

Adrianna Niżniowska

PRZYMUS W PRACY ANDRAGOGA – KULTUROWE KONTEKSTY

Wiara w dobrowolne uczestnictwo dorosłych w różnych procesach edukacyjnych jest – zdaniem M. Malewskiego – jednym z największych mitów, z jakimi powszechnie zetknąć się można w andragogice¹. Mówi on, że podejmowanie edukacji przez dorosłych oraz jej charakter, motywacja i stosunek do niej, to zazwyczaj wypadkowe biograficznych uwikłań jednostki, dla których osnowę tworzy korelacja podmiotowości z przymusem². Uważam, że nieuniknioność przymusu w naszej rzeczywistości, jak i indywidualny potencjał poszerzania zakresu swojej wolności, różnicujący się w przypadku każdego człowieka, nieuchronnie wikła go w sieć powiązań, które rzutują na całą jego biografię – w tym, także na podejmowanie edukacji i charakter uczestniczenia w niej. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż w sytuacji edukacyjnej zarówno andragog, jak i jego klient podlegają powyżej zarysowanej siatce powiązań: obaj są bowiem dorosłymi ludźmi, naznaczonymi własną biografią, obaj uwikłani są też w problematykę przymusu. Ma ona jednak nieco inny charakter: w przypadku klienta przymus jest jednym z potencjalnych elementów podjęcia edukacji i poddania się pewnym wymogom formalnym, związanym z nią, dla andragoga zagadnienie obecności przymusu w relacji edukacyjnej jest o wiele bardziej złożone; może obejmować na przykład takie kwestie, jak:

- czy można w ogóle wyeliminować przymus z edukacji dorosłych?
- jeżeli tak, to w jaki sposób?
- jeżeli nie, to czy szukać sposobów na uczynienie go mniej dokuczliwym, minimalizowanie go, czy raczej starać się uczynić go mniej odczuwalnym, choć nadal obecnym?
- jak organizować proces nauczania w taki sposób, by klienci sami poszukiwali sposobów na poszerzanie własnych pól wolności?

Takie pytania mnożyć można w nieskończoność, ale ścieżki, którymi podążać będziemy w poszukiwaniu najkorzystniejszych rozwiązań zależne będą w dużej mie-

¹ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] red. M. Cyłkowska-Nowak, *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000.

² M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2002, 1(17).

rze od ontologii, w jakiej usytuujemy nasze rozumienie samego pojęcia przymusu i jak ustosunkujemy się do kwestii następującej: czy możemy przymus wyrugować zupełnie z sytuacji edukacyjnej?

„Kapitał szkolny” a edukacja dorosłych

Analizując problematykę przymusu w edukacji dorosłych należy pamiętać, że jednym z kluczowych elementów, wpływających na charakter uczestnictwa w niej jest rola wczesnych doświadczeń, związanych z instytucjonalną edukacją wczesnoszkolną. To właśnie te doświadczenia oraz związane z nimi odczucia i emocje wpływają na postrzeganie w sposób pozytywny lub negatywny dalszej edukacji, mogą być motorem jej podejmowania, lub skutecznie zniechęcać, blokując jakiegokolwiek próby podejmowania dalszego kształcenia. „Informacje, jakie człowiek zapisuje na biograficznej osi swoich struktur poznawczych składają się na jego psychiczny autopoportret. Budują go m.in. przeświadczenia o własnych zdolnościach, możliwościach działania oraz wpływania na zdarzenia i stany otoczenia, w którym człowiek musi żyć. Zgeneralizowane przeświadczenia o własnej osobie wpływają na wybór celów życiowych, strategii ich osiągania, a także na wielkość wysiłku inwestowanego w działania”³. Wczesne doświadczenia edukacyjne stają się nie tylko osnową, na której jednostka buduje swoją samowiedzę i samoocenę, kształtują również stosunek do podejmowania zadań i wpływają na antycypowanie ewentualnych sukcesów lub porażek. Może to prowadzić do zaniżania pułapu aspiracji poznawczych i szeregu postaw „wycofujących”, określanych w literaturze andragogicznej jako „bariera dyspozycji” (Carp, Peterson, Roelf)⁴.

Nawet pobieżny wgląd we współczesne teorie andragogiczne pokazuje, że wczesne doświadczenia edukacyjne postrzegane są jako jeden z istotniejszych elementów, decydujących o kształcie edukacji dorosłego człowieka. W teorii motywacji edukacyjnej M. Crowder i K. Pupynin⁵ uprzednie doświadczenia edukacyjne są istotne z powodu silnej korelacji z zakodowanym poczuciem kontroli nad zdarzeniami i skutecznością własnych działań. Z kolei w teorii Kjella Rubensona⁶ doświadczenia edukacyjne stanowią punkt wyjścia do odczucia przez dorosłego gotowości do działania, podjęcia dalszej edukacji, pod tym jednakże warunkiem, że oświata będzie postrzegana jako skuteczny sposób na osiągnięcie pożądanego przez jednostkę celów.

³ M. M a l e w s k i, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 58.

⁴ Podaję za Malewskim, *op. cit.*, s. 64.

