nie poprzez walkę między wrogami (antagonizm), lecz walkę toczoną przez przeciwników uznających i rozważających konsensualnie wzajemne racje, stanowiska, projekcje. Zob. także: Sartori 1994.

Wszakże – co również wiadomo – ów porządek społeczny zyskujący akceptację także wśród pedagogów, nie tylko społecznych, traktujących go, za H. Radlińską, w kategoriach swoistego wzorca, a więc poniekąd swoistego ideału godnego osiągnięcia i utrwalania w doświadczeniu społecznym i indywidualnym, jak dotychczas w zasadzie w żadnym ze znanych nam społeczeństw obywatelskich organizacją państwową nie został z rozmaitych powodów w pełni zrealizowany (Hoppe 2006).

Mimo to z dużym ładunkiem nadziei, w tym pedagogicznej, jest on permanentnie zalecany, a nawet poniekąd wymuszany, z przypisanym mu oczekiwaniem sprawiedliwego urządzenia i funkcjonowania społeczeństwa jako zdecydowanie konkurencyjny wobec innych pomyślanych i już faktycznie realizowanych porządków, angażując także środowiska, instytucje i zespoły postępowych pedagogów do propagowania jego pomyślnej realizacji, co przybiera postać swoiście pojętej pedagogizacji społeczeństw państwowych, a zwłaszcza, co wydaje się być znamieniem i wymogiem tylko tego ładu społecznego – wyłonionych w nich również demokratycznie – organów sprawowania władzy rozmaitej, zwłaszcza wówczas, gdy ich funkcjonowanie ujawnia intencję i praktykę dążenia do centralizacji władzy, do partyjnego zawłaszczenia państwa i jego instytucji⁷.

Bowiem pedagogizacja społeczeństw obecnych na arenie dziejów świata i współcześnie istniejących, na co warto zwrócić uwagę, w zasadzie była i jest podejmowana w każdym porządku społecznym bez względu na cywilizacyjne ich zaawansowanie i formę społecznej, państwowej organizacji. Jednak jej przedmiotem w tych porządkach było i jest przeważnie samo społeczeństwo, a nie jego władcza reprezentacja, i miała ona i ma na celu uzasadnianie i utrwalanie istniejącego porządku społecznego z wyjątkiem tych momentów w historii społeczeństw, w których rodziły się i odnosiły sukcesy ruchy rewolucyjne określane mianem postępowych.

Tę konformizującą postać życia społecznego – pedagogizację – spełniały i spełniają rozmaite podmioty, a zwłaszcza organizacje i instytucje religijne, podporządkowane im instytucje edukacyjne, służebni filozofowie i ideolodzy. Tę drugą zaś – inicjatorzy i reformatorzy życia społecznego, liderzy postępowych ruchów społecznych i środowisk opiniotwórczych, w tym zwłaszcza twórcy kultury i jej propagatorzy, wreszcie osoby i zespoły eksperckie, po części redaktorzy i redakcje środków medialnych, grupy dyskutujące i dzielące się swoimi koncepcjami i systemami wartości.

⁷ W kwestii pedagogizacji społeczeństw współczesnych patrz: Czyżewski, Marynowicz-Hetka i in. 2013 (zwłaszcza artykuły Marka Czyżewskiego, Ewy Marynowicz-Hetki, Mariusza Granosika i Jerzego Stachowiaka).

Rolę zasadniczą w tym względzie w pierwszym przypadku spełniał i spełnia państwowy aparat przymusu, który w zasadniczej mierze służył i służy podmiotom sprawującym władzę. Tylko w szczególnych sytuacjach i czasie historycznym kierowano ów przekaz pedagogiczny ku ośrodkom władzy z różnymi dla jej podmiotów konsekwencjami – przeważnie raczej tragicznymi albo fatalnymi dla jego inicjatorów⁸.

