

**Rafał Włodarczyk**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-8817-2493

## Kolonizacja jako kategoria analityczna komparatystyki pedagogicznej

Badania, gromadzenie wiedzy oraz refleksji dotyczące wyobrażeń o edukacji można uznać za kompleks ważniejszych zadań podejmowanych przez pedagogikę ogólną, teorię wychowania i filozofię edukacji. Szczególnie interesujące i istotne z punktu widzenia prowadzonych w pedagogice badań wydają się być w tym kontekście ulegające przekształceniom doktryny i kierunki rozwoju ideologii edukacyjnych. Dynamika ich konsolidacji, zakorzeniania się w danej rzeczywistości społecznej czy tylko grupach specjalistów i ekspertów oraz siła mobilizacji i oddziaływania na otoczenie to wybrane elementy dającego się wyodrębnić procesu uwarunkowanego społecznie i historycznie. Mając na uwadze ów proces, Autor stawia pytania, czy i jak kategoria kolonizacji może być przydatna w badaniach ekspansji ideologii edukacyjnych. W odpowiedzi Autor podejmuje badania pojęcia kolonizacji oraz jego przydatności dla komparatystyki pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** pedagogika ogólna, kolonizacja, kolonializm, komparatystyka pedagogiczna, doktryna pedagogiczna, ideologia edukacyjna, wyobraźnia społeczna, wyobraźnia pedagogiczna, ekologia idei

### **Colonisation as an analytical category of pedagogical comparative studies**

Research, gathering knowledge and reflecting on the image of education can be considered as a complex set of major tasks undertaken by general pedagogy, the theory of education and the philosophy of education. In this context, particularly interesting and relevant from the point of view of research conducted in pedagogy seems to be the transformation of doctrines and development directions of educational ideologies. The dynamics of their consolidation, rooted in the social reality or only in groups of specialists and experts, the strength of mobilisation and impact on the environment are selected elements of the socially and historically conditioned process that can be distinguished. Bearing in mind this process, the author asks questions whether

and how the category of colonisation can be useful in researching the expansion of educational ideologies. In response, the author undertakes research on the concept of colonisation and its usefulness for pedagogical comparative studies.

**Keywords:** general pedagogy, colonisation, colonialism, pedagogical comparative studies, pedagogical doctrine, educational ideology, social imagination, pedagogical imagination, ecology of ideas

## Bibliografia

- Bachmann-Medick D. (2012). Postcolonial Turn. W: tegoż, *Cultural Turns*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Domańska E. (2008). Badania postkolonialne. W: L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*. Przeł. J. Serwański. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Eagleton T. (1991). *Ideology. An Introduction*. London – New York: Verso.
- Eisenstadt S.N. (2009). Nowoczesności zwielokrotnione: podstawowe problemy i kategorie. W: tegoż, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*. Przeł. A. Ostolski. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Ferro M. (1997). *Historia kolonizacji*. Przeł. M. Czajka. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Gandhi L. (2008). *Teoria postkolonialna*. Przeł. J. Serwański. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Giddens A. (2007). *Socjologia*. Przeł. A. Szulczycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głowaciński Z. Introdukcja i mechanizmy sprzyjające inwazji zwierząt. W: Z. Głowaciński, H. Okarma, J. Pawłowski, W. Solarz (red.), *Gatunki obce w faunie Polski*. Wydanie internetowe Instytutu Ochrony Przyrody PAN w Krakowie. Zaczepnięte 29 sierpnia 2019. Strona internetowa <http://www.iop.krakow.pl/gatunkiobce/pliki/12.pdf>
- Green J. L., Holingsworth J., Brain D., Airapetian V., Gloer A., Pulkkinen A., Dong C., Bamford R. *A Future Mars Environment for Science and Exploration*. Zaczepnięte 29 sierpnia 2019. Strona internetowa <https://www.hou.usra.edu/meetings/V2050/pdf/8250.pdf>
- Hawkes D. (2004). *Ideology*. London – New York: Routledge.
- Hobbes T. (1954). *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*. Przeł. Cz. Znamierowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janczewska I., Domżańska-Popadiuk I. (2014). Znaczenie kolonizacji bakteryjnej przewodu pokarmowego noworodków donoszonych urodzonych metodą cięcia cesarskiego. *Annales Academiae Medicae Gedaensis*, 44.
- Kant I. (2005). Do wiecznego pokoju. Przeł. M. Żelazny. W: tegoż, *Rozprawy z filozofii historii*. Kęty: Antyk.
- Kato I., Smalley A. (2017). *Toyota Kaizen Methods. Six Steps to Improvement*. London – New York: CRC.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Kwieciński Z. (2011a). Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian. W: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Impuls.

- Kwieciński Z. (2011b). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Impuls.
- Lévinas E. (1982). Les villes-refuges. W: tegoż, *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*. Paris: Editions de Minuit.
- Maurer R. (2013). *The Spirit of Kaizen. Creating Lasting Excellence One Small Step at a Time*. New York: McGraw Hill.
- Mbembe A. (2018). *Polityka wrogości. Nekropolityka*. Przeł. U. Kropiwiec, K. Bojarska. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Mills Ch.W. (2007). *Wyobraźnia socjologiczna*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- More T. (1993). *Utopia*. Przeł. K. Abgarowicz. Lublin: Daimonion.
- Mucha J. (2007). Wyobraźnia w naukach społecznych. Przedmowa do wydania polskiego. W: C. Wright Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Osterhammel J. (1995). *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*. München: Verlag C.H. Beck.
- Osterhammel J. (2013). *Historia XIX wieku. Przeobrażenie świata*. Przeł. I. Drozdowska-Broering i in. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Sawisz A. (1989). *Szkola a system społeczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Shaull R. (1996). Foreword. W: P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. Przeł. M. Bergman Ramos. London – New York: Penguin Books.
- Sommer M. (2011). Colonies – colonisation – colonialism: A typological reappraisal. *Ancient West & East*, 10.
- Szkudlarek T. (1993). Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2011). Studia porównawcze myśli pedagogicznej. W: tegoż, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- The Future of Space Colonization – Terraforming or Space Habits?*. Zaczepnięte 29 sierpnia 2019. Strona internetowa <https://www.universetoday.com/tag/planetary-science-vision-2050-workshop/>
- Witkowski L. (2016). Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory'ego Batesona. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu. Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi.
- Witkowski L. (2019). Relację międzypokoleniową jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki). W: tegoż (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Włodarczyk R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Impuls.