⁵ Podaję za Malewskim, *op. cit.*, s. 66.

⁶ Podaję za Malewskim, *op. cit.*, s. 95.

Zdaniem P. Cross⁷, jeżeli jednostka w przeszłości nie doświadczyła porażek edukacyjnych, jej stosunek do oświaty powinien być pozytywny. Zgodność, z jaką andragodzy akcentują rolę wczesnych doświadczeń pozwala na wysunięcie tezy, iż pierwsze zetknięcie z sytuacjami przymusu usankcjonowanego instytucjonalnie przez szkołę może w znacznym stopniu kształtować zarówno samo rozumienie pojęcia przymusu, jak i stosunek do niego np. wewnętrzną zgodę na przymus jako coś nieuniknionego w edukacji.

Ontologia przymusu I kulturowy ogląd uprawomocniających go ideologii

Mieszalski wskazuje na dwa podstawowe elementy, wyróżniające proces poznawania w warunkach naturalnych: epizodyczność poznawania i powiązanie go z codziennymi czynnościami⁸. Ponieważ szkoła jako instytucja sztuczna, bo powołana przez człowieka w celu reprodukcji i podtrzymywania porządku społecznego „kanalizuje” nauczanie i odrywa je od warunków naturalnych, czy możliwe jest, by funkcjonowała zgodnie ze swym celem, nie posługując się przy tym przymusem? Staje się on narzędziem, stojącym na straży utrzymywania dyscypliny i wdrażania dziecka w reguły życia społecznego (socjalizacja wtórna). Autor zauważa jednak, że „przymus i dyscyplina to w szkolnej edukacji narzędzia zawodne, niepewne i niebezpieczne”⁹.

Sam przymus jest pojęciem na tyle wszechobecnym w naszym języku potocznym, że wydaje się być zbyt oczywistym definiowanie go. Jednak podjęcie próby wyeksplikowania jego znaczenia uświadamia, że może on być różnie rozumiany. Analiza definicji słownikowych pozwala podzielić rozumienie przymusu pod względem jego źródeł:

- przymus jako cecha sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka;
- przymus jako obserwowalny skutek poddania się działaniu niezgodnemu z naszą wolą¹⁰.

Szczególnie dobitnie rozróżnienie to wyraża B. Nawroczyński, mówiąc, iż: „[...] przymus raz oznacza ograniczenie naszej działalności przez czynniki od nas niezależne, to znowu stworzenie przez takie czynniki motywu do działania”¹¹. Widać więc, że przymus może być także symptomem woli człowieka, nie zawsze ma charakter

⁷ Podaję za Malewskim, *op. cit.*, s. 97.

⁸ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997.

⁹ *Ibidem*, s. 11.

¹⁰ *Ibidem*, *O przymusie...*, s. 14.

¹¹ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, red. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, s. 275, cytuję za Mieszalskim.

zewewnętrzny. Z kolei w zewnętrznym wymiarze wyraża dominację silniejszych nad słabszymi, jest więc – jak pisze Mieszalski – „symptodem niesymetryczności relacji społecznych”¹². Wśród głównych źródeł przymusu w szkole autor wskazuje¹³:

- prawnie usankcjonowany obowiązek szkolny,
- formalny charakter szkolnej organizacji jako instytucji,
- ideacyjność kształcenia,
- perspektywny charakter celów i treści programowych,
- funkcja stymulowania rozwoju uczniów,
- nieoficjalny (ukryty) program.

Przyjrzyjmy się teraz, w jaki sposób uzasadniali obecność przymusu w naszej rzeczywistości społecznej niektórzy ważni dla kształtu współczesnej tożsamości humanistycznej myśliciele¹⁴. Ich obecność w niniejszych rozważaniach to nie tylko konsekwencja podążania tropem S. Mieszalskiego, bo poglądy każdego z nich wywarły silne piętno na dziedziny, w których się specjalizowali, a mianowicie: pedagogikę, socjologię, antropologię kulturową. Jednocześnie każda z tych nauk z podobną siłą, choć w innym stopniu mówi o środowisku życia, kondycji i uwarunkowaniach, kształtujących człowieka dorosłego, co wydaje się być szczególnie istotne z uwagi na tematykę niniejszego wywodu. Dlatego pragnęłabym odwołać się – za Mieszalskim – do poglądów Hessena, Durkheima i Brunera oraz wzbogacić tę perspektywę o nieco odmienne w spojrzeniu na problem przymusu stanowisko filozofa, wywodzącego się z nurtu neoliberalizmu – I. Berlina.

SERGIUSZA HESSENA ujęcie pedagogiczne

J. Kojkoł wskazuje, że według Sergiusza Hessena istnienie ludzkie ma charakter wieloaspektowy, wyraża się w czterech płaszczyznach bytu¹⁵. Każdej z tych płaszczyzn odpowiada inny rodzaj wychowania, lecz każdy z nich sankcjonuje pewne formy przymusu. Poziom pierwszy obejmuje istnienie na poziomie biologicznym, człowiek postrzegany jest tu jako organizm psychofizyczny. Wychowanie sprowadza się tu do opieki i „tresury”, ale Hessen zaznacza, że „tresurze” owej przyświeca szczytna wizja dobra społecznego, albowiem na bycie biologicznym nawarstwia się byt społeczny. Tresura pełni więc rolę prewencyjną, zapobiega potencjalnym deformacjom bytu społecznego. Na poziomie życia zbiorowego, gdzie człowiek ujmowany

¹² S. Mieszalski, *O przymusie...*, s. 26.

