

MIROSLAW KOWALSKI, DANIEL FALCMAN, *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 146

Książka *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne* jest błyskotliwie napisaną publikacją z pogranicza filozofii nauk społecznych, socjologii i pedagogiki moralności oraz filozofii społecznej. Autorzy – Mirosław Kowalski i Daniel Falcman – demonstrują w niej wysoką erudycję, kompetencję językową i oryginalność tezy.

Pierwsza teza Autorów to: możliwy jest taki wariant wiarygodnych ideologicznie (pozaideologicznych) nauk społecznych, w których elementami ideologicznymi są elementy demokratycznej koncepcji społeczeństwa. Autorzy, posługując się wnioskami z analiz dekonstrukcyjnych w naukach społecznych, wyrażają pogląd, że elementami nieuchronnie pojawiającymi się w twierdzeniach tych nauk są ideologie. Nie kontynuują jednak tego wniosku w brzmieniu postulowanym przez poststrukturalistów – twierdzą, że ideologia demokratyczna jest: uświadamiana przez członków społeczeństwa jako ideologia i/lub jest nieszkodliwa, tzn. nie zagraża niekontrolowanej rozumianemu dobru społecznemu. Często skrajna odmienność interpretacji życia społecznego, dokonywanych przez polityków w państwie demokratycznym, to efekt odmienności kodów językowych, którymi posługują się interpretatorzy. Zdecydowana większość z nich – przynajmniej oficjalnie – nie sprzeciwia się zasadom demokracji. Dlatego, zdaniem M. Kowalskiego i D. Falcmana, ciekawsze niż dekonspirowanie ideologii demokratycznej jest badanie tych kodów oraz uwarunkowań (kulturowo-społecznych, politycznych itp.) kodów językowych, którymi posługują się interpretatorzy życia społecznego w krajach demokratycznych.

Druga teza brzmi: współcześni nastolatki rezygnują z tradycyjnego pojęcia moralności. Zawężają je, wyłączając z jego obrębu działania tradycyjnie urefleksyjniane jako moralne. Nie stosują wcale innych ocen moralnych dla działań, niż np. ich rodzice – różnica między pokoleniami to zauważanie moralnego kontekstu pewnych działań (starsze pokolenie) i niezauważanie takich kontekstów (współczesna młodzież). Wiele badań moralności młodzieży opiera się na fałszywym założeniu, że zjawiska (działania, sytuacje), o które pyta się respondentów, są dla nich tematami refleksji moralnej. Tymczasem, już niektóre odpowiedzi respondentów w tych badaniach sugerują, że tak nie jest – badani dokonują oceny działań w języku nieużywającym pojęć moralnych. Dlatego, duża część analiz badawczych moralności młodzieży (choć nie tylko jej) to przede wszystkim analizy prywatnych przekonań moralnych autorów badań, niż faktycznej moralności badanych – czyli, że analizy te odbiegają od deklarowanego celu badań.

Wydaje się, że zwłaszcza ostatnia teza M. Kowalskiego i D. Falcmana zasługuje na zapamiętanie. Jest bodaj pierwszym w pedagogice i socjologii polskiej dopracowa-

nym koncepcyjnie sformułowaniem zjawiska pozamoralnego kwalifikowania działań społecznych (uznawania za pozamoralne działań tradycyjnie objętych kwalifikowaniem moralnym). W literaturze z socjologii i pedagogiki pojawiały się – głównie jako przestrogi, czyli formułowane w trybie retoryki publicystyczno-moralnej – oceny, że współczesna młodzież odchodzi od moralności swoich rodziców i dziadków. Pojawiały się stanowiska komunikujące o zgubnych skutkach niezauważania przez młodzież moralnych kontekstów działań. Brakowało jednak spójnej i – z konieczności dla tego zjawiska – wieloaspektowej koncepcji odpowiadającej na pytania: jakie są mechanizmy niezauważania przez młodzież moralnych aspektów jej działań?, jaką retorykę opisu własnych działań stosuje młodzież w zastępstwie dla retoryki pojęć moralnych, „zdejmowanych” z tych działań?, jakie są konsekwencje metodologiczno-badawcze dla empirycznych analiz moralności płynące z modernizacji przez młodzież tradycyjnego pojęcia moralności? Na te (i zapewne kilka innych pytań) brakowało dotąd wyczerpujących odpowiedzi.

