

O metaforze „pais-ago” i przemieszczaniu jej znaczeń dzisiaj

Jeżeli przyjąć, iż rdzeniem, pra-znaczeniem sensu pedagogiki, pedagoga, pedagogii jest greckie określenie „pais-ago”, które zostało wyjaśnione w „Encyklopedii Powszechnej” Samuela Orgelbrandta z 1865 roku, jako prowadzenie dziecka, towarzyszenie chłopcu z domu do szkoły, czy do gimnazjonu, to sens „pais-ago”, w jego symbolicznym znaczeniu odnoszony do różnych sekwencji czasowych i przestrzeni ulega przemieszczeniu, przesunięciu i wykracza poza znaczenia pierwotne, na pierwszy rzut oka jednoznaczniowe, jednowymiarowe jego rozumienie. Tym samym zmieniając przestrzeń znaczeniową, znaki i znaczenia, tropy jakie określają pedagogikę i rozumienie owego pedagogicznego „prowadzenia” dzisiaj.

Przy głębszym, refleksyjnym namyśle owo „prowadzenie wychowawcze”, w historii i czasie teraźniejszym, można potraktować jako metaforę, która pozwala na „skrócone porównanie”, na które składa się słowo i kontekst, figura znaczeniowa i tropy, przedstawienie jednej figury w kategoriach innej, poprzez zwrot, zmianę, przeniesienie, przesunięcie znaczeń na zasadzie podobieństwa i analogii czy różnicy (Domańska E., 2000, s. 13-28; Weinrich H., 1981, s. 61-70).

Użycie metafory pozwala symboliczną figurę „pais-ago” odnosić do różnych miejsc geografii i historii kulturowego doświadczenia, poszukując zmiany znaczeń jej nadawanych w kontekstach kulturowych, również w zmianach dialektyki tego, co w kulturze wewnętrzne-zewnętrzne.

Korzystając z inspiracji Haydena White’a „Poetyki pisarstwa historycznego” zamysłem tego tekstu jest przyjrzenie się przekształceniom jakim podlegają figura i tropy pais-ago wyznaczone przez konteksty czasu historycznego, kultury, kontr-teksty kulturowe, które określają ową metaforę we wcześniejszym i współczesnym dyskursie (White H., 2000, s. 269-318).

Poszukując języka opisującego kondycję kultury wyznaczającej miejsce i figurę owej metafory, jednocześnie mam możliwość przyjrzenia się rekonstrukcji przestrzeni, przebudowie dyskursów dyscypliny pedagogiki, w jakich była/jest ona formułowana, a także otwierania się jej na dyskursy innych dyscyplin, oraz wychylenia się jej poza kontekst np. kultury europejskiej.

I. Pais-ago a problem uniwersalistycznych znaczeń kultury

Owe poszukiwania rozpoczną od prezentacji rozumienia „pais-ago” w XIX wiecznej Encyklopedii S. Orgelbrandta, gdzie podana definicja wychowania odnosi się do „rozwoju sił fizycznych i władz umysłowych dziecka” i „najkorzystniejszych metod doprowadzenia dziecka do najwyższego stopnia doskonałości”.

Sens i efekty owego „prowadzenia”, w Encyklopedii zostały sprowadzone do pewnych zakresów rozwoju „sił fizycznych i władz umysłowych” wychowanka, określenia idealnych stanów, formułujących ogólnie, perspektywę wewnętrznego rozwoju, osobowościowej zmiany, psychologicznego wzrostu, zmierzającego do osiągnięcia stanu, najwyższego stopnia „doskonałości”. Zakres znaczeniowy tej definicji oraz koncepcja „doskonałości”, jak rozumiem, użyta w Encyklopedii mieści się w oświeceniowej, kantowskiej koncepcji uniwersalistycznie, ogólnie określonych idei.

Idea osiągnięcia stanu doskonałości sił fizycznych i władz umysłowych, rozpatrywana tutaj w poplatnińskiej perspektywie jest odnoszona do idealnie, ogólnie, finalnie, ponadjednostkowo zaznaczonych idei „dobra”, „piękna”, „prawdy”, „doskonałości” określających nie tyle kierunek, co założony stan rozwoju. Owa idea „doskonałości” jako potencjalny, finalny kierunek i efekt, stawia wysoko, w metafizycznej perspektywie, poprzeczkę dla wewnętrznego rozwoju, wymagającego przekroczenia stanu „normalnego”, naturalnego czy stanu rozwoju osiągniętego wcześniej.

Już z dzisiejszej perspektywy kultury dyskursywnej, krytycznej, odróżniającej sferę idei od świata realnego, teorię, dyskurs od sfery praktyki społecznej, jako odmiennych przestrzeni myślenia i realności, można zapytać o status kategorii „doskonałości” w życiu społecznym – która może być rozumiana ideacyjnie czy empirycznie, lokalnie czy globalnie? (Foucault M., 1977: Rewers E., 1996).

Z tego miejsca postawione pytanie w konsekwencji pozwala zauważyć, iż w XIX-wiecznej Encyklopedii, prócz uogólnionego, uniwersalnego znaku i znaczenia pais-ago, nie zostały podane szczegółowe parametry owego prowadzenia, ani przybliżenia znaczeń owej doskonałości, ani też społeczne, historyczne, kulturowe jego wyznaczniki. Nie zostały także zasygnalizowane rodzaje umiejętności, kompetencje które określają ową doskonałość, ani nie zostały odwołane wartości stanowiące podstawę do sformułowania owej finalnie brzmiącej kategorii. Jednocześnie nie została przedstawiona przestrzeń historyczna, geograficzna do której figura pais-ago i doskonałość odnoszą się, ani też nie zostały podane wymierne parametry owej doskonałości, czy (naj) – korzystniejsze, ani nie – korzystne warunki i drogi do niej prowadzące. (Foucault M., 1977, s. 157-220).

Tymczasem odwołując się do współczesnych XX/XXI-wiecznych form wiedzy i wyjaśnień metodologicznych, można odsonić choćby w zabiegach dekonstrukcji, rekonstrukcji partykularne wartości, poprzedzające ową „ogólność”, „uniwersalność”, „całość”, „doskonałość” oraz wiedzę idealnych układów. I można wówczas odnaleźć zróżnicowanie społeczne, potoczne, szczegółowe znaczenia rzeczywistości wychowawczych w różnych historycznych i geograficznych doświadczeniach ludzi, jako wartości pierwotne, poprzedzające wobec wartości uniwersalnych. Zdaniem E. Rewers to w zróżnicowanych wartościach partykularnych należy szukać znaczeń, wskaźników i określić pierwotnych poprzedzających ogólne, uniwersalne znaczenia, kategorie, także te, które określają owe określone pais-ago. (Rewers E., 2004, s. 127-129)

I tak przykładowo: Sergiusz Hessen odwołując się do oświeceniowych nurtów filozofii Immanuela Kanta zwracał uwagę na „ponadspołecznie” określone wartości „dobra”, „piękna”, „prawdy”, jako nadrzędne idee, które powinny oznaczać pionowy, wertykalny kierunek rozwoju duchowego wychowanka i kierunek prowadzenia wychowawczego. Jego projekt figurę pais-ago przymykał w ponadspołecznie rozumianych wartościach, co pozwalało na formułowanie reguł dorastania, określonych poziomami „anomii, heteronomii, autonomii” (Hessen S., 1968, Hessen S., 1997).

