

Krzysztof Koc

Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Obywatelskość w edukacji humanistycznej (w duchu Hannah Arendt)

Hannah Arendt w swoich pracach wielokrotnie zapraszała do refleksji nad istotą myślenia, tradycji, kultury, polityki, wolności, prawdy, autorytetu, edukacji. Bez odniesienia do tych pojęć trudno sobie dzisiaj wyobrazić jakąkolwiek koncepcję edukacji humanistycznej, realizowaną w szkolnictwie powszechnym. Autorka *Kondycji ludzkiej* była jednak przekonana, że każdą z tych kategorii należy przemyśleć na nowo, gdyż nieustannie zmienia się sytuacja społeczno-polityczna, w jakiej one funkcjonują i nabierają znaczenia.

Cenne w tym kontekście są choćby eksponowane przez Arendt niejednoznaczne relacje między współczesnością a tradycją<sup>1</sup> oraz podejrzliwy stosunek do uproszczonych objaśnień skom-

1 Zwraca uwagę na to uwagę np. Edyta Barańska [2013: 325], charakteryzując sposób, w jaki Arendt analizowała związki między totalitaryzmem a tradycją: „Totalitaryzm mógł bowiem zakorzenić się tylko w odpowiednich warunkach, a te są właśnie dziełem naszej tradycji. Można powiedzieć, że tradycja stworzyła odpowiedni grunt dla tej nowej formy władzy [ ... ]. Wszelkie tradycyjne wartości i kategorie, takie jak natura ludzka, moralność, pojęcie dobra i zła, pojęcie winy, zostały w totalitaryzmie podważone. Wszystkie te kategorie straciły swój pier-

plikowanych problemów. Inspirujące dla dydaktyków są zarówno ukazywane przez filozofkę skutki myślenia utopijnego oraz ich wpływ na politykę, język, postawę wobec innych, jak i dowartościowanie działania jako sposobu uczestnictwa w życiu publicznym. Ciągłe aktualnie brzmią także jej ostrzeżenia przed pokusą usunięcia z ludzkiej egzystencji pierwiastka nieprzewidywalności, tajemnicy, napięcia między tym, co znane, a tym, co trudne do zrozumienia i wyjaśnienia.

## 1. Edukacja humanistyczna a współczesny świat

Zastanawiając się nad koncepcją kształcenia humanistycznego opisującego współczesny świat (w duchu Arendt), trzeba jednak najpierw wziąć pod uwagę kilka istotnych uwarunkowań, w jakich ta koncepcja ma zostać urzeczywistniona. Powszechnie zwraca się dzisiaj uwagę choćby na kryzys czytelnictwa [zob. Janus-Sitarz 2009, 2016; Tubylewicz, Diduszko-Zyglewska, red. 2015; Koryś, Michalak, Zasacka i in. 2018; Koryś, Chymkowski 2019]. Problemem jednak w Arendtiańskiej perspektywie nie jest to, iż uczniowie w szkole nie czytają dłuższych czy krótszych tekstów, a w związku z tym ich wiedza o tradycji kulturowej własnej wspólnoty narodowej okazuje się nader uboga, ale to, iż nieczytanie utrudnia inicjowanie myślenia o świecie, refleksję nad współczesnymi problemami, widzianymi z różnych perspektyw<sup>2</sup>. W rezultacie ogranicza znacząco możliwość intelektualnego dystansowania się wobec własnych przekonań i doświadczeń, co należy uznać za znacznie bardziej niepokojące niż nieznanie jednego czy drugiego pojęcia z zakresu poetyki, teorii i historii literatury lub nieznanie treści utworu reprezentatywnego dla danej epoki<sup>3</sup>.

wotny sens. Ludzkość musi więc na nowo nauczyć się nimi posługiwać. W kontekście zjawiska totalitaryzmu tradycyjne kategorie okazały się zawodne”.

- 2 Niezwykła erudycja Arendt była przecież wykorzystywana do analizy zarówno wspomnianych na początku kategorii, jak i do opisu przeobrażeń zachodzących we współczesnym jej świecie. Aby nakreślić jedno i drugie filozofka sięgała m.in. do pism Sokratesa, Platona, Immanuela Kanta, Thomasa Hobbesa, Pawła z Tarsu, św. Augustyna, do tekstów ewangelicznych, dzieł Karola Marksa itd.
- 3 Zwracał na to uwagę Ryszard Koziół [2016]. Być może przedstawiony w książce związek między czytaniem a myśleniem jest nieco za mocno wyostrzony, ale

Nauczycielom, którzy są przekonani, że zadaniem edukacji humanistycznej jest objaśnianie i przybliżanie młodym ludziom skomplikowanych procesów zachodzących w otaczającej ich rzeczywistości, nie pomaga również brak systemowej, całościowej, ukierunkowanej i przemyślanej refleksji nad współczesnym światem, wpisanej w obowiązujące dokumenty oświatowe zawierające treści nauczania, np. dotyczące kształcenia polonistycznego. Decyzję o sposobie realizacji wspomnianego zadania nauczyciele muszą zatem podejmować samodzielnie i na własną odpowiedzialność.

W uzasadnieniach dołączonych do podstaw programowych, w ich zawartości i warunkach realizacji nie ma także odwołań do oczekiwań młodych ludzi wobec szkoły i edukacji. Przekłada się to z kolei na brak spójnej koncepcji tego, jak motywować młodzież i dzieci do zainteresowania się otaczającym ich światem, jego różnorodnością, czy też jak wywoływać postawę zdziwienia tymże światem (zarówno tym, co w nim godne podziwu, jak i tym, co budzi niepokój i przerażenie)<sup>4</sup>.