*Nauka i mentalność przenikają się wprawdzie wzajemnie. Jednak każda z tych dwóch dziedzin rozwija się zgodnie z własnym rytmem, w każdej występują swoiste siły i tendencje. Miejsce, w którym dziś się one spotykają, może stać się jutro skrzyżowaniem, z którego wychodzą różnorakie drogi. Ale może być i tak, że moda terminologiczna jest zewnętrzną oznaką głębokich przemian, dokonujących się na obszarze wiedzy i/lub mentalności. Bywają w historii słów epoki, kiedy terminy zaczynają się chwiać, zmieniają znaczenie i przemieszczają się z „peryferii” ku „centrum” pola dyskursu.*

Bronisław Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*

## Introdukcja

Według fikcyjnej relacji Rafała Hytlodeusza, którą dokładnie spisał w swej głośnej *Księżeczce zaiste złotej i niemniej pożytecznej jak przyjemnej* Thomas More na początku XVI stulecia, niezwłocznie po podboju przez Utopusa i jego wojska ziemi Abraksa i jej ludności nowy władca przeprowadził z udziałem lokalnych mieszkańców i swoich żołnierzy plan wykonania szerokiego przekopu przesmyku, który uczynił ze zdobytego terytorium wyspę, przypominającą kształtem półksiężyc. Na tej nowej ziemi, zajmującej prawdopodobnie około połowy powierzchni współczesnej Anglii, nazwanej na cześć zdobywcy Utopią, władca w ciągu swego panowania i z pomocą przybyłych wraz z nim oddziałów zdołał wprowadzić i zakorzenić w mentalności i zwyczajach mieszkańców tego kraju oraz organizacji i praktykach stworzonych i przekształconych instytucji podstawy swoich społeczno-politycznych koncepcji, innymi słowy, zdaniem pochodzącego z Portugalii podróżnika i filozofa, wykazującego się, jak ukazuje to jego książkowy rozmówca, Morus, dobrą znajomością tamtejszych skrupulatnie prowadzonych kronik, sięgających prawie osiemnastu wieków wstecz, do czasów przybycia najeźdźcy, „ludność jego nieokrzesaną i dziką doprowadził do takiego stanu cywilizacji i kultury, że dziś potomkowie jej przodują niemal wszystkim narodom” (More, 1993, s. 60).

Zgodnie z relacją Hytlodeusza oddalona geograficznie i duchowo od Europejczyków wyobraźnia społeczna Utopian, otwarta na współpracę z sąsiadami i zewnętrzne inspiracje, od stuleci w unowocześnianiu i przekształcaniu urzędzeń organizujących ich życie nie wykroczyła poza ogólny plan zarysowany przez genialnego stratega i autora podboju. Tym samym opowieść towarzysza wypraw Amerigo Vespucciego snuta o świecie epoki kolonializmu przedstawia historię i współczesność niejako wzorcowej kolonii, w których przemoc, zwłaszcza symboliczna, i symbioza przeplatają się ze sobą w procesie przyjmowania i utrwalaania modernizacyjnych wpływów odmiennej kultury, decydujących o ekwilibrium.

Ambiwalencja woli współpracy oraz ekspansji w asymetrycznym z różnych względów układzie alochtonów z autochtonami wyraża się także w pojęciu kolonii, jakie zapisuje w połowie XVII wieku krajan More’a Thomas Hobbes w *Lewiatanie*, swoistej apologii idei władzy absolutnej:

[...] są to pewne ilości ludzi wysłanych z państwa pod przewodnictwem kierownika czy gubernatora dla zasiedlenia kraju obcego albo niezamieszkałego przed tym, albo pozbawionego ludności przez wojnę. Gdy zostanie założona kolonia, to jest ona albo sama przez się państwem uwolnionym od zależności od tego suwerena, który ją tam posłał (jak to było z wieloma państwami czasów starożytnych), w którym to przypadku państwo, z jakiego kolonia pochodziła, nazywało się jej metropolią, czyli matką, i nie wymagało od niej więcej, niż ojciec wymaga od dzieci, które uwolnił od władzy domowej i wyemancypował, to jest: okazywania czci i dowodów przyjaźni; albo też kolonia pozostaje związana ze swoją metropolią, jak były związane kolonie ludu rzymskiego; a wówczas kolonie nie są same przez się państwami, lecz prowincjami i częściami państwa, które je wysłało” (Hobbes, 1954, s. 224-225).

Układ sił i stosunków społecznych wynikających z kolonizacji i panujący w określonym ośrodku nie jest z definicji uzasadnianą jakąś misją eksploatacją danej części populacji i jej środowiska naturalnego połączoną z praktykami dyskryminacyjnymi. Jednak taka możliwość pozostaje otwarta, co wyraźnie artykułował półtora wieku później Immanuel Kant.

Pod sam koniec XVIII stulecia w traktacie *Do wiecznego pokoju*, dokumentującym refleksję filozofa nad potrzebą stworzenia prawa wykraczającego swą regulacją poza organizację pojedynczych państw, tej dwuznaczności stosunków między obcymi populacjami charakterystycznej dla świata kolonii nadał on nowy wyraz, umieszczając na jednym z jego krańców imperatyw gościnności. Określa on różną co do zakresu powinność szacunku w asymetrycznej relacji alochtonów z autochtonami, w której nierówny rozkład sił i szans może też ulec odwróceniu. A zatem zdaniem autora traktatu

[...] gościnność (*Hospitalität*) oznacza prawo obcego przybysza, ażeby z powodu, iż przebywa na terytorium należącym do kogoś innego, nie był przez tego kogoś traktowany wrogo. [...]. Nie jest to prawo gościnności (*Gastrecht*), do którego ów cudzoziemiec mógłby zgłaszać pretensje (w tym celu byłby konieczny osobny, dobroczynny układ, czyniący go na pewien czas domownikiem), lecz przysługujące wszystkim ludziom prawo odwiedzin, przyłączania się do towarzystwa, [a to znów] mocą prawa do wspólnego posiadania powierzchni Ziemi, [...] prawo do gościnności, tzn. prawo obcego przybysza, nie dotyczy niczego więcej aniżeli p o s z u k i w a n i a możliwości nawiązania stosunków z rdzennymi mieszkańcami. Dzięki temu oddalone części świata mogą wejść we wzajemne, przyjacielskie stosunki, które w końcu staną się powszechnym prawem i ostatecznie będą mogły zbliżyć ludzkość do ustroju kosmopolitycznego (Kant, 2005, s. 178-179).

Niemniej miał on świadomość destrukcyjnych praktyk stojących w sprzeczności z tak określoną przez niego powinnością: „Jeśli porównamy z tym niegościnne zachowanie się cywilizowanych, przede wszystkim kupieckich państw naszej części świata, to ich niesprawiedliwość, ujawniająca się podczas odwiedzin obcych lądów i narodów (jest to dla nich równoznaczne ze zdobywaniem ich), okazuje się przerażająca” (tamże).