Z kolei w założeniach nurtów pedagogiki empirycznej, szukających wymiernych wskaźników rozwoju w określonych warunkach politycznych, ekonomicznych, społecznych, ceni się wysokie wyniki wewnętrznego rozwoju, wymierne wskaźniki wzrostu, które określane są jako istotnie ważne, z uwagi na zapotrzebowania społeczne, określoną empirycznie normę np. pożądaną poziom inteligencji osiągany w psychologicznych testach pomiaru sprawności intelektualnych, sprawność uwagi, motywacji, które są niezbędne dla instrumentalnych potrzeb społecznej praktyki.

Szukając znaczeń *pais-ago* i znaczeń „doskonałości” we współczesnej humanistyce, okazuje się, że stan doskonałości mogą uosabiać „autorytety zewnętrzne” wobec osobowości wychowanka, osobowe autorytety, autorytety: kultury, społeczne, literackie, etyczne, osoby, dzieła. Osoby które szczególnie stan „doskonałości” osiągnęły w swoim rozwoju, postawie społecznej, etycznej, prezentują ją w swoim dorobku kulturowym. Wychowankowie do ich poziomów, prezentowanych kanonów, kondycji mogą odwoływać się, dorastać, sięgać, ale niekoniecznie je naśladować i powtarzać w swoich zachowaniach. Owe autorytety mogą „dawać do myślenia”, wskazując wzory zachowań np. etycznych, estetycznych. Ich dorobek czy postawy stanowić mogą punkty odniesienia, podpowiedzi dla wychowanków, co do kierunków rozwoju. Autorytety owe w „prowadzeniu” wychowawczym mogą zaistnieć poprzez „odnoszenie się do nich”, czy poprzez odwołanie się do pamięci o nich, do ich żywej, życiodajnej inspiracji radzenia sobie z aktualną im „teraźniejszością”. Ich obecność także pozwala na możliwość „odbicia się” od ich doświadczenia, w poszukiwaniach własnych wymiarów doskonałości, możliwych do osiągnięcia już w innych przestrzeniach kultury, we własnej drodze życiowej i doświadczeniu wychowawczym (Wiłkowski L., 2009, s. 15-19)

Tymczasem definicja wychowania cytowana w XIX-wiecznej Encyklopedii, formułująca znaczenia metafory „*pais-ago*”, zakłada pewną jednokierunkową dynamikę owego prowadzenia, przeprowadzania, towarzyszenia dziecku w drodze „z domu do szkoły”, a więc w dynamice przekraczania miejsc różniących się kulturowo, ale pozostających jednakże we wspólnej przestrzeni geograficznej i historycznej.

Michel Foucault, zwracając uwagę na uniwersalne, anonimowe, nieokreślone warunki historyczne, kulturowe, społeczne, takie, które w Encyklopedii sugeruje definicja *pais-ago*, zwraca uwagę, iż faktycznie są one zazwyczaj określone w historycznych, kulturowych warunkach, zawsze dzieją się w czasie i przestrzeni, regulach, które wyznaczają sens, warunki owego dziania się, realizacji „funkcji wypowiedzeniowej” dla danego czasu, obszaru społecznego, ekonomicznego, geograficznego lub językowego (Foucault M., tamże, s. 157).

Inaczej wyjaśnia kwestie uniwersalizmu Jurij Łotman w jedno-projektowym uniwersalnym, idealnym języku, jako optymalnym mechanizmie, próbującym wyrazić całą rzeczywistość dopatruje się iluzji, utopii, idealizacji, postawy uniwersalistycznej podmiotu, w rezultacie zasady uniwersalizującej świat, którego realność zostaje sprowadzona do uniwersalistycznego rozumienia właśnie (Łotman J., 1999, s. 28-30). I jego zdaniem, próbując rozstać się z tym uniwersalistycznym znaczeniem, choćby dla uchwycenia świata w minimalnej strukturze i znaczeniu, potrzebna jest obecność dwóch języków, zewnętrznego-wewnętrznego, idealnego i realnego, czy nawet otwarta lista języków wzajemnie sobie niezbędnych, z powodu niezdolności każdego z nich do samodzielnego wyrażenia świata. Uchwycenie zewnętrznego/wewnętrznego porządku, struktury wymusza niezbywalność innej kondycji języka.

Z tej perspektywy, definicja pais-ago w Encyklopedii Orgelbranda, chce pozostać uniwersalnie znacząca, nie bierze pod uwagę ani perspektywy historycznej, w której się owo prowadzenie realizuje, nie uwzględnia czasu, ani przestrzeni, ani nie dookreśla granic, w jakich pais-ago może być realizowane.

Sergiusz Hessen sytuując znaczenia pedagogiczne w po-kantowskim nurcie myślenia, rozwój osoby widział oznaczony poprzez wartości uporządkowane wertykalnie, określone ponadspołecznie, do których dorastanie, rozwój osoby odbywa się w etapach rozwojowych; anomii, heteronomii, autonomii. Dynamizujący zabieg prowadzenia wychowawczego, jego zdaniem wiąże świat wewnętrzny z zewnętrznym, co określił „napinaniem cięciwy”, koncentrowaniem uwagi, odpowiedzialności pomiędzy kulturą indywidualną, lokalną i kulturą szerszej przestrzeni, środowiska społecznego, lokalnego i dalszym kulturowym kontekstem.

Podczas gdy, w tym samym czasie, w latach 30-tych XX wieku, Józef Chałasiński podążając za pedagogiką amerykańskiego pragmatyzmu Johna Deweya, dla wyznaczenia kierunku i przebiegu wychowania, znaczące racje dostrzegał w politycznych, społecznych, kulturowych orientacjach grup będących u władzy. (Hessen S., 1938, s. 228-249; Chałasiński J., 1938, s. 250-267)

Florian Znaniński dystansując się zdecydowanie od platońskich, kantowskich, uniwersalnych inspiracji w rozumieniu przestrzeni, doświadczeń wychowawczych, dostrzegał wartości wychowawcze kształtowane na gruncie nauk o kulturze, języku, ekonomii. W tej perspektywie, niezbędne stawało się spostrzeżenie, o niemożliwości „bez jakościowej” przestrzeni, w jakiej się wychowanie realizuje a przeciwnie, dostrzeżenie jej i to „ze współczynnikiem humanistycznym”. Ten punkt wiedzenia zobowiązywał autora do wzięcia pod uwagę, w jaki sposób przestrzeń wychowawcza rozpoznawana jest przez podmioty ludzkie, które w swoisty sposób doświadczają kultury, miejsca, języka. Stąd tam, gdzie filozof, geograf, pedagog dostrzegali idealną przestrzeń, w ujęciach ze współczynnikiem humanistycznym, mamy do czynienia z przestrzeniami różnorodnymi jakościowo, również w zakresie realizacji doświadczenia wychowawczego i realizacji pais-ago.

E. Rewers objaśniając stanowisko Znanińskiego zauważa, iż odstąpił on pewną szczególnie prawidłowość. Między innymi taką, iż wiązka np. tych samych dźwięków języka, na gruncie innej geografii może mieć odmienne znaczenie, co określił autor zespołem „wartości przestrzennych”. Owe wartości są przedmiotem nauk o kulturze i w rezultacie segmentują wartości kulturowe, w wyniku czego przestrzeń, wyznaczona przez różnorodne wartości, w istocie ma charakter wielokulturowy (Rewers, 2004, s. 128-139). Konsekwencją tego spostrzeżenia jest także i to, iż jednostki mogą odmiennie określać, wartościować intymną przestrzeń „domu”, „instytucji”, „miasta”, „wsi”, przestrzeń „lokalną”, „globalną”, oplatając je indywidualnymi wartościami, jako kulturowe miejsca (Znaniński F., 1938, s. 90).