¹³ *Ibidem*, s. 29.

¹⁴ Poglądy Hessena, Durkheima i Brunera referuję za S. Mieszalskim.

¹⁵ J. Kojkoł, *Kultura a wychowanie w filozoficznej wizji edukacji Sergiusza Hessena*, [w:] red. Z. Stachowski, *Człowiek i kultury*, Warszawa-Tyczyn 2001.

jest jako jednostka społeczna również pojawia się przymus, jest on tu jednak procedurą o wiele bardziej złożoną, wyrafinowaną. Aby wdrożyć jednostkę w ramy, wyznaczone przez tradycje społeczną, należy ją „urobić”. Owo urabianie w rozumieniu Hessena jest nakładaniem pewnej warstwy na tresurę i opiekę, odbywa się poprzez zastosowanie arsenału środków zewnętrznego oddziaływania na jednostkę; „[...] presja ta może być mniej lub bardziej łagodna, ale zawsze pozostaje przymusem”¹⁶. Urabianie jest sankcjonowane przez władzę i na relacji władzy między wychowawcą a wychowankiem opiera swoje istnienie. Jak pisze J. Kojkoł: „Władza jest tym czynnikiem na poziomie bytu społecznego, który jednoczy jednostki w grupy społeczne. Jej przejawem jest przymus odczuwany jako coś, co określa ją z zewnątrz, stanowiąc zarazem jej mikro- i makroświat”¹⁷. Na trzecim poziomie człowiek, włączony już w świat tradycji kulturowej, staje się osobowością, aspirującą do włączenia w mistyczną „tradycję duchową”. Presja wywierana na człowieka przez wartości kulturalne ma już inny charakter, wymaga wysiłku i zaangażowania własnej woli, świadomego przyzwolenia na przymus, który – zdaniem Hessena – w tym przypadku nierozdzielnie łączy się z wolnością¹⁸. Dalej Hessen pisze, że dialektyczne napięcie charakteryzujące relację wolności i przymusu w procesie włączania się w tradycję duchową sprawia, że konstytuuje się osobowość jednostki, więc i sam przymus zyskuje tu nowy poziom, mianowicie – uduchowia się, co odróżnia go od przymusu wypływającego z władzy, z którym mamy do czynienia na poziomie „urabiania”, wdrażania w reguły życia społecznego. Na czwartym poziomie, w „królestwie duchów” przymus przekształca się ostatecznie w imperatyw, urzeczywistnianie wartości jest odpowiedzią na wołanie idei, a poddanie się temu wołaniu jest wyrazem tęsknoty i pragnienia za najwyższymi wartościami, będącymi nośnikiem tego, co transcendentalne.

Z kolei Mieszalski zaznacza, że – zdaniem Hessena – pytanie o przymus nie może być postawione bez pytania o swobodę, bo oba te pojęcia współwystępują, warunkują się wzajemnie do tego stopnia, że nie pojawiają się w naszym umyśle inaczej, niż łącznie¹⁹. Dychotomiczne ich traktowanie, jako kategorii stanowczo przeciwnych to coś, czemu Hessen usiłuje stanowczo się przeciwstawić, poddając ten problem głębszej refleksji. Istotne jest tu zerwanie z potocznym myśleniem, iż tam, gdzie jest przymus, nie może być swobody, a tam, gdzie króluje swoboda nie może być mowy o przymusie. Taka symplifikacja dawałaby bardzo prostą receptę na wolność totalną: znieśmy przymus, a zapanuje całkowita swoboda (chciałabym zwrócić uwagę na pojawiające się tu – szczególnie ważne dla pedagogiki – pytanie: ale co mam zrobić z wolnością, jeśli mogę zrobić dokładnie wszystko?, bez aksjologicz-

¹⁶ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 49.

¹⁷ J. Kojkoł, *op. cit.*, s. 94.

¹⁸ S. Hessen, *op. cit.*, s. 64.