M. Kowalski i D. Falcman uważają, że młodzież (w odniesieniu do niektórych – choć pewnie nie niewielu – działań) zastępuje tradycyjny język znaczeń moralnych językami: psychologicznych atrybucji, utylitarnym i biologiczno-medycyzującym. Autorzy dowodzą tego przypuszczenia na przykładzie analiz seksu: w pierw w konfrontującym zestawieniu „seks prostytutki”-„seks nie-prostytutki” (analiza teoretyczna pojęć), „seks”-„gwałt” (analiza teoretyczna pojęć), seksu i opinii na temat seksualności u młodzieży (rekonstrukcja ilościowych badań nad seksualnością młodzieży – badania te objęły reprezentatywne populacje badawcze). Trzeba więc stwierdzić, że Autorzy uzyskali względnie wyczerpujący i dlatego przekonujący *background* teoretyczno-badawczy dla swoich tez: o niekwalifikowaniu przez młodzież jako moralne aktywności w seksie, o językach używanych zastępczo wobec języka znaczeń moralnych, w którym tradycyjnie dokonywano moralnej refleksji nad seksem. Przekonania (w tym presupozycje) społecznych atrybucji moralnych oraz wyniki ilościowych badań nad seksem nastolatków skłoniły M. Kowalskiego i D. Falcmana do następujących konkluzji:

1) seks jest dla współczesnych nastolatków przestrzenią wymazywania tradycyjnie przypisanych mu znaczeń moralnych (znaczenia moralne tradycyjnie stosowane do refleksji, np. nad inicjacją seksualną, preferencją dla monogamii *versus* poligamii itp., są niezauważane przez młodzież);

2) językami, w których zastępczo wobec języka znaczeń moralnych młodzież wyraża swoje przekonania na temat seksu są języki egocentryczno-„technologiczne”, skupione głównie na optymalizowaniu doznań seksualnych i usprawiedliwiające częsty seks (seks przygodny z częstą rotacją partnerów, seks bez uczuć).

Zdaniem M. Kowalskiego i D. Falcmana, w miejsce tradycyjnie moralnych struktur językowo-deskryptywnych oraz struktur działaniowych (Autorzy dbają jednak o precyzyjne oddzielenie dziedziny retoryki opisującej seks od dziedziny faktycznie podejmowanych działań w seksie) pojawiają się nowe, „pozamoralne” struktury opisu i – prawdopodobnie – działania. Autorzy są mianowicie przekonani, że młodzież nie stosuje języka znaczeń moralnych do formułowania opisów i wyrażania decyzji o seksie, ani też – prawdopodobnie – nie reguluje swoich aktywności seksualnych za pomocą wzorców moralnych (Autorzy w kilku miejscach w książce opierają się przed ekstrapolacjami dziedziny znaczeń na dziedzinę faktycznych zachowań ludzi, twierdząc, że dziedziny te są autonomiczne).

Jedną z zalet koncepcji analityczno-badawczej M. Kowalskiego i D. Falcmana jest duża rzetelność (neutralność ideologiczna) w analizie seksualności młodzieży. Autorom udało się uniknąć wartościowań. Zamiast formułować oceny moralne, opra-

cowali przekonującą koncepcję analityczną na temat pozamoralnych kontekstów seksu u młodzieży. Koncepcję tę łatwo zaaplikować do analizy badawczej.