Mimo że od czasów Kanta niegościnność cywilizowanych państw ujawniająca się podczas odwiedzin obcych lądów i narodów znacznie nasiliła się, a także upowszechniła, co znalazło odbicie w naszym stosunku

do kategorii i postrzeganiu kolonizacji, warto przejść poza pierwszoplanowe warstwy znaczeń i odwołać się do bardziej szczegółowego i zasobnego, a przy tym pełniejszego jej rozumienia, którym dysponuje literatura przedmiotu, co stanowi jeden z realizowanych celów w tym artykule. Drugim jest wskazanie warunków możliwego użycia pojęcia kolonizacji jako kategorii analitycznej przydatnej przy badaniu dynamiki ideologii edukacyjnych<sup>1</sup> oraz przemian wyobraźni pedagogicznej<sup>2</sup>, jako że „Komparatystyka teorii – zdaniem Bogusława Śliwerskiego – oznacza zazwyczaj przede wszystkim badania «wpływów» i «zapożyczeń», [...]. Prądy myśli pedagogicznej nie są przecież systemami zamkniętymi, lecz otwartymi, rozwijającymi się i przekształcającymi, a z czasem przemieniającymi się nawet w inny, następny system myśli czy dyskursów wychowawczych” (Śliwerski, 1998, s. 23; zob. 2011, s. 125-212). Oczywiście taka próba aplikacji nie wyklucza innych sposobów rozumienia i użycy stosowanych w dyskursie pedagogicznym czy zupełnego odrzucenia kategorii, jednak nie można z góry wykluczyć, że taka migracja kategorii z obszaru antropologii kulturowej nie okaże się potrzebna i funkcjonalna.

Niezależnie jednak od prognoz przydatności i powodzenia należy wskazać właściwy kontekst jej funkcjonowania, którym jest krytyczna ekologia idei. Odczytując dla pedagogiki potencjał tego zaczerpniętego z prac Gregory’ego Batesona pojęcia, Lech Witkowski podążył tropem inspiracji antropologa kulturowego myślą Geoffreya Vickersa, w odniesieniu do której zauważył:

Dojrzewa w tym podejściu sugestia, że świat indywidualnego umysłu ma swoją własną ekologię, gdyż w grę tu wchodzi treści przychodzące od innych i przetwarzane albo nie, ale – analogicznie jak w świecie fizycznych form życia – „rozprzestrzeniają się i kolonizują ten indywidualny świat wewnętrzny, walczą ze sobą, ekscytują się sobą, ulegają modyfikacji, wzajemnie się niszczą lub też zachowują swoją stabilność przez dziwne dopasowania się do swoich rywali” (Witkowski, 2016, s. 401).

W kontekście podejmowanej w tym artykule problematyki należy wyraźnie podkreślić, że ustalenia Batesona wykraczają poza „ekologię świata wewnętrznego”. Pod wpływem doświadczeń antropologicznych,

<sup>1</sup> Kategorii ideologii edukacyjnej używam nie w sensie wartościującym, ale analitycznym (zob. Włodarczyk, 2016, s. 282-289).

<sup>2</sup> Charles Wright Mills w latach 50. XX wieku z powodzeniem wprowadził do nomenklatury nauk społecznych kategorię wyobraźni socjologicznej. W należącej do ścisłej klasyki książki pisał na jej temat między innymi: „Każde społeczeństwo posiada wyobrażenia o własnej naturze – zwłaszcza wyobrażenia i hasła, które uzasadniają jego system władzy i postępowanie władców. Wyobrażenia i idee tworzone przez badaczy społecznych mogą być zgodne lub niezgodne z tymi dominującymi wyobrażeniami, zawsze jednak mają dla nich jakieś konsekwencje” (Mills, 2007, s. 151). Podejmując zagadnienie wskazane przez Millsa, Anthony Giddens wskazywał, że „Socjolog to osoba, która potrafi wyzwolić się ze swoich bezpośrednich uwarunkowań i zobaczyć rzeczy w szerszym kontekście. [...] Wyobrażenia socjologiczne wymaga przede wszystkim zdystansowania się do naszych codziennych rutynowych czynności i nowego spojrzenia na nie” (Giddens, 2007, s. 27). Jak twierdzi Janusz Mucha, choć w swej treści należąca do klasyki książka amerykańskiego badacza nie określa tytułowego pojęcia jednoznacznie, stała się inspiracją dla później podejmowanych prób wprowadzenia szeregu pochodnych kategorii, takich jak wyobraźnia demokratyczna, historyczna, etnograficzna, antropologiczna czy humanistyczna (zob. Mucha, 2007, s. 27-29). Użyte przeze mnie kategorie: wyobraźni społecznej, wyobrażeń o edukacji oraz wyobraźni pedagogicznej, nawiązują do rozróżnień wprowadzonych przez Millsa.

jak wskazuje Witkowski, wykształciło się w nim przekonanie, „rzutujące na całość projektowanej postawy dla nauk społecznych, że «w celu rozumienia organizmów trzeba je pojmować etnograficznie». Ma to je osadzać w ramach ich własnych kulturowych uwarunkowań, jako całości, od których nie wolno abstrahować pod groźbą braku niezbędnych kontekstów i metakontekstów interpretacyjnych”. Tak więc „Zasadą ekologii widzianej cybernetycznie w ujęciu Batesona jest rozumienie systemu jako całości «człowiek-i-środowisko», gdzie działają rozmaite obwody sprzężeń, a nie ma miejsca jednostronna kontrola czy determinacja, przez co w człowieku myśli «mózg, który jest częścią systemu obejmującego środowisko»” (Witkowski, 2016, s. 424). Odczytanie i zastosowanie w badaniach polskiej myśli pedagogicznej koncepcji Batesona ujawnia równocześnie pewien brak. Zdaniem Witkowskiego

wymagają wypracowania nowe kategorie pozwalające na krystalizowanie różnic w obrębie ekologii idei, które pozwolą wyróżnić to, co sprawia, że pojawiają się nowe dynamizmy i całe fazy czy epoki dominacji oddziaływań zarówno pozytywnych, jak i destrukcyjnych, wręcz patologicznych, sankcjonowanych często instytucjonalnie przez mechanizmy historycznie dochodzące do głosu (2019, s. 23; zob. tamże, s. 25).

Stąd badanie pojęcia kolonizacji oraz jego przydatności dla komparatystyki pedagogicznej można uznać za zasadne.

### **Czy kategoria kolonizacji może być przydatna dla komparatystyki pedagogicznej?**

Badania, gromadzenie wiedzy oraz refleksji dotyczące wyobrażeń o edukacji można uznać za kompleks ważniejszych zadań podejmowanych przez pedagogikę ogólną, teorię wychowania i filozofię edukacji. Znaczenie praktyczne tego rodzaju badań zbiorowych i indywidualnych wyobrażeń instytucji socjalizacji, procesów edukacyjnych, możliwych rozwiązań całości problematyki wychowania i kształcenia itd., jak również wyobraźni pedagogicznej, która obok wiedzy o edukacji dochodzi do głosu między innymi w publikacjach naukowych, należących do danego okresu i określonej kondycji różnych społeczeństw oraz kształtowań ich kultur, związane jest z wpływem, jaki mogą mieć dane wyobrażenia o edukacji na indywidualne i zbiorowe definicje sytuacji, odczytania przekazów, decyzje, działania oraz przekonania. Szczególnie interesujące i istotne z punktu widzenia prowadzonych w pedagogice badań wydają się być w tym kontekście powstające, podzielane w danych kręgach społecznych i ulegające przekształceniom doktryny i kierunki rozwoju ideologii edukacyjnych. Istotna jest bowiem różnica między myślą czy koncepcją mającą charakter postulatu, który zapisuje filozof i pedagog na kartach historii, a podejmowanym zbiorowo w duchu jedności teorii i praktyki edukacji działaniem, które efektywnie przekształca tkankę lokalnych czy globalnych dziejów (zob. Kwieciński, 2011a, s. 19-31; 2011b, s. 81-99). Przy czym nie należy pomniejszać znaczenia koncepcji filozofów i pedagogów, nie tylko daje się wyczuć ich oddziaływanie na zbiorowe i indywidualne wyobrażenia o edukacji, a zwłaszcza wyobraźnię pedagogiczną, ale w określonych warunkach społeczno-historycznych ich potencjał daje impuls ideologiom edukacyjnym. Przykładem może być tutaj dzieło i działalność podejmowana na prze-