Mimo powszechnie wyrażanego oczekiwania, że konstytutywnym elementem kształcenia humanistycznego powinno być rozwijanie namysłu nad tożsamością, zwłaszcza narodową, trudno oprzeć się wrażeniu, że realizacja również tego zadania utrudnia (a nie ułatwia) podejmowanie namysłu nad współczesną rzeczywistością. Afirmuje się bowiem patriotyzm (nie definiując sposobu jego rozumienia [zob. Kania 2015]) poprzez odwołania, zwłaszcza do przeszłości, ze szczególnym uwzględnieniem jego romantycznego paradygmatu; nie dostrzega się natomiast skomplikowanych relacji między patriotyzmem a obywatelskością. A przecież dość

autor trafnie ujmuje jego istotę i przedstawia przekonujące oraz bardzo interesujące uzasadnienie tej tezy [zob. także Koziołek 2017]. W tym kontekście warto również przypomnieć ciekawe wypowiedzi naukowców i pisarzy na temat znaczenia czytania i nieczytania opublikowane w „Polonistyce” [2013, 2014].

- 4 Nawet w badaniach dotyczących tego, jak funkcjonuje ludzki mózg, mocno podkreśla się znaczenie czynnika motywującego. Na niezaspokojony instynkt ciekawości, który pchał Europejczyków w stronę innych kontynentów i który ma w zasadzie wymiar antropologiczny oraz filozoficzny, zwracał również uwagę w swoim znakomitym esejie *O podrózach* Leszek Kołakowski [2006]. Instynkt ten jest także wpisany w literaturę non-fiction, szczególnie w tak ekspansywny obecnie gatunek, jakim jest reportaż literacki.

łatwo wskazać w przestrzeni publicznej sytuacje, w których działania obywatelskie na rzecz przestrzegania praw człowieka, ochrony uchodźców czy promujące świadomość ekologiczną są uznawane przez sprawujących władzę za antypatriotyczne – i tak przedstawiane szerszej opinii. Nie zaleca się także krytycznej refleksji nad nacjonalizmem, ksenofobią, nienawiścią, fanatyzmem i sposobami ich wyrażania, również przez wszelkich „strażników” polskiego ducha patriotycznego<sup>5</sup>.

Współczesna edukacja humanistyczna musi się przy tym zmierzyć z trudnościami związanymi z opisywaniem świata. Aby ukazać jego swoistość, posługujemy się, nierzadko nie zdając sobie z tego sprawy, pojęciami nieostrymi, umownymi, takimi jak np. europejskość, Trzeci Świat, Wschód, Zachód, Północ, Południe, kraje rozwinięte, kraje rozwijające się itp. Zapominamy jednak, że ich znaczenie wcale nie jest oczywiste, przez wszystkich akceptowane, tak samo definiowane i aksjologicznie neutralne [zob. Solarz 2009ab].

Rozumieniu skomplikowanej natury współczesnego świata nie sprzyjają także zmiany zachodzące w sferze mediów. Szczególnie powinno niepokoić coraz rzadsze korzystanie z pracy reporterów, korespondentów oraz fotoreporterów, czyli specjalistów objaśniających „obcość” ukazywanej przez nich rzeczywistości, a zarazem ją uniwersalizujących i problematyzujących. W rezultacie odkrywanie świata i pragnienie jego zrozumienia wymagają indywidualnego, samodzielnego zaangażowania, trudu oraz woli poszukiwania wiarygodnych informacji pozwalających świat poznać i „oswoić”, co nie tylko dla młodego człowieka, lecz także dla nauczyciela może być bardzo skomplikowane.

Timothy Garton Ash dostrzega przy tej okazji jeszcze jedno istotne dla edukacji wyzwanie. Możliwość korzystania z licznych źródeł informacji, uzyskana dzięki dostępowi do Internetu, otwiera niezwykle możliwości zdobywania, konfrontowania faktów i perspektyw, z jakich są one opisywane [Garton Ash 2018: 332-403,

5 Obowiązek zajmowania się tymi zagadnieniami nie wynika z zapisów podstawy programowej do języka polskiego ani z innych dokumentów zalecających refleksję nad istotnymi społecznie zagadnieniami w ramach szkolnictwa powszechnego.

611-613; zob. też np. Castells 2007]. Może to jednak zarówno przyczynić się do rozbudowania przestrzeni obywatelskiej aktywności, jak i zachęcać do manipulowania opinią publiczną [Garton Ash 2018: 19-122]<sup>6</sup>. Wolność słowa i swobodna wymiana myśli mogą być bowiem ograniczane przez władzę publiczną i prywatną, gdyż to one wpływają (poprzez instrumenty prawne, technologie, wytyczne, dyrektywy regulujące funkcjonowanie sieci w danej przestrzeni) na to, co można powiedzieć, zobaczyć lub usłyszeć na danym terytorium [Garton Ash 2018: 563-596].

Takiemu ograniczeniu sprzyja także uwikłanie edukacji (zwłaszcza powszechnej) w politykę (szczególnie historyczną). Zasadne wydaje się zatem również przemyślenie sposobu podejmowania w szkole namysłu nad tożsamością własną oraz cudzą, nad tradycją, historią, relacjami międzykulturowymi z innej perspektywy niż oczekiwana przez władze oraz instytucje państwowe czy opinię publiczną. Jest to ważne, bowiem wymiana spostrzeżeń, opinii i poglądów w Internecie wzmacnia myślenie grupowe i utrudnia refleksję nad niewygodnymi, trudnymi do zaakceptowania faktami, przeciwstawnymi argumentami i odmiennie pojmowanymi wartościami [Garton Ash 2018: 289-331; zob. także Siemieniecki, red. 2007; Golka 2008; Castells 2013; Vaidhyanathan 2018; Bartlett 2019]. Realne staje się wówczas zagrożenie jednoperspektywicznością postrzegania świata, a takie postrzeganie jest z ducha niedemokratyczne i antyobywatelskie.