II. Problemy pais-ago w/wobec świata mono-rzeczywistości

W innym już historycznym i kulturowym miejscu, w latach 70-tych XX wieku, idealistycznie i jednoprotokowo sformułowana przez Romanę Miller refleksja wychowawcza, skupiająca się na ideale człowieka, jakim miał stawać się wychowanek, bądź na ideale wychowawcy do którego wychowanek powinien się zbliżyć w rozwoju, wydaje się być tradycyjna. Pedagogika lat 70-tych, jej zdaniem kładzie nacisk, nie na izolowane

osoby i idealne koncepty, ale analizuje je zgodnie z podpowiedziami filozofii marksowskiej w powiązaniu z warunkami społecznymi, w jakich one przebiegają i wzajemnych oddziaływaniach, stosunkach, relacjach, które łączą je z idealnymi konceptami. Te stosunki i relacje autorka rozpatruje na tle funkcjonowania systemu wychowawczego i rozwoju środowiska społecznego, któremu system wychowania ma służyć.

Jej zdaniem, pojęcie ideału jednakże zawiera przekonanie o doskonałości, która co prawda nigdy nie może zostać zrealizowana, ale wytycza ona kierunek dążenia, którego cel bywa niedookreślony. I wówczas to, kategoria ta pobudza wyobraźnię i emocje, nie określa jednakże wyraźnych dyrektyw ani warunków wychowawczych. Stąd obok określenia ideału, warunki wychowawcze winny być ujmowane z punktu widzenia prognozy i planowania społecznego, mogą zostać wyznaczone przez konstrukcję modelu systemu oświatowego, funkcjonującego zgodnie z wymaganiami społeczeństwa (Miller R., 1975, s. 6).

Rozumienie wychowania, w ujęciu autorki zakładało, iż osobowość nie może być ujmowana w izolacji od świata społeczno-historycznego, a właśnie w zmianie tej relacji poprzez interwencję wychowawczą, w wyniku której rozwój osobowy, dokonuje się w trakcie jednoczesnego przekształcania otoczenia przez człowieka. Przyjęcie tych założeń zgodne z filozofią marksistowską, w pedagogice R. Miller było także konfrontowane ze stanowiskami humanistyki zachodniej. Autorka, nie tyle mówiła o „prowadzeniu wychowawczym”, co o interwencji wychowawczej w dialektyczną relację osobowości ze światem zewnętrznym. I owa interwencja wychowawcza zostaje zorientowana na dialektykę wychowanka z otoczeniem, a nie tylko na poszczególne, oddzielne człony tych relacji człowieka – świata.

Przyjęte warunki rozumienia relacji wychowawczej, założony dialektyczny związek osobowości z otoczeniem wymaga, zdaniem autorki, ażeby i ideały, i modele społeczne, i działania wychowawcze konstruować relacyjnie, charakteryzując i świat społeczny, i świat wewnętrzny oraz osobowość wychowanków i próbując określać ich wzajemne związki. Podczas gdy ujęcia gubiące ową dialektykę, a ograniczające się do statycznych, zamkniętych w granicach ujęć, jednowymiarowych, nie relacyjnych związków, wewnętrznych czy zewnętrznych wskaźników, są zdaniem R. Miller próbą chybioną, gdyż pomijają one zadania społeczne i złożone, wielowymiarowo rozumiane sytuacje wychowawcze, w których wychowawca i wychowanek kształtują się.

Metafora pais-ago w poszukiwaniach autorki staje się próbą ogarnięcia złożonej relacji wychowawczej zarówno o ideacyjnym, społecznym i jednostkowym wymiarze. Sformułowanie jej w czasie i miejscu historycznym, budowanie socjalistycznej nowoczesności, stało się możliwe poprzez odwołanie się do namysłu filozofii, psychologii, socjologii, prognostyki, planowania systemu oświatowego, ujęć modelowych i systemowych, co pozwoliło na przeformułowanie, przebudowanie wcześniej użytej uniwersalistycznie, jednowymiarowo stanowionej figury pais-ago, a teraz jej wielowymiarowe ujęcie.

Tego typu rozumienie wychowania nabierało znaczenia w dobie stawiania prognozy, określania modelu porządku społecznego i z nim wiążanego planowania oświaty. Wtedy to, zdaniem autorki, ideały wyrażone w języku filozofii lub sztuki, modeli społecznych podejmujące problemy najbardziej ogólne nabierają szczególnego znaczenia. Ale jednocześnie wymagają uwzględnienia faktu, iż wychowawca jako zaangażowany w dziejącą się praktykę społeczną i relacje z wychowankami, może stawać się „współtwórcą teorii pedagogicznej”. A zaangażowany w wychowanie jako interwencję w relacje człowieka i świata, nie może pomijać,

zdaniem autorki, żadnego z warunków, ponieważ na rzeczywistość wychowawczą składa się całość życia, w którym uczestniczy wychowanek.

I w tym ujęciu „pais-ago” różni się od jego znaczenia wtedy, gdy pozostaje zuniwersalizowaną figurą, jednowymiarowo, psychologicznie wyjaśnianą, pomijającą jakości historyczne, geograficzne, kulturowe, społeczne, systemową przestrzeń, w jakiej /jakich owo prowadzenie odbywa się. Kiedy redukuje ono rozumienie wychowania do ideacyjnego, psychologicznego, jednowymiarowego znaczenia.

Dokonując dzisiaj pewnego skrótu interpretacyjnego i uproszczenia myślowego, w refleksyjnym komentarzu można zauważyć, iż ów „najwyższy stopień doskonałości” był określany w różnych formacjach historycznych, kulturowych, politycznych i mógł oznaczać i „Człowieka Pobożnego” i „Człowieka Oświeconego”, „Człowieka Homo Faber”, „Homo Sapiens”, „Homo Oeconomicus” (Suchodolski B., 1980).

W politycznie, gospodarczo, kulturowo jednowymiarowym świecie, modernizacji naszego kraju w duchu socjalistycznej doktryny, w latach 70-tych, Romana Miller, powołując się na koncepcje Bogdana Suchodolskiego „Trzech Pedagogik” odwoływała się do dychotomicznej wersji rozumienia wychowania, rozpatrując je w relacjach: człowiek- świat, wewnątrz-zewnątrz, idealne-realne, jednowymiarowe-wielowymiarowe. Tworzona w tych założeniach pedagogika miała na celu rozumienie wychowania, formułując je, jako rozwój osobowy, jak i udział człowieka w naprawie cywilizacji, świata rzeczywistego. Co w ówczesnym świecie akcentującym tworzenie postępu nauki i techniki i ogólnego planowania, wymagało także społecznie określonych kierunków osobowego rozwoju, organizacji form kontaktów, porozumień społecznych i w pracy zawodowej (Miller R., 1975, s. 5-6; Suchodolski B., 1970).

Już we wcześniejszych wyjaśnieniach B. Suchodolskiego, ów zabieg planowej interwencji społecznej i wychowawczej wymagał także wzięcia pod uwagę wyobrażenia przyszłości, co wymagało uświadomienia rozleglejszych uwarunkowań rozwoju człowieka, aniżeli tylko psychologicznych i tu teraz. Autor widział możliwości poszerzenie rozumienia wychowania, co wymagało także wzięcia pod uwagę wiedzy płynącej z wielu dyscyplin naukowych; antropologii filozoficznej, syntetyzującej różnorodną wiedzę o człowieku, wiedzy psychologicznej, socjologicznej, historycznej, ekonomii, która to wiedza miała stać się pomocna w stanowieniu zadań, określać kształcenie i model wykształconego Polaka (Suchodolski B., 1967, s. 18- 25).