łomie XIX i XX wieku przez Johna Deweya, którego adaptacja i rozwijanie założeń pragmatyzmu na gruncie filozofii i teorii edukacji stały się inspiracją dla konsolidacji amerykańskiego progresywizmu, ten znowu okazał się w stosunkowo krótkim czasie na tyle wpływowy, że różnymi drogami zdołał oddziaływać na pedagogię takich ważnych postaci europejskiej teorii i praktyki edukacji pierwszej połowy XX wieku, jak Maria Montessori czy Janusz Korczak. Stąd też w zarysowanym wcześniej rozróżnieniu zwraca uwagę wieloraka skala społecznego zasięgu współwystępujących ideologii edukacyjnych, co jako ukształtowany efekt na aktualnie rysowanej mapie realizowanych przez poszczególne grupy i ruchy orientacji pobudza do badań nie tylko jawnych założeń i ukrytych treści w przypadku sformułowanych doktryn<sup>3</sup>, przebiegu ich konkretyzacji w praktyce edukacyjnej oraz społeczno-historycznych uwarunkowań jednych i drugich, ale również dynamiki poszerzania się i rozpraszania kręgów zdecydowanych na realizację czy choćby wspieranie danej pedagogii. Innymi słowy, zakorzenienie rozlicznych wariantów personalizmu pedagogicznego w polskiej praktyce edukacyjnej jest różne co do skali zasięgu od, przykładowo, antypedagogiki, co między innymi ma znaczenie zarówno dla społecznych wyobrażeń o edukacji, jak również dla kształtowania się wyobraźni pedagogicznej. Dynamika konsolidacji ideologii edukacyjnych, ich zakorzenianie się w danej rzeczywistości społecznej czy tylko w grupach specjalistów i ekspertów oraz siła mobilizacji i oddziaływania na otoczenie, o których tu mowa, w jakiś sposób zależą od nowości, oryginalności czy prawdziwości, jakie się z nimi wiążą czy jakie się im przypisuje, charyzmy i oddania sprawie liderów, jednak zadawalające rozumienie wskazanych czynników i procesów wydaje się nieosiągalne, jeśli nie uwzględnimy ich społeczno-historycznych uwarunkowań.

Za przykład takiego uwarunkowania, które odgrywa istotną rolę w przekładzie i migracji idei, koncepcji i rozwiązań z odmiennych kulturowo obszarów, a co za tym idzie w kształtowaniu tożsamości polskiej pedagogiki, może posłużyć progresja znaczenia i statusu języka angielskiego, która w ostatnich trzydziestu latach zaznaczyła się wzmocnieniem dominacji w miejscowych środowiskach akademickich, jak również poza nimi. Po pierwsze, polskojęzyczne książki i artykuły, nie tylko same przekłady zdają się świadczyć, że migracja idei sformułowanych oryginalnie w językach narodowych na grunt rodzimej pedagogiki nie rozkłada się równomiernie. Badania komparatystyczne naszego aktualnego stanu recepcji zapewne pozwoliłyby zarysować tu pewną gradację: prawdopodobieństwo migracji koncepcji ogłoszonych w języku rosyjskim, portugalskim, japońskim, mandaryńskim czy hindi samo zróżnicowane, jest w jakimś stopniu mniejsze niż w języku niemieckim, francuskim czy włoskim, a wszystkie te możliwe wpływy dystansuje język angielski. Rozpowszechnieniu znajomości języka angielskiego wśród polskich pedagogów zdaje się towarzyszyć wygasanie kompetencji potrzebnych do odtwarzania stanu i kierunków rozwoju badań pedagogiki niemieckiej oraz zainteresowania rosyjskojęzycznymi publikacjami.

Po drugie, ów przepływ idei i koncepcji cechuje zasadnicza jednostronność: zadania wzbogacania naszej wiedzy i możliwości rozwoju, przyjmujące postać szukania inspiracji i przygotowywania tłumaczeń z języków

---

<sup>3</sup> Należy dodać, że nie każda ideologia edukacyjna wyrasta z opracowanej wcześniej doktryny, jej sformułowanie może poprzedzać przyjęcie w danej grupie zespół praktyk, a samo jej określenie może być dziełem zewnętrznego obserwatora, na przykład badacza (zob. Włodarczyk, 2016, s. 181-195, 282-289).



konferencyjnych, a także wzmacnianego ustawowo umiędzynarodawiania wyników badań własnych i udziału przede wszystkim w angielskojęzycznych debatach naukowych realizując pedagodzy i badacze edukacji z rodzimych środowisk akademickich.

Po trzecie, warianty języka angielskiego dają się zatem postrzegać jako medium przepływu idei między poszczególnymi kręgami kulturowymi, co dla lepszego wyrażenia tej kwestii można na gruncie pedagogiki zilustrować dwoma przykładami. Znaczenie książki *Pedagogia do Oprimido* opublikowanej oryginalnie w języku portugalskim przez Paula Freirego w 1968 roku nie daje się rozpatrywać w separacji od jej dwa lata później ogłoszonej w języku angielskim wersji *Pedagogy of the Oppressed* przetłumaczonej przez Myrę Ramos (zob. Shaull, 1996, s. 11-16). Warto też zapytać w związku z poruszaną problematyką, w jakim stopniu i zakresie przekład jest interpretacją? Jak również w kontekście wielości funkcjonujących przekładów na języki narodowe przywołanej książki, jakie znaczenie dla tożsamości polskiej pedagogiki ma to, że nie jest dostępne jej rodzime tłumaczenie? Natomiast drugi przykład ilustruje inny aspekt funkcjonowania owego medium. Stworzenie koncepcji *kaizen* (słowo pochodzące z języka mandaryńskiego) jako specyficznej metody ulepszania organizacji pracy (zob. Maurer, 2013, s. 7-10; Kato i Smalley, 2017, s. 23-30), która z nauk o zarządzaniu przeniknęła do filozofii edukacji, przypisywane bywa autorytetom japońskim, jako że w tamtejszym przemyśle dokonał się jej znaczący rozwój oraz z ich opracowań pochodzi impuls decydujący dla jej międzynarodowego sukcesu, sukcesu osiągniętego dzięki medium języka angielskiego. Jednak wyjściowy wariant tego szczególnego sposobu postępowania opracowali i wdrożyli eksperci amerykańscy w jednej z inicjatyw szkoleniowych prowadzonych podczas II wojny światowej na rzecz rozwoju przemysłu Stanów Zjednoczonych w ramach Training-Within-Industry, a następnie sześć lat po jej zakończeniu upowszechnili w Japonii, między innymi w gigancie motoryzacyjnym Toyota, realizując pomoc w odbudowie tamtejszego przemysłu, pierwotnie w postaci krótkiego filmu instruktażowego *Kaizen eno Yon Dankai*, omawiającego cztery kroki ciągłego udoskonalania procesu wykonywania zadań. Sukces japońskiej gospodarki przyczynił się do wzrostu zainteresowania w latach 80. koncepcją *kaizen* nie tylko w Stanach Zjednoczonych, do powstania zarówno przekładów na język angielski japońskich opracowań, jak i angielskojęzycznych publikacji oraz aplikacji metody do innych niż zarządzanie w przedsiębiorstwie obszarów życia, w tym edukacji.