¹⁹ S. Mieszalski, *op. cit.*, s. 36.

nych drogowskazów mogą pojawić się kłopoty z „zagospodarowaniem” wolności, zjawisko „*ego trip*”). Z takim sentymentalnym podejściem, odnajdywanym między innymi u Rousseau, polemizuje Hessen. Rousseau uważa, że swoboda to dar dany nam przez naturę, a niszczony w nas przez cywilizację i kulturę, dlatego w wychowaniu wystarczy uwolnić dziecko od przymusu, by zapewnić mu szczęście i wartościowe wychowanie. Hessen z kolei postuluje wychowanie dziecka w taki sposób, by wyposażyć je w siły umożliwiające mu samodzielne wyzwalamie się od opresywności świata zewnętrznego, a szukać owych sił należy właśnie w kulturze. Wolność nie może być podarowana, trzeba ją sobie samemu wypracować. „Przymus jest faktem życia, stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się, wbrew słowom Rousseau nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu”²⁰. Szkoła wcale nie wynalazła przymusu, jest on wszechobecny, dlatego więc szkoła miała być enklawą wolną od niego? Ponieważ – zdaniem Hessena – źródła przymusu leżą poza człowiekiem, nie może on ich usunąć, natomiast powinien w sobie szukać źródeł wolności. Wolność nie jest nam dana, lecz zadana, trzeba wysiłku, by ją osiągnąć, cały ten proces nie odbywa się w próżni, lecz w kulturze, w której wszyscy jesteśmy zanurzeni. Rola kultury i wychowania jest tu kluczowa, mają one niejako nasycać przymus wolnością. „Przejąć przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością jako celem istotnym wychowania – oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się istotnym punktem wyjścia procesu wychowawczego”²¹.

EMILA DURKHEIMA ujęcie socjologiczne

Zdaniem Durkheima, celem wychowania jest kształtowanie jednolitości społecznej, ponieważ zgodne życie zbiorowości wymaga pewnej homogenizacji. W celu utrzymania tego ładu społeczeństwo posługuje się powołanymi przez siebie instytucjami. Obostrzenia te są niezbędne, a wynika to z samej natury człowieka, który jest wewnętrznie rozdarty między popędami, instynktami a swoją istotą społeczną, uosobianą przez normy, obyczaje, moralność, religię. Ten nieustanny konflikt przezwyciężyć powinno wychowanie (zwycięstwo powinno oczywiście leżeć po stronie społecznej istoty człowieka, a nie jego instynktów). Duch wspólnotowy powinien zwyciężać tendencje indywidualistyczne, które w naszej, europejskiej kulturze są jednak niezwykle silne i mają długą, wywiedzioną jeszcze z antyku tradycję. Dlatego właśnie na szkole spoczywa obowiązek utrzymania przymusu, ładu, służąc przy tym nie

²⁰ S. H e s s e n, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 49, podaję za Mieszalskim.

²¹ *Ibidem*, s. 50.

tyle jednostce, co społeczeństwu, którego interesy mają tu charakter pryncypialny. Zdaniem Durkheima szkoła nie jest aż taką tyranizującą instytucją, na jaką mogłaby wyglądać w świetle powyższej hierarchii priorytetów, w rzeczywistości uległość jednostek wobec tego proceduru determinowana jest ich własnym interesem – nowa istota, jaka powstaje w wyniku procesu edukacji szkolnej uosabia to, co w społeczeństwie najlepsze: altruizm, zdolność do przełamywania własnego egoizmu na rzecz wyższych wartości. Społeczeństwo wydatnie przyczynia się do „uczłowieczenia” jednostki, a przymus jest tu „[...] realną koniecznością, nieodzownym elementem bytu społecznego”²². Główne czynniki, wymieniane przez Durkheima jako uzasadniające przymus to fakt, iż:

- poddanie się przymusowi jest oznaką zwycięstwa potrzeb wyższych;
- wzmocniamy i rozwijamy w ten sposób naszą istotę społeczną.

Podejście to opiera się na aksjomacie, że społeczeństwo nie jest tworem ludzkiego rozumu, lecz rzeczywistością ponadjednostkową, bytem absolutnym. Chciałabym w tym miejscu zauważyć, że pogląd taki stoi jednak w zupełnej sprzeczności z interakcjonizmem symbolicznym, który wszelką wiedzę i oparte na niej instytucje postrzega jako kreację ludzkiego umysłu²³.

JEROME'A S. BRUNERA ujęcie antropologiczno-kulturowe

Bruner zainspirowany kulturowymi rozważaniami Caldera²⁴ o społecznościach pierwotnych, dochodzi do wniosku, że tempo i kierunek rozwoju jednostki determinowane są sposobami i warunkami, w jakich wzrastała i rozwijała się dana kultura. Można tu odnaleźć zbieżne punkty z twierdzeniem Wygotskiego²⁵, iż dziecko rozwija się na przedmiotach, których dostarcza mu kultura, w jakiej żyje. Bruner wskazuje na ważne, wpływające z kultury mechanizmy, kształtujące zinstytucjonalizowaną edukację: w rozwiniętych społeczeństwach, przeciwieństwo do małych, plemiennych społeczności, wiedza o kulturze dana jednostce nie jest nigdy pełną wiedzą, jej stuprocentowym odwzorowaniem, zawsze ma charakter cząstkowy. „[...] różnica między tym, co wiemy i potrafimy wszyscy razem, a tym, co wie i potrafi każdy z nas z osobna, powoduje, że koniecznością staje się oparta na przymusie, zinstytucjonalizo-

²² E. Durkheim, *Co to jest fakt społeczny?* [w:] red. J. Szacki, *Durkheim*, Warszawa 1964, s. 134, cytuję za Mieszalskim.