Fragmenty w książce M. Kowalskiego i D. Falcmana, w których formułowana jest – ciekawa i na pewno oryginalna – koncepcja rezygnowania przez młodzież z używania znaczeń moralnych w refleksji nad seksem, są poprzedzone analizami teoretycznymi. Autorzy parcelują między sobą tematy do analiz – w konsekwencji wydzielają prawie symetryczne zakresy stron w książce, które sygnowane są nazwiskami „Miroslaw Kowalski”, „Daniel Falcman”. Tematy analiz, mimo że skupiają się na różnych zagadnieniach, łączy wspólna teza. Według Autorów i wbrew „poststrukturalistom w naukach społecznych”, pojęcie prawdy byłoby koniecznym elementem myślenia ludzi. M. Kowalski i D. Falcman, opierając się na licznych przykładach, argumentują, że – niezależnie od wysiłków poststrukturalistów kwestionujących pojęcie prawdy – pojęcie to nagminnie pojawia się w potocznych retorykach oraz myśleniu ludzi i przenika do sposobu „myślenia” ważnych instytucji państwa. Autorzy twierdzą więc, że pojęcia prawdy nie sposób „obejść” zarówno w myśleniu potocznym, jak i „myśleniu” np. sądów. Procedury stosowane w postępowaniach sądowych odnoszą się bezpośrednio do klasycznego rozumienia prawdy w filozofii – sędziom chodzi o ustalenie prawdy o zdarzeniach, objętych postępowaniem sądowym. Przykład z życia codziennego – ludzie chcą wiedzieć, jak było naprawdę w dziedzinie pewnych (interesujących ich) kwestii. Ludziom zdarza się mówić: „Mam prawo do prawdy!”, „I gdzie tu prawda?!” itp. We wszystkich tych wyrażeniach pojawia się słowo „prawda”. To za mało, by powiedzieć, że słowo „prawda” jest urefleksyjniane przez jego użytkowników, czyli, że dysponują oni pojęciem prawdy (mantrowane słowo „prawda” mogłoby być przecież – równie dobrze – pozbawionym znaczenia „przerywnikiem” w wypowiedzi).

M. Kowalski i D. Falcman, powołując się na badania Wiesława Baryły i Bogdana Wojciszke, argumentują, że Polacy urefleksyjniają prawdę w aspekcie moralnym – psychologowie cytowani przez Autorów odkryli, że jednym z uniwersalnych współkryteriów uznawania przez Polaków działań za tematy refleksji moralnej jest prawda. To ważne ustalenie badawczo wzmocniło inne, przywołane przez Autorów – językoznawca Anna Wierzbicka, przebadawszy wszystkie języki świata, dowiodła, że słowo „prawda” ma charakter uniwersalny. O ile odkrycie A. Wierzbickiej – chociaż ważne dla tezy Autorów – nie było argumentem na tyle silnym, aby w pełni ją uzasadnić, to wniosek z badań W. Baryły i B. Wojciszke był dla M. Kowalskiego i D. Falcmana argumentem wystarczającym, by skonkludować: Polacy (i prawdopodobnie nie tylko oni) urefleksyjniają prawdę w aspekcie moralnym; to prawdopodobnie nie jedyny aspekt, w którym Polacy zastanawiają się nad prawdą (nie jedyny aspekt, w którym Polacy używają pojęcia prawdy).

M. Kowalskiemu i D. Falcmanowi nie udaje się – mimo obietnicy sformułowanej we wstępie do książki – uargumentować, że prawda jest niezbywalnym, koniecznym elementem myślenia – zamiast „postmetafizyczną naleciałością”, „postmetafizycznym – i opresywnym – wdrukowaniem do świadomości społecznej”. Autorzy „utknęli” na konkluzji, że używane przez Polaków słowo „prawda” ma reprezentację pojęciową (więc nie jest tylko bezrefleksyjnym elementem mowy). Skapitulowali więc przed problemem bardzo ważnym – o ile nie najistotniejszym – czy pojęcie prawdy jest elementem opresji ideologicznej stosowanej przez np. państwo wobec obywateli (tu zwłaszcza mniejszości)? M. Kowalski i D. Falcman nie odpowiadają przekonująco na to pytanie, a nawet „migają się” od odpowiedzi, zapominając jakby, że problem ten był ważnym pytaniem ich książki. Rekonstrukcja poglądów Tortosa, socjologa analizującego język hiszpański, odpowiada „poniekąd” na pytanie o opresyjny charakter

pojęć esencjalnych, jednak odpowiedzi tej nie można uznać za wyczerpującą. Odpowiedź ta mówi bowiem tylko tyle, że pojęcia esencjalne są konwertowane przez aktorów społecznych do pojęć nieesencjalnych i odwrotnie. Można stąd wyciągnąć wniosek, że pojęcia esencjalne, w tym klasycznie definiowana prawda, są „niewinne”, bo nawet jeśli ograniczają swobodę myślenia ludzi, to mogą być natychmiast przeformułowane nieesencjalnie – czy to jednak nie wniosek przedwczesny?