Różnie można oceniać, być może skrajnie odmiennie, poszczególne wyniki przebiegu tego rodzaju procesów towarzyszących koncentracji naukowych centrów i kształtowania się kręgów peryferii, a także przestrzeni lokujących się poza ich obrzeżami, wymagają one jednak wcześniejszego rozpoznania w ramach poszczególnych dyscyplin, co stanowi o możliwościach badania dynamiki konsolidacji ideologii edukacyjnych, ich zakorzeniania się w danej rzeczywistości społecznej czy oddziaływania na wyobraźnię pedagogiczną. Oczywiście nie tylko w ten sposób można uzasadniać przydatność dla teorii pedagogicznej kategorii analitycznej 'kolonizacji', jednak bardziej szczegółowa argumentacja wymaga omówienia możliwych sposobów jej rozumienia, ukazania jej potencjału, ale także kontrowersji z nią wiązanych. A zatem aby rozważyć zjawiska związane z ekspansją, zakorzenianiem się czy utratą wpływów ideologii edukacyjnych, proponuję wykorzystać również w pedagogice używaną nie tylko w antropologii kulturowej, ale szerzej – w niektórych dyscyplinach humanistyki, nauk społecznych i przyrodniczych kategorię kolonizacji.

## Kolonia, kolonializm, kolonizacja w perspektywie antropologii kulturowej

Proces tworzenia kolonii (łac. *colonia* 'osiedle') w swym pierwszoplanowym zasobie leksykalnym wskazuje na proces nabywania ziemi, względnie trwały transfer istotnej części danej populacji na obszar, gdzie odróżnia się ona kulturowo od jej nowego społecznego otoczenia, o ile ono już tam występuje, wyrażający intencję rozszerzenia społeczeństwa poza jego wcześniejszy habitat (zob. Sommer, 2011, s. 186; Osterhammel, 1995, s. 8-9). Jednak w swych licznych wariantach i odmianach, współtworzących ten fenomen powszechnie występujący na przestrzeni dziejów i w odmiennych kręgach kulturowych, nie daje się sprowadzić do tego wspólnego mianownika. Przykładowo kolonializm, który możliwe, że obecnie bez reszty wypełnia w naszej świadomości pojęcie o powstawaniu i charakterze wszelkich kolonii, nadając tym samym całej rodzinie wyrazów silnie pejoratywny wydźwięk, zasadniczo nie daje się oddzielić od polityki imperialnej (zob. Osterhammel, 1995, s. 23-28; 2013, s. 570-574; Ferro, 1997, s. 7-34). Zdaniem Jürgena Osterhammela kolonializm wyróżniają takie właściwości, jak pozbawienie całego społeczeństwa przez rządzących nim w imieniu innej politycznej wspólnoty jego zdolności do autonomicznego rozwoju i ukierunkowanie go na potrzeby i interesy – przede wszystkim ekonomiczne – owej dominującej wspólnoty, ponadto trwały, utrzymujący się dzięki wspieraniu i zachowywaniu różnicy kulturowej podział między grupami należącymi do obozu rządzących i podporządkowanych, a także narzucenie 'jarzma' doktryny legitymizującej kolonialną supremację (zob. Osterhammel, 1995, s. 19-21; Sommer, 2011, s. 189). Innymi słowy

kolonializm – jak wyjaśnia stanowisko Osterhammela Michael Sommer – to panowanie jednej zbiorowości nad drugą sprawowane w taki sposób, że życie rządzonych podporządkowywane jest interesom wobec nich zewnętrznym przez mniejszość kolonialnych panów, która pozostaje kulturowo im obca i niechętna asymilacji, a swą władzę podbudowuje misjonarskimi doktrynami, opartymi na przekonaniu o własnej kulturowej wyższości (Sommer, 2011, s. 189-190; zob. Osterhammel, 1995, s. 21).

Historia kolonializmu jako sięgające epoki wielkich odkryć geograficznych i początków XVI wieku nowożytnie dzieje ekspansji, podbojów i kontroli przez część mocarstw europejskich (nie wyłączając Rosji) większości terenów oraz mieszkańców pozostałych kontynentów przykuwa współcześnie uwagę rozmiarami zbrodni, zniszczenia, ucisku, rabunku, uprowadzeń, niewolnictwa, nawracania, wykorzeniania, okupacji, szowinizmu, nierównej wymiany, wyzysku, eksploatacji wielorakich zasobów, przemocy seksualnej, rywalizacji oraz obcesowości ich usankcjonowania (zob. Ferro, 1997, s. 35-60; Osterhammel, 2013, s. 163-225, 423-622; Mbembe, 2018, s. 9-67)<sup>4</sup>. Tę ogólną i zbyt pobieżną charakterystykę zbrodniczych, negatywnych aspektów właściwego nowoczesności kolonializmu należy tu uzupełnić, co podkreśla Osterhammel, wskazując na znaczne zróżnicowanie form jego tworzenia i funkcjonowania zależnych od celów imperialnych mocarstw, ich

---

<sup>4</sup> Należy dodać, że w nowożytności w różnych jej okresach nie tylko mocarstwa europejskie były zaangażowane w imperialną z założenia rywalizację o kolonie, w tym kontekście można wymienić Imperium Osmańskie lokujące się na trzech kontynentach, w tym Europie, Chinach, Stany Zjednoczone i Japonię (zob. Osterhammel, 2013, s. 570-574).