²³ H. Blumer, *Społeczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] red. E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma. Antyścencytystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Warszawa 1984.

²⁴ R. Calder, *Spadkobiercy. Opowieść o człowieku i stworzonym przez niego świecie*, t. 1, Warszawa 1972.

²⁵ Zobacz: *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

wana edukacja”²⁶. Dlatego właśnie szkoły muszą uczyć w sposób oderwany od rzeczywistości, niejednokrotnie nakładając na ucznia przymus, obarczając go trudnościami, stresując, formalizując, abstrahując treści kształcenia – właśnie takich „przedmiotów” dostarcza nasza kultura. Oderwanie od rzeczywistości ma miejsce na trzech poziomach:

- oderwanie ilościowe: szkoła wymaga opanowania większej ilości wiedzy, niż wynika to z potrzeb naszego życia codziennego;
- oderwanie jakościowe: wiedza wyrażana jest w sposób abstrakcyjny, pojęciowy, symboliczny;
- oderwanie kulturowe: szkoła tworzy swój własny, specyficzny kontekst uczenia się, związany z jej wewnętrzną kulturą, oderwany od świata zewnętrznego, często postrzegany przez pedagogów alternatywnych jako schizofreniczny („wieża z kości słoniowej”)²⁷.

Powyższe trzy ujęcia, mimo iż są oglądami z różnych perspektyw mają pewną wspólną cechę: mówią o przymusie jako o swoistej konieczności (mimo iż różnie ową konieczność uzasadniają), która nawet jeśli jest nieprzyjemna i wiąże się z pewnymi niedogodnościami, to w efekcie służy szeroko rozumianemu dobru jednostki. Powinniśmy więc poddać się przymusowi po to, aby:

- poprzez wychowanie móc „nasycić go wolnością” i w efekcie wyzwolić się od niego transcendentalnie wkraczając w świat „wysokiej kultury”, „królestwa duchów” (wg Hessena);
- kierując się ideą „ducha wspólnotowego” stworzyć jednostkę uosabiającą najlepsze i społecznie najbardziej pożądane cechy, przezwyciężyć własny indywidualizm na rzecz potrzeb wyższych (wg Durkheima);
- móc doświadczyć złożoności i wieloaspektowości naszej cywilizacji i kultury (wg Brunera).

We wszystkich tych ujęciach przymus staje się środkiem do celu, a czyż współcześnie rozumiane wychowanie nie powinno być raczej refleksyjnym towarzyszeniem wychowankowi w zdobywaniu umiejętności rozszerzania swego subiektywnego świata znaczeń niż odgórnym ustalaniem celów? Pluralizm współczesnego świata stawia jednostkę przed koniecznością wypracowywania takich sposobów na wyrażanie swojego „ja”, które nie byłyby wynikiem przymusowego wdrożenia w obce, ale społecznie wspierane ideologie, ale dawałyby możliwość intersubiektywnego uzgodnienia swojej prawomocności z wersjami świata innych jego mieszkańców. Dlatego chciałabym przedstawić neoliberalny kontekst rozważań o przymusie, w którym jest on postrzegany jako zawłaszczenie cudzej wolności, a nie środek do celu. Kwestia

²⁶ S. Mieszalski, *op. cit.*, s. 44.

²⁷ *Ibidem*, s. 45.

uwikłania jednostki w przymus wcale nie staje się przez to mniej problematyczna, Berlin, do którego poglądów odwołuję się wskazując na szereg uwikłań i pułapek, jakie wiązać się mogą z naiwnym lub ideologicznie uzasadnianym rozumieniem konieczności pozbawiania drugiego człowieka prawa do samostanowienia²⁸.

ISAIAH'A BERLINA koncepcja wolności „pozytywnej” i „negatywnej”

Berlinowskie rozumienie przymusu wypływa ze specyficznego ujęcia zagadnienia wolności²⁹. Wyróżnia on wolność „pozytywną” i „negatywną”, przy czym określenia te nie mają charakteru wartościującego, to tylko pewne typy rozumienia zakresu, w jakim wolność może się realizować. Za wolnością rozumianą „pozytywnie” i „negatywnie” stoją różne ontologie, między którymi toczy się ideowa wojna. Zdaniem Berlina jest ona podstawowym problemem naszego świata, a uświadamiając sobie, któremu obozowi „kibicujemy” mamy szansę zrozumieć swoje własne postawy.