Wyliczenie współczesnych uwarunkowań, w jakich realizowana jest w Polsce edukacja humanistyczna, pokazuje, jak trudno skonstruować spójną koncepcję wychowania obywatelskiego,

- 6 Warto zauważyć, że również w Internecie coraz częściej i coraz głośniej ostrzega się użytkowników przed kampaniami dezinformacyjnymi, realizowanymi za pomocą popularnych narzędzi społecznościowych. Na tę kwestię zwracają uwagę choćby członkowie ruchu Avaaz, podając konkretne przykłady dezinformacyjnych działań sprzyjających propagowaniu treści ekstremistycznych, antyuchodźczych, rasistowskich, a także polegających na ingerowaniu w wyniki demokratycznych wyborów. Warto dodać, że owym przykładom towarzyszą również linki do tekstów dziennikarskich pozwalających zainteresowanemu odbiorcy pogłębić wiedzę na te tematy. Działalność tejże grupy można uznać za egzemplifikację współczesnej formy urzeczywistniania świadomości obywatelskiej. W Polsce podobną funkcję jak Avaaz spełnia portal dziennikarski OKO.press [2020].

stanowiącą jeden z istotnych komponentów tej edukacji. Koncepcja taka jest jednak niezbędna, jeśli wierzymy, iż szkoła może wpływać na sposób myślenia młodych ludzi o świecie, bliższej i dalszej wspólnocie, o wartościach, o innych, oraz przygotowywać młodzież do życia publicznego, a więc do funkcjonowania w sferze, która dla Arendt [2010: 227-230] stanowiła sprawdzian dojrzałości obywatelskiej mieszkańców starożytnej *polis*<sup>7</sup>. Opracowanie takiej koncepcji wymaga wyodrębnienia celu nadrzędnego – powinno nim być stymulowanie myślenia.

## 2. Myślenie a edukowanie

W tomie *Między czasem minionym a przyszłym* Arendt określiła cel, jakiemu powinien być podporządkowany proces edukacji dzieci i młodzieży. Pisała, iż „funkcją szkoły jest uczenie dzieci tego, jaki jest świat, a nie pouczanie ich w sprawach życia” [Arendt 1994: 231]. W edukacji postrzeganej w ten sposób jakość kształcenia mierzy się zatem nie wynikami punktowymi czy procentowymi, ale przede wszystkim tym, w jakim stopniu szkoła pozwala poznać i zrozumieć siebie, innych oraz świat, który jest tu i teraz. Dla tego egzystencjalne i aksjologiczne pytania, rozterki i wątpliwości współczesnego młodego człowieka powinny być podstawą celowo zaprojektowanego namysłu nad współczesnością. Nie trzeba owych pytań jednoznacznie rozstrzygać, ważniejsze jest otwarcie horyzontu różnorodnych odpowiedzi, zachęcające do samodzielnelnego ich poznawania czy zainteresowania się nimi, a także do dostrzegania i formułowania kolejnych problemów: podejmowanie trudu myślenia. Nadrzędnym celem edukacyjnym jest

7 Ciekawą analizę pojęcia *polis* i jego związku z obywatelnością, patriotyzmem, troską o wspólnotę, interesy publiczne, działaniem, umiejętnością prowadzenia debaty dotyczącej spraw ważnych dla całej społeczności i z myśleniem przedstawił Maciej Junkiert [2013: 4-7]. Trafnie zauważa, iż Arendt przywołuje obraz *polis* w celu obnażenia bardzo niepokojącej współczesnej tendencji pojmowania polityki i sfery publicznej: „To, na co Arendt zwraca szczególną uwagę, dotyczy ulotności współczesnego życia, w którym publiczna obecność człowieka lub jego dzieła traktowana jest jako hołd splecany prywatnej próżności. [...] Rozważania Arendt zmiernają w stronę dobrze rozpoznanego wniosku, że przenoszenie reguł sfery prywatnej w obręb tego, co publiczne, sprzyja degradacji spraw, ważnych z punktu widzenia całej wspólnoty” [Junkiert 2013: 7].

bowiem wychowanie człowieka myślącego, odpornego na „wirus” totalitaryzmu, ideologii i utopii.

Myślenie, według Arendt, ma wymiar jednostkowy i wewnętrzny; wyrasta z dystansu i sceptycyzmu wobec prawd „oczywistych”, narzucanych wykładni znaczeń czy abstrakcyjnych modeli objaśniania świata, sprowadzających się do wskazania „niepodważalnych” zasad, jakie w nim obowiązują. Dlatego myślenie to jest tak trudne do wkomponowania w proces szkolnej edukacji, adresowany intencjonalnie jednak do grupy, zespołu, pewnej wyobrazonej wspólnoty<sup>8</sup>.

Po przeanalizowaniu Arendtjańskiego sposobu myślenia o myśleniu można dostrzec, jak mocno różni się on od sposobu ujmowania tej umysłowej aktywności w edukacji szkolnej. Autorka *Korzeni totalitaryzmu* rozdziela bowiem wyraźnie wiedzę oraz myślenie (dokumenty oświatowe, regulujące i kreujące sposób uczenia się i nauczania, takiego rozróżnienia nie zawierają). Są to, według niej, dwie różne umysłowe aktywności – wiedza troszczy się o poznanie, a myślenie troszczy się o sensy: „[...] rozumu nie inspiruje poszukiwanie prawdy, lecz poszukiwanie znaczenia. A prawda i znaczenie nie są tym samym” [Arendt 2016: 24].