Interdyscyplinarne stanowisko rozumienia wychowania B. Suchodolskiego, wyrażone później, zwracało uwagę na niezbędną współobecność „pedagogiki rozwoju osobowości”, stawiającej w centrum rozwój wewnętrzny wychowanek, ważność „pedagogiki przygotowania do życia”, w cywilizacji nowoczesnej, wreszcie dostrzegało konieczność „pedagogiki powszechnego kształcenia”, zapewniającej młodzieży kompetencje umożliwiające jej udział w pracy. Aktualną wówczas kondycję pedagogiki, wychowania Suchodolski wyjaśniał następująco, iż chociaż słowo „wychowanie” pozostaje wciąż to samo, to jednak rzeczywistość, którą tym słowem nazywamy dziś, jest zupełnie inna, niż ta którą tym mianem obdarzano dawniej. Co więcej, wskazuje na to, że przedmiot jej badań pedagogicznych jest historycznie i geograficznie zmienny. A sytuacja ta, jest nie tyle świadectwem naukowej niedojrzałości pedagogiki, wręcz przeciwnie jest dowodem jej naukowej czujności wobec historycznych przemian życia i wychowania. I powinna ona być taka, by ułatwiała zrozumienie wychowania, jakiego wymaga rozwój naszej epoki. (Suchodolski B., 1970, Suchodolski B., 1967, s. 12).

Autor zwracał uwagę, iż wychowanie w dobie nowożytnej zmienia swój status w tym sensie, iż z pozycji marginesowej, jaką zajmowało w dawnych wiekach, staje się coraz ważniejszym czynnikiem gospodarczego, społecznego, kulturowego życia. W związku z tym zaczęło być traktowane jako powszechne i obowiązkowe, organizowane przez publiczne instytucje oświatowe, zorientowane na cele: rozwoju osobowego i przygotowania do życia i powszechnego wykształcenia. Zadania wychowawcze podejmowały wyodrębniające się subdyscypliny pedagogiczne, np.: pedagogika pracy, pedagogika społeczna, pedagogika środowiska, pedagogika polityczna i inne. I krytycznie zauważał, iż subdyscypliny te, zadania te realizowane w formach przenikniętych utylitaryzmem, instrumentalizmem, niekiedy wręcz tresurą, mogły zapominać o zadaniach zorientowanych na kształcenie osobowości, rozwijanie sił duchowych, wzbogacanie wewnętrznego świata osobistego.

W tym ujęciu pedagogicznego myślenia, jako celowego rozwoju, zauważał autor, zaznaczał się konflikt separujący ideały uduchowionej kultury, od zadań przygotowujących obywateli do pracy zawodowej w warunkach technologicznego postępu. Owe zaznaczające się rozbieżności, coraz wyraźniejsze sprzeczności, zarysowywały się pomiędzy człowiekiem a stwarzanym przez niego światem, pomiędzy kulturą duchową człowieka a nowoczesną cywilizacją, czy „humanistyczną tradycją” a „brudnym światem” (Suchodolski 1967, s. 18-25).

Koncepcja Suchodolskiego prezentowana w „Trzech pedagogikach”, wskazywała na trudności pogodzenia cywilizacji ducha i cywilizacji naukowego i technicznego postępu. Krytycznie oceniała nadmierne preferowanie kształcenia instrumentalnego, zwracała uwagę na złożony czas XX wieku, który rysował dysonanse i trudne do pogodzenia wybory pomiędzy pedagogiką osobowości a pedagogiką kolektywu, wspólnoty, pedagogiką kultury a pedagogiką techniki, pedagogiką podmiotu a pedagogiką przedmiotu, pedagogiką kształcenia a pedagogiką urabiania prowadzące do separacji, marginalizacji społecznej ludzi. (Suchodolski B., 1970)

Jednocześnie autor uświadamiał, iż trudności pogodzenia „idei postępu wzmacnianej przez nowoczesne nauki społeczne z praktyką porządku społecznego i z ideą ducha, znany był od czasów Augusta Comta. Rozbieżnościom trudnym do pogodzenia w wiedzy, w porządkach społecznych towarzyszyły trudności adaptacyjne ludzi do zmiany reguł pracy przemysłowej, zmiany stylu życia, pojawiające się problemy „odrzutów”, odpadów, jak dziś powie Bauman, ludzi na przemiał, „wyrzuconych za burtę” ludzi nie mieszczących się w normie produkcyjnej, intelektualnej, pojawiające się problemy alienacji pracy, anomii i inne. (Assorodobraj N., 1946; Suchodolski B., 1970; Bauman Z., 2004, s. 14-38).

Cywilizacja naukowego i technicznego postępu w socjalistycznym wydaniu w Polsce miała i ma zarówno obrońców, jak i przeciwników. W przyjętych założeniach oznaczać miała postęp w zakresie dóbr materialnych, powszechny dobrobyt, racjonalność, sprawiedliwość społeczną, systemowy porządek świata, dla których warto poświęcić osobiste, tradycyjne wartości oraz romantyczne, religijne, dawne style życia. Program pojednania problemów duchowych człowieka i cywilizacji, znany od Komeńskiego, wymagał naprawy „wszystkich rzeczy ludzkich”, wymagał akcji politycznej, społecznej i wychowawczej.

Wychowanie, nie kierowało więc uwagi wyłącznie ku wewnętrznemu życiu osobowości izolowanej od społeczeństwa, a zwracało uwagę na świat zewnętrzny, w którym jest tyle do zrobienia i w którym, dzięki twórczemu zaangażowaniu, rozwija się osobowość.

Pais-ago w przyjętym założeniu jako interwencja wychowawcza w złożoną relację człowieka z tamtym światem, z rzeczywistością aktualną wówczas, staje się zadaniem paradoksalnie złożonym, niekiedy dramatem, niemożliwym do realizacji. Na przykład B. Suchodolski pytał, czy nie jest paradoksem, iż mamy przygotować naszych uczniów, a przynajmniej wielu z nich, do zawodów i społecznych ról, które dziś nie istnieją, a które dopiero powstaną w ciągu życia tych młodych ludzi?

R. Miller w latach 70-tych XX wieku zauważała refleksyjnie, iż „współczesne” teorie osobowości nie pozwalają na wygodną hipotezę, iż pewne rysy charakteru osobowości będą stopniowo, od dzieciństwa do dorosłości, formułowane w odpowiedni, zgodny ze społecznym zapotrzebowaniem ich rejestr”. Autorka przyjmując, zgodnie z modernistyczną tendencją za Januszem Reykowskim, rozumienie osobowości jako „strukturę regulującą” swój stosunek do otoczenia, wskazywała, iż jest ona zależna od działań, które świat zewnętrzny proponuje ale i od stosunków społecznych i wartości jakie on narzuca. To wobec tych złożonych tendencji, znaczenia nabierało wypracowywanie relacji między wychowawcami i wychowanymi, strategii działań, w odpowiedzi na stawiane pytania „współzawodnictwo czy współdziałanie w wychowaniu?”, kształtowanie rozumienia wychowania jako inspiracji rozwoju czy formowania osobowości”? (Miller R., 1976, s. 209-223; Miller R., 1983, s. 143-145; Miller R., 1973, s. 73-75).

Pamiętając o podmiotowo/przedmiotowej relacji, w jakiej osobowość pozostaje ze światem, zdaniem R. Miller owa interwencja w dialektyczną relację człowieka i świata, wymaga niejako na nowo integracji wewnętrznych sił osobowości, co może sprawić wiele trudnych do przewidzenia niespodzianek, choćby taką. iż wychowanie staje się „oczekiwaniem na nieoczekiwany wynik” (Miller R., 1976, s. 73-75).