Pedagogizacja społeczeństwa i jego władczych reprezentacji w sytuacji doświadczania jeszcze względnych swobód obywatelskich może przybierać dwojaką postać: jako działanie sprzyjające osiągnięciu owego ideału, zwanego społecznym porządkiem demokratycznym, względnie jako próba przeciwdziałania jego destrukcji w sytuacji pozorowania działań zmierzających rzekomo do jego uobecnienia. Może więc ona towarzyszyć różnym postaciom praktyki osiągnięcia owego porządku lub jego deprecjonowania pod szyldem demokracji już to w odniesieniu do:

- inicjujących i realizujących go podmiotów, ale także wobec
- zawartych w podejmowanych przez nie działaniach intencji, jak i
- stosowanych strategii i faktycznie pozyskiwanych w toku ich realizacji efektów.

W pierwszym przypadku chodzi o to, kto i dzięki jakiej procedurze pozyskuje i sprawuje władzę w danym społeczeństwie oraz o to:

- jaki jest rzeczywisty udział obywateli danego społeczeństwa w jej osiągnięciu i sprawowaniu, a także o to,
- jak kształtują się wzajemne relacje owych podmiotów, autentycznie czy tylko pozornie sprawujących władzę w porządku, mimo to w dalszym ciągu uparcie, cynicznie (hipokrytycznie) – na przekór rzeczywistym stanom rzeczy – zwanym jako demokratyczny.

Chodzi tu między innymi o to, czy podmioty uprawnione konstytucyjnie do sprawowania władzy nie stają się jej atrapami po swoim ukonstytuowaniu i czy rzeczywiście ją sprawują, podejmując autonomicznie władcze decyzje w stosownym dla nich zakresie i biorąc za nie konstytucyjną odpowiedzialność, względnie czy służą one realizacji interesów skrytych ośrodków decyzyjnych na zasadzie służebnej, przekupnej, kamuflując ich rzeczywistość, często o znamionach organizacji mafijnej, potencję władczą i nieodpowiedzialność karną za jej konsekwencje, przydając sobie tylko znamiona podmiotów porządku demokratycznego.

⁸ Przykładem takiej swoistej pedagogizacji – domagającej się naprawy nawy państwowej może być dzieło i działalność A. Frycza-Modrzewskiego (Frycz Modrzewski 2004).

Albo więc cieszą się one tym samym wzajemnym uznaniem i respektem, względnie ten szacunek i uznanie wymuszają siłą, groźbą, represją, przekupstwem i kłamstwem. Tego rodzaju stany rzeczy w politycznej rzeczywistości społeczeństwa rzekomo zarządzanego demokratycznie stwarzają i szczególnie uzasadniają realizację potrzeby pedagogizacji podmiotów władzy demokratycznej tych formalnie stanowionych i tych przez nie czasami kamuflowanych, a lokujących się i skrywających rozmaicie, przypisujących sobie niecznie właśnie znamiona podmiotów sprawowania władzy demokratycznej i zarazem spełniając swoistą funkcję i rolę fałszywego pedagoga społeczeństwa, a w zasadzie jego indoktrynera, przed czym tak sugestywnie ostrzegał Noam Chomsky, formułując dziesięć wskaźników owej fałszywej pedagogizacji społeczeństw zarządzanych rzekomo demokratycznie⁹.

W drugim chodzi o to czy podmioty sprawujące władzę – centralne i lokalne – dysponując ją – kierują się dobrem podzielanym wzajemnie, co czasami określane jest mianem sprawiedliwości społecznej, wszakże nie pojmowanej tak jak ją rozumiał Trazymach w rozmowie z Sokratesem – stwierdzając, że sprawiedliwe jest to co korzystne dla silniejszego – na co Sokrates rzekł, że nikt nie może być sprawiedliwy w swych osądach i czynach, jeśli nie dąży przy tym do prawdy. Dodamy do tej sentencji – mając na względzie jedynie dobro własne.