Arendt w tym rozróżnieniu idzie jeszcze dalej i stwierdza, iż myślenie jest sceptyczne wobec porządku wiedzy. Jego immanentna cecha to „podejrzenie, że rzeczy mogą być zupełnie inne, niż się pojawiają ludzkim zmysłom” [Arendt 2016: 59]. Ów dystans do wiedzy wynika z tego, że podlega ona nieustannym zmianom

8 Z tego powodu w możliwość zaadaptowania koncepcji Arendt do systemu szkolnictwa powszechnego powątpiewa Paulina Sosnkowska [2015: 389]: „Myślenia nie da się nikogo nauczyć, tym bardziej nie sposób sformułować żadnej metodyki takiego nauczania”. Rzeczywiście, trudno opracować wymagania edukacyjne sprawdzające zdolność myślenia w skali całego kraju, odniesione do każdego ucznia uczestniczącego w procesie dydaktycznym, a do tego mierzalne i porównywalne (za pomocą takich narzędzi, jak np. egzamin). Możliwe jest jednak takie projektowanie edukacji humanistycznej, które myśleniu będzie sprzyjać, będzie dla myślenia inspirujące, będzie to myślenie ukierunkowywać. Ma rację Sosnkowska [2015: 388], gdy wyraża nadzieję, że nie programując myślenia i nie poddając go technicznym regułom dydaktycznym, można jednak w edukacji stwarzać warunki, w których myślenie może się rozwijać. O ile jednak badaczka widzi taką szansę na poziomie uniwersyteckim, o tyle wydaje się, że nie ma żadnych przeciwwskazań do stwarzania takich warunków również w obrębie szkolnictwa powszechnego (na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych).

i raczej stanowi prowizoryczną prawdziwość (uwarunkowaną historycznie, społecznie, politycznie itd.), niż opisuje prawdę.

Myślenie wyraża się w ciągłym kwestionowaniu własnych ustaleń wynikających z namysłu nad rzeczywistością i nieustającym przebudowywaniu obrazu świata wraz ze zmieniającymi się perspektywami jego postrzegania, z których żadna nie jest ostateczna. To kolejna właściwość tego myślenia, będąca sporym wyzwaniem dla edukacji szkolnej, dążącej jednak do statycznego ujęcia rzeczywistości, zarówno w odniesieniu do przeszłości, jak i współczesności. Trafnie tę kwestię opisuje Julia Kristeva [2007: 193], stwierdzając, że według Arendt myślenie „wszystko nieskończone kwestionuje, jest zasadniczo pytające”: „[...] myślenie to nic innego, jak tylko poszukiwanie znaczenia, niewyczerpane źródło pytań, na które nie ma odpowiedzi”<sup>9</sup>.

Myślenie ma także destrukcyjny wpływ na to, co klasyfikujemy jako zasady czy reguły (a więc te treści nauczania, na których nader często koncentrują się nauczyciele i uczniowie podczas realizacji procesu dydaktycznego). Tymczasem, według Arendt, owe zasady i reguły często fałszują rzeczywistość i maskują tkwiące w niej napięcia, niejasności, konflikty.

Warto zaakcentować, iż filozofka nie obiecuje osiągnięcia wymiernych, jasnych, dających się uchwycić skutków myślenia; jego rezultaty są bowiem trudne do precyzyjnego opisanie i wyodrębnienia. Można je dostrzec w działaniu, ale tylko w postaci śladów, które myślenie na nim pozostawia. Na szczęście autorka *Kondycji ludzkiej* podkreśla również, że myślenie to nie zdolność elitarna, przeznaczona dla wybranych; przypisana jest bowiem każdemu, co daje prawo czynić ją przedmiotem troski w ramach szkolnictwa powszechnego.

### 3. Wychowanie obywatelskie inspirowane myślą Arendt – refleksja prakseologiczna

Jeśli koncepcja wychowania obywatelskiego jako koncepcja namysłu nad światem, przekładająca się na koncepcję działania w nim

9 Zob. też wykłady Arendt [2012] o filozofii Kanta i tom *Życie umysłu*.



i wyrażania o nim sądów, ma być adekwatna do współczesności, niezbędne wydaje się wyodrębnienie założeń, które powinna urzeczywistniać. Pierwsze z nich zakłada, że refleksję nad ludzkimi postawami, zachowaniami, sposobami postrzegania rzeczywistości należy mocno osadzić w konkretnych współczesnych kontekstach kulturowych, społecznych, gospodarczych, geopolitycznych i ukierunkować na analizę konkretnych sytuacji, zdarzeń, relacji, działań itp. To z kolei oznacza umocowanie człowieka/ludzi w otaczającym ich świecie. Chodziłoby zatem o proces poznawania i rozumienia świata, wynikający ze stałego odnoszenia się do inności, różnic, obcości oraz polegający na równoległym przyglądaniu się temu, co ludzi łączy, czyni ich równymi sobie, nadaje im uniwersalną, przynależną każdemu godność. Komplementarna wobec owego założenia byłaby umiejętność diagnozowania współczesnych wyzwań, zagrożeń, problemów, a także wpływu tradycji na postrzeganie świata.