kultury, sposobu pozyskania, statusu i zasobności kolonii, wielkości, składu i przewagi populacji alochtonów, pozycji i reakcji zdominowanych, stosowanych strategii kontroli i zarządzania itd. (zob. Osterhammel, 1995, s. 8-18)<sup>5</sup>. A zatem poszczególne nowożytne kolonie nawet funkcjonujące w obrębie tego samego imperium mogły pozostawać daleko odmienne od siebie, nie mówiąc już o tym, że nie wszystkie tego rodzaju wspólnoty terytorialne w świadomości ich mieszkańców, jak również z punktu widzenia metropolii były nimi nominalnie (zob. 2013, s. 570-571). Ponadto w odniesieniu do omawianej epoki niemiecki historyk wskazuje, że mimo iż „Kolonie i kolonializm zwykle szły w parze, istniały jednak przypadki braku tej zgodności. Pierwszy z nich – pisze Osterhammel – to kolonie bez kolonializmu. Można go odnaleźć tam, gdzie społeczeństwom kolonialnym nie towarzyszyła większość ludności lokalnej, więc społeczeństwa te były jednorodnie «białe»” (1995, s. 21), lub też osadnictwo prowadzono na terenach względnie niezamieszkałych, co jednak przy na przykład przekształcaniu „dzikiej przyrody” w tereny rolnicze wiązało się zniszczeniem siedlisk niezbędnych tamtejszym myśliwym i pasterzom (zob. 2013, s. 489-496)<sup>6</sup>. Drugi to kolonializm bez kolonii czy też „kolonializm wewnętrzny” (1995, s. 22) – przypadek, w którym zależności charakterystyczne dla kolonializmu rozwijały się nie między metropolią a odległą kolonią, ale między „centrum” a „peryferiami” funkcjonującymi w obrębie jednego organizmu politycznego, na przykład państwa narodowego. W takiej sytuacji w początkach XIX wieku znaleźli się mieszkańcy Luizjany w stosunku do Stanów Zjednoczonych, które pozyskały dla siebie to terytorium w drodze kupna. Jak wskazuje Osterhammel:

Wkrótce pojawiło się wiele problemów typowych dla przejmowania kolonii: konfrontacja z obcą kulturowo (francuskojęzyczną) ludnością, która nie aprobowata zmiany rządów i która odebrała wprowadzenie amerykańskiego systemu prawnego bazującego na angielskim systemie *common law*, różniącego się od hiszpańskiego i francuskiego, jako akt wymierzony przeciw niej. Przykładowo przed 1803 rokiem w Luizjanie niezależnie od koloru skóry ludziom wolnym przysługiwały te same prawa obywatelskie, podczas gdy praktykowane odtąd prawo USA niemal zupełnie pozbawiło takich praw ludzi, których podejrzewano o choćby tylko najmniejszą domieszkę krwi „kolorowej” (2013, s. 596).

Niezależnie jednak od tego, za jak bardzo złożone i problematyczne uznamy pojęcie kolonializmu, nie pokrywa się ono z zakresem znaczeniowym kolonizacji. Rozumienie kolonizacji i kolonializmu jako zjawisk w zasadzie tożsamyby aplikowaną do badań funkcjonowania ideologii edukacyjnych kategorię użyteczną jedynie retorycznie jako oskarżenie. W taki właśnie sposób użył samej kategorii ideologii Napoleon, zmieniając znaczenie wprowadzonego wcześniej jako narzędzie analityczne pojęcia, w celu zwalczania swoich oponentów, zarzucając im szerzenie zwodniczych złudzeń, co miało ogromny wpływ na dalszą karierę

<sup>5</sup> Warto te procesy ujmować w szerszej perspektywie nowoczesności zwielokrotnionych (zob. Eisenstadt, 2009, s. 359-395).

<sup>6</sup> Należy zaznaczyć, że ekspansji imperialnej doby kolonializmu towarzyszył wraz z rozwojem technologii coraz intensywniejszy, niekontrolowany i prowadzony na szeroką skalę podbój środowiska naturalnego, który przyjmował różne postaci, w tym trzebień lasów, sprowadzanie roślin pod uprawę, polowań na zwierzęta, szczególnie wybrane gatunki, takie jak tygrysy, słonie i wieloryby, czy osuszanie terenów, między innymi bagien i jezior (zob. Osterhammel, 2013, s. 496-518).

tej kategorii (zob. Eagleton, 1991, s. 66-69). Niemniej, mimo że jej rozumienie pozostaje zróżnicowane, zdołała ona zachować w literaturze naukowej swój analityczny potencjał<sup>7</sup>. Taki potencjał posiada także kategoria kolonizacji.

Warto zatem podkreślić, że kolonizacja choć nie pozostaje nigdy neutralna, nie jest nierozzerwalnie związana z przemocą i przyjmuje również inne formy niż te właściwe kolonializmowi, na co w jej długiej i rozległej historii można znaleźć wiele przykładów: począwszy od zasiedlania ziemi niczyjej, zakładania nowych osad przez ludność przybyłą z bliższych lub dalszych stron na terenach użytkowanych dotychczas w ograniczonym zakresie, przez uzależnienie od metropolii oddalanej od niej osady, miasta czy prowincji, sprowadzanie i osiedlanie obcej ludności przez rodzimych władców w celu na przykład stymulacji gospodarczej, stworzenia zaplecza kadr administracyjnych itp., przyjmowanie i lokowanie na osobnych zasadach w bezpośrednim sąsiedztwie danego społeczeństwa grup odrębnych etnicznie, religijnie czy kulturowo, przenoszących się, uchodzących, wygnanych, przesiedlonych, uprowadzonych, zesłanych z innych części świata, po podbój i zasiedlenie ziem wcześniej zajętych wraz z narzuceniem opanowanej ludności własnych standardów w wybranych dziedzinach życia lub w każdej z nich. Każdą z tych kolonizacji może wyróżniać jej zewnętrzny, wewnętrzny lub zamorski, a także samorzutny lub planowany charakter. W tym sensie ludzkie doświadczenie związane z zakładaniem i tworzeniem kolonii nie jest przypisane do jakiegoś szczególnego czasu, miejsca, populacji czy kultury, a jako pojęcie znajduje swoje podstawy w działaniu, praktyce społecznej. Co równie tutaj istotne, ta wielość przypadków kolonizacji daje się zdaniem badaczy zjawiska porządkować. Przykładowo, opierając się na klasyfikacji Osterhammela stworzonej przez niego w odniesieniu do kolonializmu, Sommer wyróżnia i krótko charakteryzuje cztery typy idealne: kolonie czysto imperialne (prowincje), imperialne osadnictwo kolonialne, kolonie czysto osadnicze oraz placówki kolonialne (zob. 2011, s. 187-188; Osterhammer, 1995, s. 16-18).