Można więc tu mówić o potrzebie pedagogizacji intencji politycznej podmiotów sprawujących władzę. A więc zadając pytania o to: czyj i jaki interes mają one na względzie, sprawując władzę rzeczywistą, jak i pozorowaną, czyje dobro osiągane kosztem czego i kogo i jak ujawniane w formie niebudzącej wątpliwości co do jego autentyczności, czy też w formie oszukańczej, pokrętej, podłej. Pedagogizacja w tym aspekcie oznacza po prostu bezkompromisowe odslanianie owej kłamliwej, a ujawnianej publicznie intencji, względnie jej skrywanej postaci i wskazywanie fatalnych etycznie tego konsekwencji.

Jeśli z taką sytuacją mamy do czynienia w danym społeczeństwie, wówczas rodzi ona pytanie o to: jak w tej sytuacji budować morale nie tylko młodego pokolenia?

W trzecim – mamy na uwadze to co czasami określa się mianem stylu sprawowania władzy, więc:

- jawności w jej stanowieniu i egzekwowaniu, względnie tajności w podejmowaniu decyzji i skrytości w ich realizacji;
- w jej uzasadnianiu – rodzącym się w dyskusji, w dialogu, względnie w jej autorytarnym, pokątnym stanowieniu;

⁹ <<https://www.google.com/search?q=Les+10+Strategies+de+Noam+Chomsky&ie=utf>>
Warto w tym miejscu przypomnieć: Łukaszewski 1983, s. 203–209.

- sprawowanej we wzajemnym zrozumieniu i poszanowaniu, względnie w aroganckim zlekceważeniu, mając na względzie argument, że „ciemny lud kupi wszystko”, a „zdradzieckie mordy” czy „lewackie bydło”, którymi to epitetami określa się czasami np. opozycję sejmową, nie zasługują na szacunek i partnerstwo w jej stanowieniu;
- we władczym wyzbywaniu się jakiegokolwiek kontroli stosowanych procedur, względnie w jej pozorowaniu;
- władania spełnianego za kotarą rozmaitych służb a działań podejmowanych transparentnie, z ujawnianiem ich racjonalnej argumentacji, z zachowaniem zasad praworządności i przyzwoitości, bojaźni przed osądem historii, z respektem wobec dobrych obyczajów z poszanowaniem adwersarzy i ich argumentów.

Mamy więc tu do czynienia z pedagogicznym aspektem stosowanych procedur rządzenia w porządku demokratycznym – ich rzetelnością merytoryczną, ich transparentnością, sprawnością i kompetencyjnością w ich stosowaniu, w społecznym uznaniu autorytetu wszystkich podmiotów sprawujących władzę, podejmujących decyzje w agogicznym dialogu z opozycją, wsłuchując się w jej koncepcje i argumenty, tym samym z poszanowaniem głosu społeczeństwa, rozmaitych reprezentacji swoich obywateli, ich potrzeb i racji.

Pedagogizacja sił sprawujących władzę w tym aspekcie to nic innego jak: publiczne piętnowanie praktyki lekceważenia głosu opozycji na przykład na forum parlamentarnym, względnie uniemożliwiania opozycji ujawnienia swojego stanowiska w przedmiotowej kwestii, np. poprzez fizyczne (kuriozalne) blokowanie jej udziału w debacie parlamentarnej lub odbieranie jej reprezentantom prawa głosu. Wreszcie rezygnowanie z prób przekonywania opozycji do własnych racji na rzecz ich narzucania w trybie naruszającym nie tylko dobre obyczaje, lecz i konstytucyjne uregulowania procedur stanowienia uchwał sejmowych czy obowiązującego prawa.

Wreszcie w czwartym chodzi o to, czy deklarowane, akceptowane przez podmioty władzy demokratycznej i tym samym spodziewane jej efekty są tym samym co się zyskuje faktycznie w trakcie jej sprawowania. Jeśli nie, wówczas rodzi się pytanie o to, czy taki stan rzeczy jest konsekwencją zaniedbania, zaniechania czy błędu nieumyślnego, względnie braku kompetencji w jej sprawowaniu, czy też skutkiem prowadzenia cynicznej, oszukańczej, interesownej czy wręcz mafijnej gry.