Równie istotne jest też poddanie edukacyjnej refleksji tych obszarów obecnej aktywności człowieka, które decydują o obliczu współczesności (np. społeczne, polityczne, aksjologiczne, gospodarcze skutki korzystania z Facebooka, Google'a, Twittera, sieciowy system kształtowania opinii publicznej, bardzo zróżnicowane i trudne do identyfikacji sposoby wywierania wpływu na decyzje ludzi, mechanizmy sprzyjające ludobójstwu, wykluczaniu i dyskryminacji itp.), a do których zrozumienia tradycja nie przygotowuje (o takiej odwadze myślenia i działania pozbawionego odniesień do tradycji Arendt również wspominała).

#### 4. Obywatelska aksjologia

Po myśl Arendt sięgano w dydaktyce polonistycznej dość regularnie<sup>10</sup>, zwłaszcza w poszukiwaniu odpowiedzi na kwestię sposobu realizowania formacyjnej funkcji edukacji humanistycznej. Na przykład Wiesława Wantuch [2005: 64], powołując się na

10 Powoływały się na jej tezy tak ważne dla dydaktyki polonistycznej badaczki, jak Bożena Chrząstowska, Zofia Agnieszka Kłakówna czy Maria Kwiatkowska-Ratajczak.

tekst Arendt o kryzysie edukacji, zacytowała z niego następujące stwierdzenie:

Nie można wychowywać, nie ucząc zarazem; wychowanie bez uczenia jest puste, w efekcie czego bardzo łatwo zamienia się w moralno-emocjonalną retorykę. Można jednak całkiem łatwo nauczać, nie wychowując i można uczyć się do końca swoich dni, nie będąc wychowywanym.

Z dorobku Arendt warto więc czerpać także wówczas, gdy chcemy zdefiniować aksjologię obywatelskości. Eksponuje ona np. szacunek, odpowiedzialność, odwagę i zdumienie jako wartości mające dla wychowania obywatelskiego zasadnicze znaczenie. Wydobywa z nich jednak nieoczywiste sensy<sup>11</sup>.

Szacunek, rozumiany przez Arendt jako dialog i bycie równym wśród równych, oznacza otwarcie się na inne niż moje perspektywy widzenia świata, które już przez sam fakt, iż są mnie i innym ujawniane, zawierają roszczenie do tego, by je rozważyć. Każdy bowiem, bez względu na to, jak znaczącym prestiżem społecznym się cieszy, ma prawo do zaprezentowania swojej koncepcji postrzegania świata, bronięcia jej i przekonywania do niej innych. Każdy też jest potencjalnym inicjatorem działań służących urzeczywistnieniu owej perspektywy w odniesieniu do danego problemu. Z tego właśnie względu należy mu się szacunek, czyli uznanie tych praw.

Odpowiedzialność filozofka wiąże z kolei ze zgodą człowieka na funkcjonowanie w przestrzeni publicznej (i z jego wolą przeobrażania rzeczywistości społecznej, politycznej, gospodarczej itp.) oraz z akceptacją różnorodności świata. Człowiek odpowiedzialny jest świadomy złożoności wyzwań, z którymi trudno się mierzyć, ale wie też, że wymagają one zajęcia stanowiska i podjęcie działania przynoszącego rozmaite konsekwencje (zarówno te przewidziane, jak i nieprzewidziane, zaskakujące). Dlatego

11 Opis sposobu rozumienia przez Arendt kolejnych wymienionych wartości jest skróconą wersją obszerniejszej analizy przedstawionej przeze mnie w książce *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* [Koc 2018: 93-100].

tak ważna jest możliwość przedstawienia, rozważenia, przedyskutowania wielu proponowanych, często sprzecznych stanowisk wobec tychże wyzwań oraz wybór lub wypracowanie stanowiska z punktu widzenia danej społeczności najbardziej optymalnego.

Z tego właśnie powodu z tak pojmowaną odpowiedzialnością łączy się odwaga. Bycie odważnym w Arendtiańskiej etyce obywatelskiej nie jest wcale związane z byciem kimś wyjątkowym. Odwagi wymaga bowiem już samo dystansowanie się wobec tego, co znane, bezpieczne, ustalone, powszechnie (i publicznie) akceptowane, gotowość do poszukiwania tego, co nieprzewidywalne, nierozstrzygalne i niepewne, oraz komunikowanie tego innym (co znakomicie, zdaniem Arendt, potrafił robić np. Sokrates [zob. Arendt 2016: 158-181]). Przedstawienie własnego sposobu postrzegania rzeczywistości innym wymaga odwagi, gdyż zwykle naraża człowieka na dyskomfort wynikający ze skierowanej przeciw niemu krytyki (zarzucającej mu przede wszystkim naruszanie granic, w których dana wspólnota czuje się bezpiecznie i pewnie), co w skrajnych przypadkach może oznaczać oskarżenie go o zdradę, dalej – infamię, a nawet śmierć.

Równie istotną wartością, jak wcześniej wymienione, jest dla Arendt zdziwienie. To właśnie zaskoczenie światem inicjuje refleksję nad jego złożonością i jest swoistą formą światoodczuwania, polegającą na uznaniu tego, co skomplikowane, ukryte, niezrozumiałe, za godne skoncentrowania na tym uwagi i rozważenia z różnych perspektyw. Zdumienie zakorzenione jest zatem w odkryciu własnych ograniczeń, własnej niewiedzy oraz w edukacyjnym potencjale wynikającym z możliwości zdystansowania się do samego siebie, a więc łączy się z odwagą, szacunkiem i odpowiedzialnością.