„Pozytywny” sens wolności – w rozumieniu Berlina – kryje się za pytaniem: „Kto ma rozstrzygać, czym mam być i co mam robić, a czego mi nie wolno?” Takie rozumienie wolności wiąże się ściśle z prawem do samostanowienia, dążeniem do uniezależnienia się od cudzych racji i zamiarów oraz zdolnością do samodzielnego wyznaczania sobie celów i ich realizowania. Pułapka tkwi jednak w rozumieniu pojęcia samosterowności, będzie ono miało różny wydźwięk w zależności od tego, co uznamy za kwintesencje naszej tożsamości: czy będzie to tylko racjonalna, rozumna część naszej osobowości, czy także nagłe impulsy, gwałtowne, irracjonalne dążenia związane z mroczną stroną naszego „ja”? Nawet jeśli inny człowiek nie ograniczy naszej wolności, to czyż nie możemy stać się niewolnikami naszych własnych „niskich instynktów”? Z kolei opowiadając się po stronie osobowości racjonalnej, będącej nośnikiem globalnych wartości (rozumianej jako wspólnotę, wyrażającą dobro i ideały wspólne wszystkim ludziom) doprowadzić możemy do sytuacji, w której będzie nam wolno przymusić drugiego człowieka do działania wbrew jego woli, tłumacząc ów przymus tym, iż głęboko ukryta, rozumna strona jego osobowości tego właśnie sobie życzy, choć nie dochodzi do głosu, przytępiona irracjonalnymi impulsami. „[...] uznajemy za możliwe, a czasem za usprawiedliwione stosowanie wobec ludzi przymusu w imię jakiegoś celu (powiedzmy sprawiedliwości albo zdrowia psychicznego), do którego dążyliby sami, gdyby byli bardziej uświadomieni; niestety,

²⁸ I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, [w:] I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994.

²⁹ *Ibidem*, s. 192.

przeszkadza im w tym ślepotą, ignorancją lub zepsuciem. Łatwo dzięki temu wyobrazić sobie, że stosuję wobec innych przymus dla ich własnego dobra, w ich, a nie moim interesie. Twierdzą wtedy, że lepiej od nich samych wiem, czego naprawdę potrzebują. Znaczący to tyle, że nie opieraliby się mi, gdyby byli racjonalni i równie mądrzy, jak ja i rozumieli swoje interesy tak, jak ja je rozumiem”³⁰. W tym obszarze sytuują się rozważania zarówno Hessena, jak i Durkheima czy Brunera. Berlin natomiast proponuje jeszcze inne ujęcie problemu – wolność rozumianą negatywnie.

Pojęcie wolności „negatywnej” wiąże się z określeniem obszaru, w którym podmiot cieszy się nieskrępowaną swobodą i nie napotyka na żadne ograniczenia, nałożone na niego przez drugiego człowieka. Ograniczenia i przymus są konieczne, aby nie doprowadzić do sytuacji, w której silniejsi nadużywaliby swego prawa do wolności kosztem słabszych, ale musi istnieć taki obszar osobistej wolności, który nie będzie podlegał żadnej kontroli. Kwestią sporną jest miejsce wytyczenia owej granicy pomiędzy interesem społecznym a dobrem jednostki, według Berlina ingerencji nie jest niemożliwa do rozpoznania, nawet jeżeli nieco się przemieszcza, zależnie od specyfiki kulturowej. Na dobrą sprawę istotną rolę odgrywa tu nie źródło kontroli, a jej zasięg – nie ważne więc, kto ustala obszar naszej wolności, ale jak dużo nam jej ofiaruje.

Obie odmiany rozumienia wolności pokazują, jak sankcjonować można przymus na drodze manipulowania definicjami człowieka i tego, co dla niego konstytutywne. Nie jest to jednak argument za ujednoczeniem myślenia o człowieku i świecie jego życia, zbyt gorliwe przywiązanie do jednej i „jedynie słusznej” idei często prowadzi do przemocy i barbarzyńskich praktyk, służących rzekomo obronie przed wpływami innych trendów, a będących uprawomocnieniem przymusu. Berlin uważa, że pluralizm połączony z pewną dozą wolności „negatywnej” jest najbardziej usprawiedliwionym stanowiskiem, bo nie tylko wymaga uznania wielości celów i dążeń ludzkich, ale również bierze pod uwagę możliwość ich niewspółmierności i nieporównywalności. To, że w ten sposób idea traci kwantyfikator wieczystej ważności wcale nie podważa jej aksjologicznego wymiaru – dokonując autonomicznego wyboru co do kanonu zasad, pełniących względem naszego zachowania funkcje regulujące, sami nadajemy im status uniwersalnych w świecie naszego życia. „Ostatecznie ludzie wybierają między wartościami naczelnymi, wybierają tak, a nie inaczej, ponieważ sposób ich życia i myślenia jest determinowany przez fundamentalne kategorie i pojęcia moralne, które przynajmniej w szerszej skali czasu i przestrzeni stanowią część ich bytu, myśli i poczucia własnej tożsamości, częścią tego, co czyni ich ludźmi”³¹.

³⁰ *Ibidem*, s. 193.

³¹ *Ibidem*, s. 232.

Stanowisko Berlina wskazuje na szczególnie – moim zdaniem – istotny wątek: nie przymus, ale umiejętność negocjowania swoich wizji świata z innymi to klucz do efektywnej i elastycznej edukacji dorosłych, zaspokajającej rzeczywiste potrzeby, niesione przez ich „tu i teraz”, ponieważ „Konieczność wyboru między różnymi absolutami jest [...] nieuniknioną cechą kondycji ludzkiej”³².