Pedagogiczny aspekt efektów sprawowania jakiegokolwiek władzy jest tu ewidentny, a szczególnie władzy mieniającej się demokratyczną, a więc poddanej osądowi oraz woli obywateli. Polega on na tym, by stany rzeczy nazywać po imieniu, nie wahając się i nie ustępując w odsłanianiu fałszywych słów, czy-

nów, sytuacji i artefaktów identyfikowanych z pozorem stanu demokratycznego czy też jego autentycznością.

Wskazana wyżej chwiejność w pozyskaniu owego ideału demokratyzacji życia społecznego w wielu współczesnych społeczeństwach deklarujących i ujawniających troskę o osiągnięcie i zachowanie owego porządku wydaje się być właśnie – obok innych nie mniej ważnych czynników (zob. Kowalska 2018) – rezultatem pedagogicznej indolencji, niedostatku czy obłudy, i tym samym sukcesywnego tracenia autorytetu moralnego między innymi przez te siły społeczne, które od tysięcy lat przypisują sobie miano niekwestionowanego i niezwykle skutecznego pedagoga społeczeństwa.

Albo, co gorsza, interesownego przyzwolenia przez nie na pozorowanie porządku demokratycznego przez siły sprawujące w nim formalnie władzę wskutek sojuszu tronu z ołtarzem. Z drugiej strony owa chwiejność może być w pewnej mierze rezultatem ograniczonej sprawczości pedagogicznej tych podmiotów, które uwierzyły w możliwość realizacji porządku demokratycznego w jego optymalnej postaci, jednak ich zaangażowanie w jego osiągnięcie jest jeszcze niedostateczne, skutecznie marginalizowane, nieadekwatne do istoty spodziewanego efektu tudzież niemożliwe w aktualnym układzie sił decydujących o obliczu faktycznie doświadczanego porządku i stanu politycznej świadomości znacznej części społeczeństwa.

Rzecz dotyczy zarówno intencji podmiotów sprawujących w tych realiach politycznych władzę, ich orientacji etycznej, jak i – zwłaszcza – kompetencji merytorycznych niezbędnych do podejmowania optymalnych i zgodnych z deklaracjami decyzji i rozstrzygnięć w procesie decyzyjnym. Tak czy inaczej, pojęta pedagogizacja podmiotów sprawujących władzę przybiera więc przeważnie jakąś postać etycznej nad nimi kontroli i wchodzenia z nimi właśnie w dyskurs agonistyczny.

Taką rolę spełniają, czy winny spełniać:

- demokratycznie stanowiona głowa państwa nieugięte chroniąca litery konstytucji jako depozytariusz społeczeństwa, a nie partii rządzącej, czy też strażnika własnego i interesów podmiotów niejawnych;
- także niezależne media ujawniające, a nie lekceważące, kamuflujące względnie dyskredytujące fakty;
- niezawisłe i sprawnie funkcjonujące sądy, których to niejako naturalne zadanie i rola;
- izby parlamentu, dyskutujące i obradujące przy otwartej kurtynie.

To nie zawsze uświadamiana, jednak realna, funkcja oddolnie wzbudzanych protestów społecznych, zwłaszcza tych sygnalizujących istotne dla społeczeństwa zagrożenia jego pomyślności. To zadanie wielu instytucji, zrzeszeń,

autentycznych organizacji pożytku społecznego, mających za zadanie ochronę społeczeństwa przed manipulacją jego historycznej pamięci, chroniące jego dorobek, uniemożliwiające jego trwonienie, ujawniające obszary biedy, krzywdy i niemocy obywateli w rozwiązywaniu swoich i cudzych problemów egzystencjalnych.