## **5. Polityczny wymiar kształcenia humanistycznego a edukacja obywatelska**

W tak zarysowanej koncepcji obywatelskości i związanej z nią aksjologii nie sposób pominąć refleksji nad relacjami łączącymi wychowanie obywatelskie z polityką. Geneza polityki i polityczności bowiem, jak pisze Arendt, tkwi właśnie w ludzkiej różno-

rodności, rozmaitych sposobach widzenia rzeczywistości, którym ludzie dają wyraz w swoich działaniach czy opiniach. Podstawą owej różnorodności są z kolei konkretne sytuacje i zdarzenia, będące udziałem każdego człowieka; stanowią punkt odniesienia, źródło wyzwań oraz problemów domagających się zainteresowania. Z tego powodu nie można nalegać, by koncepcja wychowania obywatelskiego, także realizowana w szkole, była antypolityczna – byłoby to bowiem oczekiwanie wewnętrznie sprzeczne. Antypolityczność jest bowiem, jak zauważa autorka *Kondycji ludzkiej*, cechą tyranii, autoritaryzmów i totalitaryzmów, gdyż celowo ograniczają one, a nawet niszczą, wszelkie różnice, narzucając obowiązującą wizję świata, człowieka, relacji międzyludzkich, historii, współczesności itd. Systemy te nie stronią od stosowania siły, gdyż dążą do dominacji nad inaczej postrzegającymi rzeczywistość, nakazując im przestrzeganie odgórnie narzuconych zasad i organizowanie według nich życia publicznego, a nawet osobistego. Istotę tak rozumianej antypolityczności trafnie wyrażają następujące słowa Arendt [2010: 79]: „Koniec wspólnego świata nadchodzi wówczas, gdy świat ten jest widziany tylko w jednym aspekcie i wolno mu prezentować się tylko w jednej perspektywie”. Dlatego celem działań obywatelskich (inicjowanych zarówno przez jednostkę, jak i przez wspólnotę) jest świadome ingerowanie w świat, by ocalić w nim prawo do różnorodności oraz wielogłosości. Historia XX wieku, zwłaszcza jego 2. połowy, pokazała, że są to działania skuteczne, gdyż przyniosły zaskakujące dla wszystkich rezultaty, początkowo nieprzewidziane<sup>12</sup>. Warto jednak stale przypominać, że pielęgnowanie obywatelskości wymaga przestrzegania jednego podstawowego warunku, o którym Arendt [2010: 78] pisze tak:

Bycie widzianym i słyszonym przez innych czerpie znaczenie z faktu, że każdy widzi i słyszy z innego miejsca. Taki jest sens życia publicznego; w porównaniu z nim nawet najbogatsze

12. Mowa o rozpadzie dwubiegunowego, zimnowojennego porządku świata i komunistycznego systemu totalitarnego, co zaskoczyło zupełnie zarówno światowych przywódców, jak i samych aktywnych obywatelsko uczestników wydarzeń, które przeobraziły rzeczywistość społeczną, polityczną, gospodarczą i zapoczątkowały w 1989 roku przemiany demokratyczne w Europie Środkowo-Wschodniej.

i najbardziej udane życie rodzinne oferuje jedynie przedłużenie lub zwielokrotnienie własnej pozycji, jej aspektów i perspektyw. [...]

Tylko tam, gdzie rzeczy mogą być widziane i słyszane przez wielu w różnorodności aspektów, nie zmieniając swojej tożsamości, tak że zgromadzeni wokół nich będą wiedzieć, że mają do czynienia z tożsamością w całkowitej różnorodności, może pojawiać się prawdziwie i wiarygodnie rzeczywistość światowa.

Te słowa Arendt uzmysławiają, że immanentną cechą niemyślenia jest jednoperspektywiczność postrzegania rzeczywistości, która w zasadzie uniemożliwia zrozumienie świata, a więc realizację jednego z podstawowych zadań, do którego wypełniania edukacja powszechna została powołana. Gdy myślenie zostanie zastąpione niemyśleniem, nieuchronne jest pojawienie się takich niepokojących zjawisk i postaw, jak: niedostrzeganie sprzeczności w formułowanych tezach, hipotezach, argumentacji czy wartościowaniu, ograniczone kompetencje językowe niepozwalające na zrekonstruowanie odmiennych punktów widzenia czy odwoływanie się do stereotypów jako kluczy do klasyfikowania i wartościowania różnych aspektów otaczającej nas rzeczywistości.

Arendt w swoich studiach podkreślała, że niemyślenie dlatego jest stanem ludzkiego umysłu pożądanym przez wszelkie ideologie, gdyż ułatwia sprawowanie i utrzymanie władzy. Człowiek niemyślący jest bowiem szczególnie podatny na manipulację, propagandę, perswazję, indoktrynację, łatwiej ulega argumentom, za którymi stoi siła, chętniej przyjmuje postawy konformistyczne i zdecydowanie jest bardziej odporny na wezwania do buntu niż ci, którzy jednak podejmują trud refleksji. W dodatku, jak pisze Arendt [2006: 218], niemyślenie jest mniej wymagające niż myślenie:

Wystarczy tylko nigdy nie rozpoczynać owego bezdźwięcznego, samotnego dialogu, który nazywamy myśleniem. Wystarczy [...] nad niczym się nie zastanawiać. Nie jest to kwestia niegodziwości i dobroci ani inteligencji i głupoty. Komuś, kto nie wie, na czym polega rozmowa z sobą samym (w trakcie której zastanawiamy się nad tym, co mówimy i robimy), nie

będzie przeszkadzać, że sam sobie zaprzecza. To zaś oznacza, że człowiek taki nigdy nie będzie ani zdolny, ani skłonny do zdania sobie sprawy z tego, co mówi lub czyni. Nie będzie też miał nic przeciwko popełnieniu jakiegokolwiek nieprawości, ponieważ może być pewien, że już w następnej chwili ulegnie ona zapomnieniu.