III. Problemy pais-ago w świecie starych/nowych ontologii

Polityczny przełom 1989 roku, symboliczne „obalenie murów” pomiędzy Wschodem a Zachodem Europy, dokonujące się procesy demokratyzowania relacji społecznych, liberalizacja reguł rynkowych, otwarcie granic zamkniętej geografii, polityki, zbiega się ze zmierzchem/przekształceniem systemowego uporządkowanego świata według modernistycznych reguł, które pedagogika i wspierała, i usiłowała przekroczyć. Teraz metaforyczne pais-ago również zmienia swoją figurę, znaczenia i tropy w kulturze nabierającej cech po-nowoczesności. Kultura ta daje znać o sobie, zdaniem Ewy Rewers głównie dwoma przejawami wielokulturowości i globalności (Rewers E., 2004, s. 120-139).

Generalnie, do istotnych zmian jakie nastąpiły, Zygmunt Bauman zalicza zachwianie się systemu politycznego, zmierzch/zachwianie się społeczeństwa, którego synonimem było państwo narodowe, niejako w to miejsce dające o sobie znać efekty pączkowania wspólnot narodowych, kulturowych „nacionalizmów”, regionalizmów, pojawiających się lokalnych wspólnot, oferujących obywatelom lepsze poczucie przynależności, więzi, a nawet osobistą tożsamość. (Bauman Z., 1992, s. 6-18).

Teraz procesom społecznym-politycznym-kulturowym-ekonomicznym poddany demokratycznej i rynkowej zmianie, towarzyszyło jednocześnie ich wewnętrzne rozejście się, a nawet zdecydowany rozwód tych procesów, tworzących teraz autarkię polityczną, kulturową od gospodarczej. Co oznaczało iż, gospodarka nabierała ponadnarodowego charakteru, faworyzując organizmy państwowe i podmioty społeczne na tyle

słabe, by one nie mogły ingerować w jej funkcjonowanie. Granice państwowe, gospodarcze tracące na znaczeniu w takim stopniu, iż Paul Valery zwraca uwagę, iż rasy, narody zbliżyły się do siebie za pośrednictwem żołnierzy, misjonarzy, kupców i emigrantów. (Bauman Z., 1992).

W ten i bezwładny i w bardziej zorganizowany sposób dokonujące się procesy zmiany integracji/różnicowania interesów, globalizacji/lokalizacji zakładające eksterytorialny przepływ informacji, ignorujący granice, realizowały zdaniem Baumana, mroczne przepowiednie Theodora Adorno „homogenizacji kultur narodowych” i zacieranie się klasowych i narodowych tożsamości. Powodowały powszechną dostępność produktów kulturowych, które teraz stały się już oderwane od lokalnych źródeł, miejsc i tradycji wytwarzania. (Bauman Z. 2004, s. 6-18, Rewers E., 2004, s. 122-135).

Jednocześnie spod monolitycznej przykrywy politycznej, szczególnie w krajach Europy Wschodniej, zaczęły wyłaniać się i akcentować swoje miejsce wartości kultury kryjące się pod praktyką systemu typu –mono, a także napywać z zewnątrz jako „nieobecne tutaj dyskursy”. To powodowało sytuację, iż jednostki stawaly, jeżeli nie przed całościowym uniwersum znaczeń to przed złożonością jej zbioru różnorodnych znaków. Jednocześnie tracąc fundamentalne umocowania starego typu, nie znając nowych kierunków orientacyjnych, miały /mają możliwości dokonania nieskończonego mnożstwa wyborów i kombinacji wartości kultury, wytwarzając nowe „spłoty”, swego doświadczenia.

Wytwarzające się nowe relacje kultury globalnej i lokalnej, pod wpływem lawinowego wzrostu technologii informacji, ich wielokierunkowego przepływu, wytwarzały nowego typu logosferę, istotną dla budowania tożsamości. Co już teraz może oznaczać zaledwie identyfikację ze zmieniającym się bliższym-dalszym światem, już teraz może dokonywać się jednostkowo, nie terytorialnie, (niekoniecznie wiążąc już fundamentalne związania „krwi-ziemi-tożsamości”, na co zwraca uwagę Z. Bauman. A dokonując identyfikacji wędrując, migrując w przestrzeni realnej czy surfując w geografii kultury symbolicznej w-ponad-między terytorialnymi przestrzeniami. Co ową identyfikację może sprowadzać do symbolicznego/ulotnego/krótkotrwałego wiązania się z miejscem, wyboru spośród wartości własnych/innych, ich sakralizacji, udomowienia, rekonwersji? (Bauman Z., 1992).

Analizy i refleksje Z. Baumana i E. Rewers zwracają uwagę, iż dokonujące się przekształcenia: zagęszczenie semiotycznej przestrzeni daje znać o sobie na różne sposoby. Uświadamia m.in. to, iż żyjemy w świecie mobilności, migracji zarówno osób, wartości i towarów, jak i tożsamości. A wychowawcze inicjatywy próbując tym sytuacjom wychodzić naprzeciw bądź budować alternatywne identyfikacje. Z jednej strony uwypuklana ważność „pedagogiki zakorzenienia”, „fundamentalnego umocowania,” „pedagogiki miejsca”, kultywujące procesy socjalizacji, adaptacji, przejmowania tradycji, zwraca uwagę na procesy zakotwiczenia, związania z lokalnym miejscem i kulturą. (Mendel M., 2006, s. 21-38, Jaworska-Witkowska M., 2009, s. 27-38).

Z drugiej strony obserwowana coraz częściej tymczasowość, kruchość więzów rodzinnych, społecznych, konieczność przekraczanie granic geograficznych, mentalnych, kulturowych wymaga procesów wsparcia i zabiegów wychowawczych, kształtujących podmioty nomadyczne, różnego typu wędrowców, pielgrzymów, migrantów, zmieniających miejsca zamieszkania i kierunki wykształcenia i zatrudnienia, wreszcie spacerowiczów pomiędzy kulturami. Tutaj inspiracje „pedagogiki dystansu”, „pedagogiki różnicy”, „pedagogiki kreacji” próbują wychodzić naprzeciw tym nomadycznym, transgresyjnym doświadczeniom wychowanków, poko-

nujących dystanse kulturowe, podwajających rejestr przyswajanych wartości „obecnych „tu i tam”, „swoich i obcych”. Pojawiają się pedagogiczne inicjatywy wychodzące naprzeciw problemom wychowanków „przeznaczonych na przemiał”, podlegających segregacji, tracących umocowanie kulturowe, zmieniających kierunki wykształcenia, zatrudnienia, wreszcie spacerowiczom i wędrowcom pomiędzy kulturami. (Baridotti R., 2009, Amsterdamski S., 2004, Szkudlarek T., 2009, Melosik Z., 2007).

Innego typu inspiracje, znaczące dla przekształcania figury pais-ago, stanowią podpowiedzi napływające ze strony rozwijających się dyscyplin naukowych, medycznych, biotechnologicznych, bioetyki, inżynierii genetycznej i innych, odstaniających alternatywne możliwości kształtowania kondycji człowieka, aniżeli podsuwała starego typu psychologia, socjologia, pedagogika, nauki przyrodnicze. Inspiracje płynące z tych nauk, zwracają uwagę na zmianę kondycji wiedzy i przemieszczania jej znaczeń z dziedziny natury do dziedziny kultury, co oznacza, iż doświadczenia niekontrolowane przez człowieka, dotąd uznane jako należące do natury objęte teraz kontrolą, zaczynają funkcjonować jako doświadczenia kulturowe, cywilizacyjne, kreatywne możliwości. Owe nowe możliwości relacji natura-kultura, modyfikują obraz kondycji człowieka, wskazując chociażby na nowy wymiar problemów etycznych i moralnych. (Brachowicz M., 2009, s. 16-19).