Pedagodzy społeczni mają w tym względzie już znaczące dokonania (m.in. Pilch 2018), ale i jeszcze większe zobowiązujące wyzwania, jeśli postulat jej twórczyni i wskazanej przez Nią misji społecznej traktują jako swoje życiowe posłannictwo, aczkolwiek ich racje w zasadzie przeważnie ustępują argumentom siły, materialnej pazerności, politycznego chamstwa i zwyczajnej głupoty.

Poznań, w sierpniu 2018 r.

Literatura

- Arnoldi J. (2011), *Ryzyko*, Warszawa.
- Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa.
- Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa.
- Bogunia-Borowska M. (red.), (2015), *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, Kraków.
- Castells M. (2010), *Spółczesność sieci*, Warszawa.
- Czyżewski M., Marynowicz-Hetka E., Woroniecka G. (red.), (2013), *Pedagogizacja życia społecznego*, „Societas/Communitas. Pedagogika. Socjologia”, nr 2.
- Downs A. (1957), *An Economic Theory of Democracy*, New York.
- Durkheim É. (1999), *O podziale pracy społecznej*, Warszawa.
- Edukacja obywatelska w Europie. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji*, (2012), Warszawa.
- Frycz Modrzewski A. (2004), *Mysli polityczne Andrzeja Frycza Modrzewskiego*, Warszawa.
- Habermas J. (1966), *Three Normative Models of Democracy*, [w:], *Democracy and Difference*, S. Benhabib (red.), Princeton.
- Habermas J. (1993), *Obywatelstwo a tożsamość narodowa: rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa.
- Habermas J. (1996), *Between Facts and Norms: Contribution to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Cambridge.
- Hoppe H.H. (2006), *Demokracja – bóg, który zawiódł*, Warszawa.
- Illich I. (1976), *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (red.), (2017), *Kompetencje społeczne i obywatelskie*, Toruń.
- Kowalska M. (2005), *Demokracja w kole krytyki*, Białystok.
- Kowalska M. (2018), *Polskie spory o demokrację*, [w:], *Spółczesność polskie dziś. Samoświadomość, uznanie, edukacja*, M. Saganiak i in. (red.), Warszawa.
- Kropotkin P. (2006), *Pomoc wzajemna*, Poznań.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Kraków.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), (1993), *Spory o edukację. Dylematy, kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa.

- Łukaszewski W., (1983), *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, [w:] *Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, B. Suchodolski (red.), Wrocław.
- Majerek B. (2018), *Niepewność w społeczeństwie współczesnym*, Kraków.
- Masłyk E. (1979), *Pojęcie „niepewności” i jego zastosowanie w analizach socjologicznych* „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Matynia E. (2008), *Demokracja performatywna*, Wrocław.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań.
- Mouffe Ch., 2005, *Paradoks demokracji*, Wrocław.
- Pilch T. (2018), *Marzec 2018. Stanowisko Stowarzyszenia „Ruch Pedagogów Społecznie Zaangażowanych” wobec społecznych problemów naszego kraju*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Rawls J., (1994, 2009), *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa.
- Reimer E., (1971), *The School is Dead*, Middlesex.
- Sartori G. (1994), *Teoria demokracji*, Warszawa.
- Schumpeter J. (1995), *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa.
- Sumner W.G. (1993), *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Warszawa.
- Szczegóła L. (2013), *Bierność obywatelska. Apatia polityczna w teorii demokratycznej partycypacji*, Warszawa.
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków.
- Theiss M., Kurowska A., Petelczyc J., Lewenstein B. (2017), *Obywatel na zielonej wyspie. Polityka społeczna i obywatelstwo społeczne w Polsce w dobie europejskiego kryzysu ekonomicznego*. Warszawa.
- Weber M., (2002), *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa.
- Zielińska H. (1996), *Ivan Illich. Między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Toruń.
- Znaniński F. (1973), *Socjologia wychowania*, t. 1–2, Warszawa.

Źródła internetowe

<<https://www.google.com/search?q=Les+10+Strategies+de+Noam+Chomsky&ie=utf>>