Przyszłość, jaka czeka edukację humanistyczną, gdy zaniedba troskę o pielęgnowanie zdolności myślenia lub z niej zrezygnuje, rysuje się bardzo ponuro. Oznacza bowiem przyzwolenie na to, by w świat ludzi dorosłych wchodziły pokolenia młodych, którzy nie będą zdolni do postrzegania świata z innej perspektywy niż własna, a wszelkie różnice uznają za wyzwania wymagające ich zniszczenia.

## 6. Obywatelskość reporterska

Jak się zatem przed taką ewentualnością zabezpieczyć? Obywatelskość podporządkowana realizacji wcześniej opisanych założeń oznaczałaby w edukacyjnej praktyce takie interpretowanie zapisów podstawy programowej, które pozwoli w jak najszerszym zakresie podejmować refleksję nad współczesnym światem. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, iż wymaga to od nauczyciela zarówno twórczych, indywidualnych decyzji w zakresie tworzenia planu dydaktycznego, projektów lekcji, doboru tekstów i kontekstów, metod itp., jak i jego zainteresowania się otaczającym światem, samodzielnych studiów lekturowych poświęconych współczesności, indywidualnego decydowania, o czym i jak mówić. Oznacza także doskonalenie umiejętności motywowania uczniów do zaciekawienia się otaczającą ich rzeczywistością (bliższą i dalszą) i odkrywania potrzeby jej pogłębionego zrozumienia.

W tak zarysowanej koncepcji kształcenia humanistycznego i wychowania obywatelskiego warto wykorzystać edukacyjny potencjał reportażu. Osadzenie tego gatunku w, jak to nazywa Arendt, świecie zjawisk sprawia, że nie tylko otrzymujemy wieloperspektywiczne ujęcie rzeczywistości, lecz także stajemy wobec możliwości innego przemyślenia tych zjawisk. Dzieje się tak, ponieważ to właśnie w reportażach mamy do czynienia z odniesie-

niem do konkretnych, ulokowanych w ściśle określonym miejscu oraz czasie postaw, zachowań, działań, wydarzeń i sytuacji, które jednak stale się zmieniają, co uniemożliwia uznanie ich za klucze wyjaśniające jednoznacznie kryjące się za nimi sensory. Swoistość tego gatunku wyrasta z fascynacji różnorodnością świata, nierozstrzygalnością i mnogością pytań, jakie można w związku z tym sformułować, oraz wielością perspektyw, z jakich można się światu przyglądać. Reportaże są również świadectwem egzystencjalnego, aksjologicznego i obywatelskiego zaangażowania w sprawy świata i ludzi, opowiadają o ważnych współczesnych problemach (takich jak np. migracje, wielokulturowość), stawiają pytania o wartości i granice zaangażowania się w losy innych, problematyzują kwestię tożsamości, są polityczne (w rozumieniu Arendt), przybliżają totalitarny sposób postrzegania świata oraz uwrażliwiają na ludzką krzywdę. Potwierdzające to przykłady znajdziemy w twórczości takich polskich reportażyistów i reportażyistek, jak: Filip Springer, Katarzyna Boni, Wojciech Jagielski, Krzysztof Miller, Małgorzata Szejnert, Wojciech Tochman, Marcin Gutowski, Dionisios Sturis, Paweł Smoleński, Tomasz Michniewicz, Katarzyna Surmiak-Domańska czy ostatnio Joanna Gierak-Onoszko i Marek Rabij. Cele pracy na lekcjach z tekstami tych autorów (nawet jeśli miałyby być one czytane we fragmentach) są zbieżne z proponowanym przez Arendt sposobem urzeczywistniania idei obywatelskich. Pozwalają bowiem na przemyślenie niejednoznaczności, sprzeczności, dylematów, jakie w świecie odkrywamy, mogą wywołać zaciekawienie światem (co powinno być trwałym elementem wychowania obywatelskiego w polskiej szkole), a także skupiają uwagę na ludziach jako istotach pytających o sensory, o znaczenia postaw, zjawisk, procesów, które są ich udziałem w różnych częściach naszego globu<sup>13</sup>.

• • •

Siva Vaidhyanathan [2018: 19] w książce zatytułowanej *Antisocial Media...* następująco opisał związek między myśleniem obywatelskim a myśleniem prodemokratycznym:

13 Znakomicie opisuje to np. Tomasz Michniewicz [2018] w książce *Chrobot. Życie najwykleszych ludzi świata*.

Demokratyczne republiki potrzebują zaangażowanych obywateli, którzy uzgodnią swoją wiedzę, przesłanie i działanie. Potrzebują również przeciwważnych sił, które będą w stanie konkurować o uwagę i wsparcie w sferze publicznej. Jednak gdy pojawia się konflikt, zdrowa demokratyczna republika potrzebuje forum, na którym mogą się ścierać różne opinie, gdzie można negocjować i przekonywać innych na podstawie wspólnie przyjętych faktów, ustalonych warunków i wyraźnie zdefiniowanych problemów, a także wybierać spośród wielu reakcji lub rozwiązań.