Pierwszy z wymienionych typów kieruje uwagę na kolonie powstałe w drodze podboju terytoriów i zamieszkałej tam ludności w celu wykorzystywania ich zasobów przy jednocześnie niskim napływie kolonialnych imigrantów. Zdaniem Sommera w ten typ wpisują się brytyjskie Indie i Egipt, francuskie Indochiny, kolonie w Afryce, Imperium Osmańskie, w starożytności prowincje imperiów asyryjskiego, perskiego i rzymskiego, a także imperium Seleukidów, powstałe po podbojach Aleksandra Wielkiego. Jako drugi typ wyróżnia Sommer kolonie

powstałe w wyniku masowego osadnictwa wspieranego militarnie i utworzone w celu wykorzystania miejscowej siły roboczej oraz/lub eksportu nadmiaru ludności. Tego typu kolonizacja może pociągać za sobą wymarcie czy marginalizację (Nowa Anglia, Kanada, Australia), pozbawienie praw (Południowa Rodezja, Południowa i Południowo-Zachodnia Afryka, Algieria francuska) lub przywóz siły roboczej deportowanej z państw trzecich (Karaiby). Takie kolonie pozostają zależne od imperialnych centrów ('ojczyzny'), ale ich więzi inaczej niż w przypadku kolonii czysto imperialnych mają tendencję do słabnięcia (często skutkującego niezależnością) (2011, s. 187-188).

<sup>7</sup> Zob. opracowania historii kształtowania się pojęcia ideologii, konkurencyjnych teorii ideologii i jej krytyki w zachodniej humanistyce i naukach społecznych (Hawkes, 2004; Włodarczyk, 2016, s. 195-226).

Również trzeci ze wskazanych typów kolonii powstaje przez masowe osadnictwo niejednokrotnie wspierane przemocą. Zmierzają one do zajęcia ziemi i marginalizacji ludności lokalnej. Jako przykłady Sommer wymienia ekspansję rosyjską na Wschód, amerykańską na Zachód, grecką Sycylię, starożytne miasta greckie położone w południowej Italii, częściowo kolonie fenickie w Północnej Afryce, na Sardynii i w Hiszpanii. Ostatni typ stanowią kolonie powstałe w drodze podboju lub pokojowego porozumienia, którym towarzyszy umiarkowany napływ zwykle wyspecjalizowanych imigrantów, stworzone po to, aby uzyskać w ten sposób strategiczny lub handlowy dostęp do nieznanych obszarów. Zdaniem Sommera jest to przypadek między innymi Hongkongu, Batavi (dzisiejszej Dżakarty), Singapuru, Szanghaju, ale także fenickich faktorii w Hiszpanii, na Sycylii i w Północnej Afryce.

Przywołana typologia zapewne nie zawiera w sobie wszelkich ukształtowanych form kolonizacji i w tym sensie nie jest wyczerpująca, może też budzić wiele zastrzeżeń, daje jednak wgląd w architekturę i zróżnicowany zakres jej znaczeń. Oczywiście użycie ich na zasadzie analogii w nowym kontekście teoretycznym wymaga odpowiednich, dodatkowych zabiegów, niemniej warto je podjąć. Kolonizacja wydaje się kategorią analitycznie przydatną dla pedagogiki ogólnej w zastosowaniu do badań dynamiki ideologii edukacyjnych oraz interesującą ze względu na swą bogatą i złożoną treść, dającą się skategoryzować różnorodność form tworzących zakres od dialogowo-azytowych po przemocowo-alienujące (zob. Lévinas, 1982, s. 51-70; Włodarczyk, 2009, s. 205-211, 304-320; 2016, s. 289-295). Można uznać ją za obiecującą w związku z jej adekwatnością względem wskazanej problematyki; kolonizacja wydaje się nieodłączna z przekształcaniem zarówno świadomości i praktyki społecznej, jak również środowiska ich funkcjonowania, jak jest to w przypadku zakładania i prowadzenia kolonii, co z jednej strony bezpośrednio łączy się z teoretycznie opracowanym pojęciem ideologii, w tym ideologii edukacyjnej, a z drugiej znajduje odbicie w języku potocznym oraz w komunikacji masowej, w których dodatkowo wyszukuje się pejoratywny wydźwięk słowa, aby dzięki ekspresji podkreślić rozmiar danego zagrożenia<sup>8</sup>. Oba obszary takiego użycia kategorii wydają się wskazywać, że odbiorcy nie mają problemu z odczytaniem intencji przekazu. Do jej zalet należy zaliczyć także transkulturowy charakter i historyczną uniwersalność oraz zakorzenienie w praktyce społecznej, co ułatwia myślowe operowanie jej zasobami. Jest sugestywna i obrazowa. Ponadto jest kategorią używaną w innych dziedzinach i dyscyplinach naukowych, takich jak filozofia, archeologia, historia, literaturoznawstwo, nauki o sztuce, socjologia, etnologia, nauki polityczne, geografia społeczna i gospodarcza, ekonomia, prawo, ale także medycyna i nauki

---

<sup>8</sup> Takie użycie terminu kolonizacji można odnaleźć w apelach papieża Franciszka kierowanych do wiernych Kościoła katolickiego, przykładowo w jednej ze swoich Homilii wskazuje: „Dziś miasta popadają w niewolę nie tyle na grocie włóczyń, ile bardziej subtelными środkami kolonizacji ideologicznej” (Wydanie polskie „L'Osservatore Romano” 2019, nr 4-5, s. 9); a w innej: „Proszę, nie ulegajmy kulturze odrzucania, którą proponują różnorodne kolonizacje ideologiczne, które nas dzisiaj atakują” (tamże, s. 36). Do prowadzenia misji przez lokowanie i działalność zakonów, kościołów lub innego rodzaju ośrodków na obszarach odmiennych kulturowo stosuje się natomiast termin ‘ewangelizacja’ o w większości pozytywnych czy neutralnych w odbiorze konotacjach. W większości skojarzenia wśród użytkowników języka polskiego budzą takie wyrażenia nawiązujące do wspólnego rdzenia ‘kolon’, jak ‘kolonie letnie’ (inaczej do ‘kolonia karna’), ‘wycieczka kolonijna’, czy też nazwy miejscowości (np. Róża Wielka-Kolonia) i dzielnic (Kolonia Grabówka).

o zdrowiu, w których można spotkać się z zagadnieniem grzybiczej czy bakteryjnej, ale też prawidłowej kolonizacji przewodu pokarmowego (zob. np. Janczewska i Domżańska-Popadiuk, 2014, s. 99-104), nauki fizyczne, w ramach których dyskutuje się problematykę kolonizacji kosmosu (zob. np. *The Future of Space Colonization – Terraforming or Space Habits?*; Green i in.), nauki biologiczne czy rolnictwo i ogrodnictwo, podejmujące zagadnienia związane z tworzeniem kolonii przez poszczególne gatunki owadów<sup>9</sup>. A zatem odwołanie się do kategorii obecnej w innych dziedzinach i dyscyplinach naukowych może wspomóc procesy poziomej integracji wiedzy, a także wzbogacenia zasobów pedagogiki, i przyczynić się tym samym do zachowania łączności między dyscyplinami w ramach systemu nauk. W mniejszym stopniu służyć mogłyby temu celowi takie obecne w terminologii naukowej kategorie, jak ‘ewangelizacja’, w przypadku której ścisły związek z praktykami wynikającymi z charakteru poszczególnych denominacji chrześcijaństwa decyduje o jej partykularnym i wąskim zakresie znaczeniowym, oraz funkcjonująca w naukach biologicznych ‘introdukcja’, oznaczająca „sprowadzenie na określony obszar nowych gatunków roślin lub zwierząt”, a poza nimi „początkowy fragment dzieła” czy „wstęp instrumentalny stanowiący przygotowanie do głównego tematu danej kompozycji”<sup>10</sup>. Mankamentami są tu hermetyczność i wyspecjalizowanie terminu w przypadku pierwszego z zakresów znaczeniowych, jednak decydujący wydaje się związek tej kategorii z pojęciem kolonizacji, która to albo stanowi wyraz bliskoznaczny, albo oznacza efekt introdukcji, będącej rodzajem wstępu, wprowadzenia kolonizacji (zob. np. Głowaciński, s. 653-670) i w takim sensie termin ten może okazać się przydatny. Kolonizacja zatem kieruje naszą uwagę na całe spektrum przypadków, ma różne oblicza i przebiegi, nacechowana jest ambiwalencją, stanowi zapowiedź i proces możliwych całościowych zmian w gospodarce, strukturze społecznej i kulturze.