Przymus w modelach edukacji dorosłych

Posługując się typologią M. Malewskiego, który wyróżnia trzy podstawowe modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi chciałabym wskazać na miejsce i status przymusu w odmiennie rozumianej edukacji człowieka dorosłego³³. Odmienność owa wypływa z różnie definiowanych elementów, konstytuujących sytuację edukacyjną, elementy te to: wiedza, uczeń, nauczyciel. Na tej podstawie Malewski wyróżnił model technologiczny, humanistyczny i krytyczny.

Model technologiczny hołduje pozytywistycznie rozumianej koncepcji wiedzy i w zasadzie ten element determinuje pozycje dwóch pozostałych: nauczyciela i ucznia. Naturalizuje i czyni czymś bezdyskusyjnym także przymus: oto obiektywna, niepodważalna, zweryfikowana naukowo wiedza jest jedynym prawdziwym źródłem informacji o świecie a zadaniem nauczyciela jest przyjęcie funkcji służebnej względem owej wiedzy, bycie „ortodoksyjnym kapłanem”. Z kolei uczeń podlega nauczycielowi, jako temu, który jest ekspertem w danej dziedzinie, jego zadanie sprowadza się do bezkrytycznego przyswajania i odtwarzania zadanych partii materiału, wierząc, iż dzięki temu lepiej będzie radził sobie z otaczającą go rzeczywistością. Przymus i podporządkowanie się prymatowi wiedzy nie podlegają tu żadnym negocjacjom.

Sytuacja nie zmienia się zbytnio w przypadku modelu humanistycznego, choć w warstwie deklaratywnej edukacja ta postuluje przede wszystkim realizowanie potrzeb człowieka dorosłego, który pragnie użytkować wiedzę jako środek do osobistego rozwoju, a nie tylko biernie ją przyswajać. Nauczyciel dokonuje swoistej „abdykacji”, ma służyć uczniowi pomocą i wsparciem w wyborze takich treści kształcenia, które w najlepszy sposób zniwelowałyby dyskomfort pomiędzy wiedzą posiadaną, a pożądaną. Pozornie wszystko ulega zmianie (w konfrontacji z modelem technologicznym), ale w rzeczywistości zmienia się bardzo niewiele, bo nie zmienia się wiedza – jest to nadal ta sama, obiektywna, naukowo zweryfikowana struktura, roszcząca sobie prawo do bycia „zwierciadłem rzeczywistości”. Uczeń dorosły czuje się jednak tak silnie z nią zasymilowany, że sam zgłasza chęć udziału w perfekcyjnym

³² *Ibidem*, s. 230.

³³ M. M a l e w s k i, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] red. M. Cyłkowska-Nowak, *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań 2000, s. 324.

zsojalizowaniu, z tym, że dzieje się to pod przykrywką szczytnych haseł o samorozwoju i kreowaniu tożsamości podmiotowej. Przymus nakładany na nas przez wiedzę staje się tu subtelniejszy, bo wypływa z naszych własnych schematów poznawczych, dlatego trudniej go dostrzec i – co za tym idzie – zakwestionować.

Kwestionowanie statusu wiedzy naukowej jako jedynie słusznego sposobu na odwzorowywanie rzeczywistości i próba wyzwolenia jednostek spod jej „milczącego dyktatu” to hasło edukacji krytycznej. W tym modelu kładzie się nacisk na demaskowanie sprzeczności wszechobecnych w rzeczywistości społecznej i emancypowanie się jednostek w kierunku „bardziej świadomego, podmiotowego bycia w świecie”³⁴. Akcentuje się niejednorodność i niejednolitość źródeł naszej wiedzy o świecie a także społeczny kontekst jej wytwarzania, parafrazując Bergera i Luckmana: wszyscy jesteśmy zanurzeni w uniwersum wiedzy, którą sami wytworzyliśmy w interakcjach społecznych i którą co dzień podtrzymujemy, eksternalizując ją i testując w zetknięciu z różnymi dyskursami. Wdrukowane nam w procesie socjalizacji mity, schematy, fundamentalizmy i przesady skutecznie mogą blokować nasze rzeczywiste możliwości rozwoju i więzić nas w przymusie, który sami sankcjonujemy, bo w nim wzrastaliśmy. Edukacja krytyczna widzi tu szerokie pole do działania, poprzez pobudzanie w dorosłych umiejętności ciągłego kwestionowania tego, co wydaje się oczywiste chce ich „wyposażać” w umiejętność krytycznej samorefleksji, po to, by sami mogli decydować o kształcie i jakości swojego życia.

Roberta Kwaśnicy pomoc przez sterowanie a pomoc przez oferowanie jako alternatywa dla edukacyjnego „porzucenia” i nihilizmu

Robert Kwaśnica podejmuje próbę wglądu w problem antagonizmu „edukować urabiając – edukować rezygnując z wszelkich wpływów”, szukając takiej alternatywy komunikacyjnej, która niejako byłaby „trzecią drogą” pomiędzy zniewoleniem a pozostawieniem podmiotu edukacyjnego samemu sobie. Można zatem zadać pytanie: na ile uzasadniony może być przymus i ingerencja w edukacji i czy jesteśmy w stanie do tego stopnia „wykontekstuwować się” z kultury by nie podlegać naciskowi żadnych sił, móc uwolnić się całkowicie spod władzy schematów znaczeniowych, nacechowanych przecież tak silnie komponentą emocjonalną i wolicjonalną?