Koncepcja kształcenia humanistycznego oraz zintegrowanego z nią wychowania obywatelskiego, wyprowadzona ze studiów nad pracami Arendt, może młodych ludzi przygotować do realizacji tak ambitnych celów. Najważniejszym rezultatem edukacji powszechnej powinno być bowiem jak najczęstsze aktywowanie myślenia, przeobrażające się w działanie, zwłaszcza podejmowane w przestrzeni publicznej. Środowiskiem naturalnym, w jakim tę aktywność należy uprawiać, jest zatem demokracja. Źródłem istnienia tego ustroju i trwałym punktem odniesienia do niego są natomiast różnorodność, niejednoznaczność i wieloperspektywiczność. Równie ważna jest także refleksja nad totalitaryzmem jako sposobem postrzegania rzeczywistości dążącym do zniszczenia owych źródeł i proponującym zastąpienie ich jednorodnością, jednoznacznością i jednoperspektywicznością. Być może w świecie tak prostym żyje się łatwiej, ale czy warto za to zapłacić utratą zdolności myślenia?

### Bibliografia

- Arendt Hannah (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Aletheia, Warszawa.
- Arendt Hannah (2006), *Odpowiedzialność i władza sąđenja*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Arendt Hannah (2010), *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa.
- Arendt Hannah (2012), *Wykłady o filozofii politycznej Kanta*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.



- Arendt Hannah (2016), *Życie umysłu*, Aletheia, Warszawa.
- Barańska Edyta (2013), *Człowiek i świat człowieka. Polityka i jej kryzys w interpretacji Hannah Arendt*, Adam Marszałek, Toruń.
- Bartlett Jamie (2019), *Ludzie przeciw technologii. Jak Internet zabija demokrację (i jak możemy ją ocalić)*, Sonia Draga, Katowice.
- Castells Manuel (2007), *Spółczesność sieci*, PWN, Warszawa.
- Castells Manuel (2013), *Władza komunikacji*, PWN, Warszawa.
- Garton Ash Timothy (2018), *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, Znak, Kraków.
- Golka Marian (2008), *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (de)informacyjne*, PWN, Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna (2009), *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna (2016), *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków.
- Junkiert Maciej (2013), *Żywoty człowieka politycznego. Polis, czyli ani miasto, ani państwo*, „Polonistyka”, nr 4, s. 4-7.
- Kania Agnieszka (2015), *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Universitas, Kraków.
- Koc Krzysztof (2018), *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kołakowski Leszek (2006), *O podróżach*, w: tegoż, *Mini-wykłady o maksi-sprawach*, Znak, Kraków, s. 43-47.
- Koryś Izabela, Michalak Dominika, Zasacka Zofia, Chymkowski Roman (2018), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa, [dostęp: 1 grudnia 2019], <https://tinyurl.com/u02ofey>.
- Koryś Izabela, Chymkowski Roman (2019), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2018 roku. Wstępne wyniki*, Biblioteka Narodowa, Warszawa, [dostęp: 1 grudnia 2019], <https://tinyurl.com/y9f9wnw8>.
- Koziółek Krystyna (2017), *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Koziółek Ryszard (2016), *Dobrze się myśli literaturą*, Czarne, Wołowiec.
- Kristeva Julia (2007), *Hannah Arendt: biografia*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Michniewicz Tomasz (2018), *Chrobot. Życie najzwyczajszych ludzi świata*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków.
- OKO.press (2020), [dostęp: 5 czerwca 2020], <https://oko.press>.
- „Polonistyka” (2013), nr 3.

- „Polonistyka” (2014), nr 8.
- Siemieniecki Bronisław, red. (2007), *Manipulacja – media – edukacja*, Adam Marszałek, Toruń.
- Solarz Marcin Wojciech (2009a), *Północ-Południe. Krytyczna analiza podziału świata na kraje wysoko i słabo rozwinięte*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Solarz Marcin Wojciech (2009b), *Trzeci Świat. Zarys biografii pojęcia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sosnkowska Paulina (2015), *Arendt i i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków.
- Tubylewicz Katarzyna, Diduszko-Zyglewska Agata, red. (2015), *Szwecja czyta. Polska czyta*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Vaidhyanathan Siva (2018), *Antisocial Media. Jak Facebook oddala nas od siebie i zagraża demokracji*, WAB, Warszawa.
- Wantuch Wiesława (2005), *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

Krzysztof Koc

**Citizenship in Humanistic Education  
(in the Spirit of Hannah Arendt)**

The author analyses Hannah Arendt's writings in search of inspirations for reflecting on the contemporary world's problems in humanistic (school) education, finding such inspirations in the topics that interested the author of *The Human Condition* and in her perception of politics, citizenship and thinking as such. Koc's thesis is that educational documents show a clear deficit of reflection on current challenges, often transnational, that need to be analysed from multiple angles. The article emphasises Arendt's warnings about non-thinking as an attitude conducive to totalitarianism, which should unsettle anyone interested in the concept of educating young people. Reconstructing Arendt's axiology of citizenship and emphasising the value of journalistic texts as stories that uncover ambiguity and ask key questions, the author calls for a reconsideration of the nature of Polish language education in contemporary school.

**Keywords:** humanistic education; Arendt; citizenship; thinking; politicalness; antipoliticalness; reportage.

**Krzysztof Koc** – profesor UAM doktor habilitowany w zakresie literaturoznawstwa, kierownik Pracowni Innowacji Dydaktycznych UAM w Poznaniu. Autor książek *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (2007) oraz *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (2018), a także współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (2011). Publikował m.in. w takich czasopismach, jak: „Polonistyka”, „Nowa Polszczyzna”, „Polonistyka Innowacje”, „Postscriptum Polonistyczne” oraz w kilkunastu tomach zbiorowych. Wiele napisanych przez niego artykułów dotyczy reportażu oraz szkolnej refleksji nad aktualnymi wyzwaniami, przed jakimi staje szkolna edukacja humanistyczna. Adres e-mail: [kocyk@amu.edu.pl](mailto:kocyk@amu.edu.pl).