Zmiana pejzażu kulturowego, nabierające aktualności idee „uczenia się od outsidera”, dekonstrukcja „obiektywnych”, naukowych form wiedzy, rekonwersje wiedzy lokalnej sprawiają, iż dotąd trwałe podstawy tożsamości ulegają zachwianiu, a nawet upłynnieniu, ambiwalentne w interpretacji, dwoiste w znaczeniach.

Konsekwencją tych przekształceń zdaniem Z. Baumana staje się, osłabienie podmiotu „mocnego”, zakorzenionego dotąd w fundamentach wartości, w wiedzy dyscyplin naukowych, także społecznych racjach zajmowanego miejsca.

Konsekwencjami dokonującej się transgresji, przekraczania granic geograficznych, etycznych, symbolicznych, staje się to, iż wcześniej wypracowywane reguły socjalizacji, wychowania ukazują się jednoprotokolowe i w świecie wielokulturowym momentami, a nawet często, niewystarczające, gdyż gubiące z pola widzenia reguły i wartości obowiązujące w innej przestrzeni kulturowej, wartości Innego czy outsidera. (Rutkowiak J., 1997).

Stąd dyscypliny naukowe, zobowiązane do śledzenia zmian w metodologiach poznania czy konstruowania wiedzy, dotyczącej kondycji świata i człowieka, ulegają przeformułowaniu. Teraz „Świat globalny”, „Mc świat” odczytywany jako anonimowa forma kapitalizmu, konsekwentnie dążąca do zysku, lub kulturowych, komunikacyjnych konotacji, prezentowany jest w rozmiarach makro, mikro, w „światoobrazach” światów tworzonych przez użytkowników, kreatorów, którymi mogą być np. „zwolennicy wspólnoty, tradycji”, czy zwolennicy „emancypacji”, globalizacji czy alterglobaliści. (Burszta W.J., 2004, s. 102-116, Jawłowska A., 2004, 119-145).

Z tych i innych względów metafora pais-ago w zmieniającej się kondycji wiedzy i przestrzeni kulturowej oraz rynkowej ulega wielokrotnym przekształceniom, rekontekstualizacji, przemieszczeniom. Odchodząc od jednowymiarowej, psychologicznej definicji rozumienia wychowania, wykracza także poza modernistyczne ujęcia systemowe, aż do współczesnego jej ulokowania w wielotropicznej przestrzeni logosfery, którą próbuje uruchomić już nie w monologach, jednoprotokolowych tropach, a w dialogach i polilogach, pozwalających na chwywanie wychowawczych orientacji, wielotropicznych możliwości rynku i kultury. Doświadczenia wychowaw-

cze przybierają formy „sieci”, „kłęba”, „splotu”, „różnic”, dokonując wiązania, budowania relacji, zderzenia kontekstu – kontrtekstu, historii – teraźniejszości, ekonomii – kultury jako kierunków myślenia i kategorii znaczących dla zdobycia orientacji w świecie, zakorzenienia, czy nabrania dystansu, w sumie istotnych kompetencji – dzisiaj.

Istotnym także staje się współcześnie uświadomienie, iż pojęcie domu, bliskiego miejsca można odczytać lokalnie, wiążąc je z miejscem urodzenia, wczesnej socjalizacji, ale i odczytując globalnie, odnajdując je w szerszej, innej lokalnie przestrzeni, czy całościowo rozumianej „globalnej wiosce”. Jeszcze inną możliwość stwarza uświadomienie przynależności do europejskiego dziedzictwa i zdobywanego doświadczenia wychowawczego w europejskiej paidei, jego szczególnym klimacie kulturowym. (Rewers E., 2004, Witkowski L., 2007).

Znaczącymi elementami dziedzictwa europejskiego, zdaniem Hansa Georga Gadamera była/jest zarówno kultura pre-modernistyczna i z nią związana tradycja kultury chrześcijańskiej, jak również kultura modernistyczna i łączona z nią tradycja Oświecenia, nauki pozytywnej, wreszcie kultura ponowoczesności łączona z kulturą różnorodności. Towarzyszące tym symbolicznym, kulturowym – światobrazom, klimaty pedagogiczności stanowią europejskie dziedzictwo kultury i europejską paideję. Dzisiaj tradycje europejskiej kultury, ujęte historiograficznie, eksponują pierwiastek troski o zakorzenienie, umocowanie, zachowanie hierarchii znaczeń, natomiast spostrzeganie synchroniczne jako współobecne/niewspółobecne wartości, stwarzają płaszczyznę do dialogu, konfrontacji znaczeń. Taką dysputę zainicjowali np. J. Ratzinger i J. Habermas, dotyczyła ona współczesnych problemów współistnienia wiary i wiedzy, i prawdy naukowej. (Skidelsky E., 2008; Gadamer H.G., 1992, Witkowski L., 1997, Witkowski, L., 2007).

Pedagogiczny klimat kultury pre-modernistycznej i modernistycznej wskazywał/wskazuje na niezbędność przygotowania ludzi do transcendencji, umocowania w fundamentach wiary lub wiedzy naukowej, wskazuje jednocześnie na znaczące orientacje w ukierunkowaniu osobowego rozwoju w stronę „świata wyższego” czy „świata zawsze w przodzie”. W pre-modernistycznym świecie, taką orientacyjną rolę spełnia idea zbawienia, w świecie modernistycznym idea projektu nowoczesności. Owe tradycje współcześnie dają o sobie znać jako współobecne, czy też sytuują się wobec siebie ?naprzeciw? czy w dialogu? Oporze, walce o znaczenia. Jednocześnie zaznaczając granice europejskiego dziedzictwa jego paidei wobec „paidei rodzaju ludzkiego”. (Rewers E., 2004, s. 137).

Otwarcie przestrzeni kultury Zachodu i kultury Wschodu, Orientu, i kultury „reszty świata” uświadamia inne wychowawcze zobowiązanie, stawiając również przed pedagogiką, pedagogicznością nowe pytania i problemy. Odstania je, na przykład Michel Fattal w książce „Między Orientem a Zachodem”, w której to autor w oglądzie kultury świata, wykraczając poza gramatykę dziedzictwa kultury europejskiej, zapytuje, czy Zachód ma monopol na logocentryzm, na prawdę, na eurocentryzm, na zabiegi przymykania znaczeń, symboli, nie biorąc jednocześnie pod uwagę wartości kultury Wschodu?

Zauważając jednocześnie, iż Wschód wykształcił na swój sposób inną racjonalność, religię, estetykę, sztukę. Jego zdaniem, Zachód jest dziedzicem tradycji pochodzącej od Arystotelesa, Parmenidesa, Platona, podczas gdy orientalną koncepcję rzeczywistości reprezentują Heraklit z Efezu, stoicy, św. Jan Ewangelista, a więc ludzie tej orientacji, której nie udało się wyrzucić rozstrzygającego wpływu na strukturę myśli Zachodu.

Kultura zachodnia, będąc pochodną platońskiego „finalnego logosu”, hierarchicznych struktur, przymknęła się w eurocentryzmie, procedurach myślowych, nie do końca wrażliwych na orientalną koncepcję rzeczywistości.