Oczywiście użycie kategorii zaczerpniętej z antropologii kulturowej w pedagogice ogólnej wymaga przełknięcia ze względu na różnice zakresowe oraz przyjmowanych perspektyw, ale nie pozostaje prekursorskie (zob. Sawisz, 1989, s. 124-126; Szukdlarek, 1993, s. 301-314; Domańska, 2008, s. 162-163). Podyktowane jest chęcią rozpoznania przekształceń wyobraźni i wyobrażeń pedagogicznych, co w odniesieniu do skutków kolonializmu dla mentalności i kondycji populacji wychodzących z tego rodzaju zależności jest przedmiotem studiów postkolonialnych (zob. Bachmann-Medick, 2012, s. 214-279; Gandhi, 2008, s. 11-28; Domańska, 2008, s. 157-165). Z tym że perspektywa postkolonializmu może znaleźć zastosowanie w odniesieniu do analizy przekształceń wyobrażeń o edukacji i wyobraźni pedagogicznej w czasach Polski Ludowej,

W ich bowiem ogniu – pisze Witkowski – (określanym często mianem zderzenia pedagogiki burżuazyjnej wobec socjalistycznej, czy naukowej przeciw humanistycznej, albo postępowej wobec wstecznej, lub dominującej zamiast alternatywnej), wiele postaci uzyskało niesprawiedliwy i zbyt ograniczony obraz, a wiele

<sup>9</sup> Zob. np. artykuły naukowe, do których odsyłają strony: <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/honey-bee-colonies> (dostęp: 29.08.2019); <https://www.sciencedirect.com/topics/agricultural-and-biological-sciences/insect-colonies> (dostęp: 29.08.2019).

<sup>10</sup> Hasło: ‘introdukcja’. W: *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/introdukcja;2561879.html> (dostęp: 29.08.2019). Dziękuję Tomaszowi Stojkowi za zwrócenie uwagi na tę kategorię.

znakomitych osiągnięć i publikacji bywało lekceważonymi, przemilczanymi, marginalizowanymi, blokowanymi wydawniczo, a zarazem przytłaczanymi zgiełkiem i wielonakładowymi wydawnictwami, monopolem na organizację konferencji i kierowanie instytucjami pedagogicznymi (Witkowski, 2019, s. 21-22),

oraz ich konsekwencji zaistniałych w okresie po transformacji ustrojowej, ze szczególnym uwzględnieniem neokolonialnej kondycji uniwersytetu. O niej to między innymi pisał Robert Kwaśnica, konfrontując nas z kulturą czywistością współczesnego dyskursu edukacyjnego: „Z niej czerpiemy wzorce i kategorie myślenia, a także język i zasady, formujące nasz globalny dyskurs. Pozostając w jej władzy, uznajemy racjonalność instrumentalną za racjonalność jedyną i widzimy świat tylko w jej perspektywie. To właśnie nazywam inwazją rozumu instrumentalnego” (2014, s. 11). Owa inwazja to, jak można sądzić, jedna z możliwych odston kolonizacji.

### **Kolonizacja w perspektywie komparatystyki pedagogicznej**

W zastosowaniu do ideologii edukacyjnych o kolonizacji należałoby mówić w odniesieniu do dwóch ich aspektów, które mogą występować niezależnie od siebie: o kolonizacji wyobraźni pedagogicznej, czy też wyobraźni społecznej, przez daną doktrynę albo o kolonizacji praktyki społecznej i przestrzeni edukacyjnej przez określoną pedagogię. W obu przypadkach doktryna czy pedagogia zajmuje znaczące miejsce pośród odmiennych obecnych czy praktykowanych w danej przestrzeni społecznej przez określoną grupę ludzi ideologii edukacyjnych. Nie jest to sama introdukcja koncepcji czy przejściowe wystąpienie zespołu praktyk, ale etap, w którym mamy do czynienia ze względnie trwałą ich obecnością w przestrzeniach wyobraźni lub/i praktyki społecznej. Przykładowo obecność koncepcji i pedagogii Janusza Korczaka nie tylko obejmuje dyskurs pedagogiczny, w którym ośrodki badań, monografie, podręczniki, artykuły, rozdziały prac zbiorowych, wypowiedzi prasowe, albumy itd. przywołują i przetwarzają całość lub poszczególne części i elementy jego doktryny pedagogicznej albo podnoszą sposoby i efekty realizacji jego pedagogii, ale także konkretyzuje się ona w przestrzeni publicznej i osobistych inicjatywach, przyjmując najróżniejsze postaci od nazw ulic, szkół czy innych instytucji, pomników i pozostałych miejsc pamięci, przekazywanych legend, wspomnień, dzieł literackich, plastycznych, teatralnych, filmowych i dokumentalnych, celebrowanych rocznic, organizowanych uroczystości, odczytów, projektów, portali i forów internetowych, po indywidualne i zbiorowe naśladownictwo istoty podejścia, rozwiązań i metod, wdrażanie programów, budowanie organizacji i instytucji opartych na tej ideologii edukacyjnej czy też dbających o jej adekwatne praktykowanie. Wszystko to sprawia, że wiele osób z naszego społeczeństwa odczuwa czy dostrzega istnienie fenomenu Korczaka, mimo że nie ma powodów przejmować się myślą pedagogiczną czy praktyką edukacji. Natomiast dla tych, którzy są w nie zaangażowani, zjawisko to w całej swej rozciągłości tworzy istotny, niedający się bez znacznego wysiłku zneutralizować punkt odniesienia oraz promieniowania. Studiując inną doktrynę czy/i uprawiając odmienną pedagogię, świadomie lub nie konfrontuje się z następstwami różnych kolonizacji, które poprzez zakorzenienie ideologii edukacyjnych w poszczególnych rozproszonych lub zgrupowanych ludziach, ich działaniach i zbudowanych ośrodkach współtworzą przestrzeń wyobraźni pedagogicznej i praktyki edukacji jego miejsca i czasu.