Zdaniem Kwaśnicy naturalną konsekwencją działalności edukacyjnej jest tworzenie sytuacji pomocy, z jednej strony o charakterze naturalnym, z drugiej strony o charakterze instytucjonalnym. Sytuacja pomocy stwarza ryzyko naruszenia autonomii osoby, której pomagamy, ingerujemy bowiem w kształt jej tożsamości. Eduka-

³⁴ *Ibidem*, s. 325.

cyjna pomoc może mieć dwa wymiary: albo rozstrzygnięcie co do wykorzystania udzielonych informacji pozostaje w gestii osoby udzielającej pomocy, albo decyzja w tej sprawie należy do osoby zwracającej się o pomoc; wtedy podmiot edukacyjny decyduje, z których z udzielonych jej informacji skorzysta i w jaki sposób. Pierwszy rodzaj Kwaśnica nazywa pomocą przez sterowanie, drugi określa jako pomoc przez oferowanie. Obie te formy pomocy wypływają z odmiennej ontologii: sterowanie zakłada istnienie naukowo (w sensie pozytywistycznej wizji nauki) wykrywalnych praw życia społecznego, które pozwalają na ustalenie właściwych czy uniwersalnych sposobów działania. „Skoro właściwe sposoby postępowania są czymś obiektywnym i skoro można je wykryć i udowodnić w sposób naukowy, to oczywiście w tej perspektywie staje się, że rola pomagającego powinna polegać na upowszechnianiu tych sposobów”³⁵. Uprawnienia pomagającego są tu praktycznie nieograniczone, bo zgodnie z pozytywistyczną koncepcją wiedzy szerokość kompetencji eksperta i jego znajomość dziedziny nie może być podważona w sposób prawomocny przez wiedzę wpływającą z powszedniości podmiotu zwracającego się o pomoc.

Koncepcja pomagania przez oferowanie wyrasta ze świadomości różnorodności i wielości jednostkowych światów, w związku z tym próby obiektywizacji rozumianej jako uniezależnienie wiedzy o człowieku stają się problematyczne. Kwaśnica w ramach tej samej postawy wyodrębnia dwie odmiany pomocy. Pierwsza opiera się na umowie regulującej zakres ingerencji, zawieranej między osobą pomagającą i osobą zwracającą się o pomoc. Tę formę oferowania nazywa Kwaśnica oferowaniem z upoważnienia drugiej osoby. Drugi rodzaj nazywa oferowaniem z własnego upoważnienia i charakteryzuje jako taki sposób komunikowania się z drugim człowiekiem, który ma na celu przedstawienie własnego zdania w konkretnej kwestii. Udzielający pomocy ma świadomość odrębności swojego sposobu rozumienia świata i ma jedynie prawo do zaświadczenia o istnieniu innych możliwości, nie lepszych, ale alternatywnych. Prawo do wyboru pozostawia się wtedy drugiej osobie, chyba, że propozycja innej możliwości widzenia świata znajdzie jej wewnętrzną zgodę.

Dokonanie powyższego rozróżnienia nie miało bynajmniej na celu przyznania wyższości jednej, „najlepszej” wersji pomagania, ma ona raczej skłaniać pedagogów do krytycznego analizowania własnych postaw i ontologii sytuacji edukacyjnej, kryjącej się za nimi w miejsce podejmowania prób konstruowania kompleksowych, pełnych recept na efektywne funkcjonowanie i działanie w świecie. Sytuacja, w której – jak pisze Kwaśnica – stwarzamy okazje do krytycznego przyglądania się własnej koncepcji doświadczania świata i do wyzwalań się z tych poglądów, to możliwość wyzwolenia się z przymusu ukrytego w strukturach naszych filtrów percepcyjnych i

³⁵ R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994, s. 13.

konceptualnych, szansa na głęboką i trwałą zmianę jakości naszego życia, życia wyzwolonego spod wpływu obcych nam ideologii i możliwość samodzielnego kreowania własnej tożsamości. A zatem, nawet jeśli uznamy, że przymus wpisany jest w nasze istnienie, bo struktury pojęciowe, na bazie których konstruujemy świat nieuchronnie go na nas wywierają, to konstatacja tego faktu powinna być dla andragogiki jedynie punktem wyjścia do dalszych działań. Spektrum zagadnień, jakie rozciągać się będzie przy takim podejściu do problemu obecności przymusu w edukacji człowieka znacznie wychodzić będzie poza instrumentalnie rozumianą edukację dorosłych, sprowadzającą się do adaptacji. Moim zdaniem emancypacyjne, krytyczne nastawienie i „wyposażanie” dorosłego w umiejętność autorefleksji zamiast w addytywnie rozumianą wiedzę to krok w kierunku rzeczywistego uczynienia życia człowieka lepszym. Może właśnie w tym kierunku powinna pójść współczesna andragogika?