Filozofia Zachodu, jak wskazują M. Fattal i E. Rewers, przemilczała a przynajmniej marginalizowała wielokulturowe, alternatywne źródła filozofii: perskie, babilońskie, hinduskie, celtyckie, by utrwalić dominację filozofii wywodzącej się z greckiej polis, a grecką paideę przedstawiając jako paideę rodzaju ludzkiego. (Rewers E., 2004, s. 137; Fattal M., 2001).

M. Fattal zauważa, iż to koncepcja filozofii Plotyna znajduje swoje miejsce pomiędzy orientacjami Wschodu i Zachodu. A kategoria „finalnego logosu”, przymykająca rozumienie zachodniej kultury, faktycznie może mieć znaczenie dwoiste, wynikające z dwuznaczności rdzenia leg- i czasownika legein. Z tych językowych zróżnicowanych znaczeń zrodziła się zamknięta, uogólniona idea logosu, wyznaczająca w tradycji Zachodu kierunek rozwoju kultury i myślenia wychowawczego. Natomiast czasownik legein oznaczający czynność, nie tyle uniwersalizującą i finalną, co raczej łączenie, gromadzenie, oddzielanie, dokonywanie aktu wyboru. Jednakże owe relacyjne kategorie w kulturze Zachodu, zostały niedocenione i w rezultacie marginalizowaną opcją myślową.

Tymczasem współczesna refleksja filozofii otwierającej się na wielowymiarowe doświadczenie teraźniejszości, stawia krytyczne pytanie o problem logosu jako uniwersalistycznej struktury i jednocześnie przybliża pole refleksji pochodne względem — legein, kategorii, zwracającej uwagę na: procesualny namysł, działanie się, dysputę, refleksję umożliwiającą przekroczenie finalnie zamkniętych (europejskich li tylko ?) standardów kultury.

Wobec owych namysłów rozszerzających przestrzeń i sposób rozumienia świata, szczególnej mocy nabiera pytanie, czy pais-ago — dzisiaj ma być realizowane wyłącznie wewnątrz metafory zachodniego myślenia, w jego wielokulturowych acz zewnętrznie przymkniętych, hermetycznych regułach, podtrzymujących separację światów kulturowych, Zachodu i Orientu? Czy też ma ono włączać się w próby budowania dysputy, dyskursów pomiędzy Wschodem a Zachodem.

Problem ten współcześnie w nowej przestrzeni wyobraźniowej „uczenia się bez granic”, podejmuje Arjun Appadurai w książce „Nowoczesność bez granic”, Kulturowe wymiary globalizacji. Z pozycji imigranta, po części Hindusa, po części Amerykanina, a więc z wielokulturowego, wieloznaczeniowego miejsca, jako podstawy budowania myślenia, zauważa, iż dyscypliny naukowe określane w zamkniętych, hermetycznych regułach kulturowych, stanowić mogą zarówno granice rozumienia rzeczywistości, jak również tożsamości osoby, czyli kategorii istotnych dla rozumienia pais-ago.

I współcześnie pais-ago pomijając rozumienie kultury Innego, wielokulturowości świata, może stać się swoistym narzędziem opresji i metodologicznego ograniczenia rozumienia człowieka, świata, relacji człowieka ze światem.

Wychodząc z tego założenia, autor stawia również pytanie o kondycję dyscyplin naukowych: antropologicznych, społecznych, humanistycznych, przyrodniczych wskazując na ich niedostatki w sposobach konstrukcji. Zwraca uwagę na współcześnie stający się drugoplanowym, problem utrzymania ich referencyjności i podtrzymywania ich kondycji w przyjętych wcześniej strukturach i metodologiach.

W sytuacji odślanianego wielokulturowego świata, znaczącą inspiracją, jego zdaniem, winna stać się np. antropologia jako wiedza o kondycji człowieka, rozumiana jako opowieść, literatura mówiąca o doświadczeniu egzystencjalnym, uczeniu się europejskiego – pozaeuropejskiego, realnego i wirtualnego, lokalnego i globalnego świata. Tego typu pograniczna edukacja równocześnie pozwala na konfrontację Zachodu i Wschodu, realności i fikcji, na konfrontowanie wiedzy naukowej, uniwersalizowanej z partykularną, potoczną, literacką (Appaduraj A., 2006, s. 10-36).

Zdaniem Ewy Rewers dyscypliny naukowe (w tym zapewne pedagogika) mogą mieć teraz międzynarodowy lub tylko regionalny zasięg, wyrastać mogą z różnych kultur świata i światom do nich się odnosić. Mogą także brać pod uwagę dokonania tradycyjnie rozumianych dyscyplin naukowych, ale także mogą mieć na względzie filozofię kultury, lecz nie filozofię jednej cywilizacji a wielu, mogą także zauważać krytycznie filozofię, pojawiającą się dziś i przedstawiającą się jako uniwersalna, która do niedawna była naturalną inklinacją filozofii zachodniej, wobec np. filozofii nacji (Rewers E., 2004)

Wolfgang Welsch zastanawiając się nad wyznacznikami podmiotowości człowieka (wychowanka) w kulturze nowoczesności i po-nowoczesności, jego rozwój widzi, nie w monadycznej kulturze i zdobywaniu kondycji „podmiotu silnego”, a raczej pośród wielokulturowych profesjonalnych i nieprofesjonalnych wychowawców różnego typu, zdobywającego kondycję pozornie „podmiotu słabego”, ale esencjonalnie zdolnego do wielości punktów widzenia, tj. zainteresowanego kulturą własną, domu, miejsca, szkoły, ale i kulturami Innego, sąsiedzkimi, dalekimi, alternatywnymi. Słaba podmiotowość okazuje się również słabo zorientowana na monadyczną auto-identyfikację, natomiast stara się być zorientowana na heterotropiczne możliwości kultury, na transwersję swoich i społecznych racji, na możliwości „wiązania” i odróżniania jednej konstatacji sensu od drugiej, realnej od ideacyjnej, fikcyjnej, wirtualnej. (Welsch W., 1998, s. 441-453).

Eksponowana w po-nowoczesnych propozycjach filozofia kultury, także wychowania, stanowić może perspektywę studiów transkulturoznawczych, może być narodowa i transnarodowa, transdyscyplinowa. Zarysowujący się złożony, wielowymiarowy projekt paidei, jako uczenia się bez granic, zaznaczania/przekraczania dystansu, relacji pomiędzy kulturą Wschodu i Zachodu, wspiera antropologia transkulturowa, transnarodowa, transdyscyplinowa przywoływana w pracach np. Bhabby, Saida, Spivak, Appaduraj, (Rewers E., 2004).

Koncentruje się ona wokół problemów „globalnej ekonomii kulturowej”, „globalnej filozofii kulturowej”. Wylania się ona z dychotomicznego oglądu klimatów kulturowo-ekonomicznych, globalnych/lokalnych wytwarzających napięcia pomiędzy „kulturową homogenizacją” oraz „kulturową heterogenizacją” jako opozycyjnych tendencji wymagających radykalnej globalnej dysputy, która może dostarczyć przesłanek dla myślenia pedagogicznego.

A. Appaduraj, w rezultacie kieruje uwagę na siły oporu, przywracające kulturowe różnice, rozbijające jednolity obraz świata podporządkowany interesom globalnych mediów, uniwersalnej wiedzy i kulturowej konsumpcji. Pokazuje dezorganizację kapitalizmu, krytycznie ocenia rozłączność między ekonomią, kulturą i polityką, wydobywa retoryki zerwania kulturowego Wschodu – Zachodu, podnosi problemy emigrantów, imigrantów, turystów, uciekinierów i ich trudności nowych identyfikacji i konieczności tożsamościowych rekonwersji, w rezultacie pedagogiczne nowe zobowiązania. Inspiracją pais-ago – dzisiaj staje się zobowiązanie

wychowawcze włączania wychowanków-wychowawców w wielokulturowe orientacje oraz debaty uwzględniające między-trans-kulturowe, transnarodowe perspektywy myślenia i kompetencje oporu.

Tymczasem Joanna Rutkowiak zwraca uwagę, że pytanie o jakość świata, które staje się pytaniem znaczącym dla refleksji nad meritum wychowania, może zostać dziś postawione z innej perspektywy. Ową nową jakość świata zdaniem autorki, dzisiaj odsłania, ekonomia neo-liberalna, jako dominująca siła koncepcyjna gospodarki, podporządkowująca sobie edukację, narzucająca jej algorytmizację, standaryzację, unifikację, deintelektualizację, zorientowanie na kształtowanie człowieka użytecznego dla rynku i zorientowanego na konsumpcję, a więc redukująca świat jako możliwe pole relacji człowieka z rzeczywistością. (Rutkowiak J., 2010).

Natomiast to dopiero zarysowująca się „ekonomia kulturowa” i edukacja po-neoliberalna, akcentująca sens transgresywnej poznawczej ludzkiej aktywności i szeroki dostęp do różnorodnej aktywności poznawczej i wiedzy, tworzy perspektywy poszerzające kategorię „świat”, jako kategorię znaczącą dla relacji z rzeczywistością.

Zaprezentowane punkty wiedzenia segmentują i odsłaniają sens pais-ago jako wielowymiarowy, który może scalać/różnicować trans-kulturowa wyobraźnia i dysputa przekraczająca/segregująca istniejące granice realne i symboliczne. Dokonujące się przeformułowania dzisiaj dają znać o sobie w formie „końca starych ontologii przestrzeni” (Rewers E., 2004). A wypracowanie nowych, krytycznych ontologii, oraz otwieranie się na kulturowo zorientowaną geografę perspektywy kulturalnej — miejmy nadzieję, może się dokonać przy wypracowaniu nowych znaczeń metafory pais-ago .

Studia kulturoznawcze, również nad kondycją pais-ago w transdyscyplinarnej perspektywie, zasługują na szczególną uwagę, łączą się z krytycznym stosunkiem do wcześniejszych badań nad kulturą i jej rozumieniem, z których wyrastały również wcześniejsze koncepty, tropy, figura pais-ago.

Podstaw tych studiów, zdaniem E. Rewers, należy szukać nie tyle w tradycyjnych dyscyplinach społecznych i humanistycznych, ale na urozmaiconej, zmiennej konfiguracji starych i nowych, względnie autonomicznych kategorii i dyscyplin, oraz na założeniach interdyscyplinarnych obszarów badań, na metodologiach zainteresowanych nowym typem oglądu kultury z perspektywy wielokierunkowego przekraczania mono enklaw i granic naukowych.

Dotychczasowe analizy pokazują, iż zarówno kultura, jak i metafora pais-ago i pedagogika, pedagogiczność, pedagogie nie posiadają utrwalonej, zobiektywizowanej formy wyrazowej. Dokonująca się zmiana obejmuje nie tylko sposoby myślenia, ale prowokuje „zmiany całych podstaw bycia”, zmieniając także figurę i tropy myślowe metafory pais-ago.

Bibliografia

- Amsterdamski S. (red.) (2004). *Globalizacja i co dalej?* Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Appadurai A. (2006). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Kraków: Universitas.
- Assorodobraj N. (1946). *Początki klasy robotniczej*. Kraków: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, s. 11-42.
- Bachtin M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Wyd. Biblioteka Krytyki Współczesnej, PIW.
- Burszta W. J. (2004). *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*. W: S. Amsterdamski (red.) *Globalizacja i co dalej*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Bauman Z. (2004). O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. W: W. Kalaga (red.) *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, s. 14-39.
- Bauman Z. (1992). *Ziemia ,krew, tożsamość*. „Przegląd Polonijny”, s. 6-18.
- Bauman Z. (1997). O turystach i włóczęgach, czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności. W: J. Hudzik, J. Mizińska. *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Bhabha H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Reuthledge.
- Brachowicz M. (2009). *Bioetyka w epoce (samo)świadomości*. „Pressje”. Teka XVII Klubu Jagiellońskiego, s. 16-19.
- Barridotti R. (2009). *Podmioty nomadyczne. Ucieleśnienie i różnica seksualna w feminizmie współczesnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Chłasiński J. (1938). *Rozprawa sukcesyjna z powodu niebezpieczeństwa grożącego edukacji*. „Przegląd Socjologiczny”. Poznań. T. 6
- Domańska E. (2000) *Wokół metahistorii*. W: Hayden White. *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas, s. 13-28.
- Encyklopedia Powszechna* (1885). (red.) S. Orgelbranda, s. 494-496.
- Fattal M. (2001). *Między Orientem a Zachodem*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii. PAN.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW, s. 143, 157-220.
- Gadamer H.G. (1992). *Dziedzictwo Europy*. Warszawa: Fundacja Aletheia. Wyd. Spacja, 67-78.
- Hessen S. (1938). *O niebezpieczeństwie socjologizmu w pedagogice*. „Przegląd Socjologiczny”. T. 6.
- Hessen S. (1968). *Studia z filozofii kultury*. Warszawa: PWN, s. 366-369.
- Hessen H. (1997). *Pisma pomniejsze*. Warszawa: Wyd. Żak, s. 70-92.
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 16-78.
- Jawłowska A. (2004). *Globalizacja i świadomość globalna*. W: S. Amsterdamski (red.) *Globalizacja i co dalej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Łotman J. (1999). *Kultura i eksplozja*. Warszawa: PIW, s. 27-29.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (2006). *Kategoria miejsca w pedagogice*. W: M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, s. 21-38.
- Miller R. (1975). *Narodziny refleksji nad ideałem wychowawczym*. „Rocznik Pedagogiczny”. T. III, s. 5-21.

- Miller R. (1976). *Współdziałanie i współzawodnictwo w wychowaniu w świetle poglądów F. Znanieckiego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 3, s. 209-223.
- Miller R. (1983). *Wychowanie inspiracją czy formowaniem?* W: *Strategia życia. Rozważania i dyskusje na Sympozjum w Jabłonie*. Wrocław: Ossolineum – PAN, Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000”, s. 143-145.
- Miller R. (1973), *Oczekiwanie na nieoczekiwane skutki jako innowacja w planowaniu pracy wychowawczej*. „Studia Pedagogiczne”. T. 37, s. 73.
- Rewers E. (2004). *Transnarodowość czy globalność? Dwa dyskursy o kondycji post-nowoczesnej*. W: W. Kallaga (red.) *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: Universitas, s. 120-139.
- Rutkowiak J. (red.) (1997). *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010). *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o po-neoliberalnych przemianach w edukacji*. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.) *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego (w druku)*.
- Said E.W. (1991). *Orientalizm*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Skidelsky E. (2008). *Habermas-Ratzinger*, <http://www.ProspektMagazine.co.uk>. 19 stycznia.
- Suchodolski B. (1967). *Świat człowieka a wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchodolski B. (1970). *Trzy pedagogiki*. Warszawa.
- Suchodolski B. (1980). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szkudlarek T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Weinrich H. (1981). *Ogólna semantyka metafory*. Teksty, nr 3, s. 61.
- Welsch W. (1998) *Nasza postmodernistyczna moderna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe(kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Witkowski L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3 Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Znaniecki F. (1935). *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch prawniczy, ekonomiczny, socjologiczny”. Nr 1, s. 90.