Recenzowana książka Mirosława Kowalskiego i Daniela Falcmana jest na pewno książką interesującą i ważną dla pedagogiki oraz socjologii. Dowodzi wysokiego zaawansowania teoretycznego i erudycji Autorów – przede wszystkim zaś stawia pytania raczej rzadkie na gruncie dyscyplin empirycznych. Pytania te mają jednocześnie znaczenie m.in. dla praktyki edukacyjnej. Modernizacja koncepcji analityczno-badawczej w badaniach moralności, jakiej dokonali Autorzy, nadaje się wprost do zaaplikowania do analiz badawczych. Wniosek praktyczny wynikający z tej modernizacji – o tym, że należy tak wysubtelnić słownictwo wychowanków, aby używane przez nich słowa nie przeoczały kontekstów moralnych działań społecznych – nadaje się do zastosowania w edukacji moralnej. Teoretyczne analizy społecznej koncepcji prawdy, które przeprowadzają M. Kowalski i D. Falcman, ma nieodległe znaczenie dla niektórych nurtów pedagogiki, np. pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. *Lejmotiv* filozoficzny, który przypomnieli Autorzy (koncepcja prawdy), ma więc ważne reprezentacje w pedagogice. Jedną z właściwości książki M. Kowalskiego i D. Falcmana jest wartka, „wciągająca” narracja oraz przekora intelektualna u Autorów – m.in. z tych powodów (a także z powodu interesujących problemów, które stawiają oraz odważnych koncepcji analitycznych, które formułują) wróże ich najnowszej książce duże powodzenie na rynku wydawniczym.

Krzysztof Zajdel

„Szkoła jaka jest, każdy widzi”

MARIA DUDZIKOWA, SYLWIA JASKULSKA, RENATA WAWRZYNIAK-BESZTERDA, E. BOCHNO, I. BOCHNO, K. KNASIECKA-FALBIERSKA, M. MARCINIAK, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, ss. 318

Książka jest kolejnym tomem z serii, opracowywanej na podstawie badań zespołowych prowadzonych pod kierownictwem Profesor Marii Dudzikowej, na temat szkolnych doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Całość cyklu wydawniczego, zatytułowanego „Maturzyści 2005’ – Studenci UAM w Poznaniu”, jest bardzo dobrze skonstruowanym i przeprowadzonym zespołowym przedsięwzięciem, obejmującym „trzy fale” pomiaru dokonywanego na studentach nieparzystych lat studiów. Recenzowana książka stanowi drugą część raportu z „pierwszej fali” pomiarów. Dokonano w niej analizy roli szkół niższego szczebla w procesie kształtowania i rozwoju kapitału społecznego.

Zaproponowana stosunkowo niedawno wielowymiarowa, trudna do zdefiniowania, czasem nawet pełna sprzeczności¹ kategoria „kapitału społecznego”, początkowo ulokowana na pograniczu ekonomii i socjologii, w krótkim czasie okazała się znacząca dla analiz pedagogicznych związanych z edukacją, która jako praktyki kulturowe ma podstawowy wpływ na podnoszenie *versus* obniżanie kapitału społecznego, może go budować lub – przeciwnie – doprowadzać do jego osłabiania, erozji, rozpadu.

Dla demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, w naszym kraju mających wciąż krótką tradycję i napotykających na liczne deformujące je przeszkody, takie atrybuty społeczne, jak zaufanie, lojalność, bogate poziome relacje i gotowość do podejmowania spontanicznej współpracy (o których szeroko pisał Robert Putman²), są zasadnicze. A to właśnie one wiążą się z kapitałem społecznym warunkującym ogólnospoleczne powodzenie i sukces.

Szkoła jest miejscem swoistego krzyżowania się potencjalnych strategii budowania Putmanowskiego kapitału społecznego wiążącego (*bonding*), który spaja członków jednej grupy społecznej, i pomostowego (*bridging*), odnoszącego się do powiązań między ludźmi, którzy przynależą do różnych społeczności. To w dużej mierze w szkole zachodzi proces instytucjonalnego inicjowania opisywanego przez Francisa Fukuyamę wpływu kultury na sukces gospodarczy społeczeństw i ich dobrobyt³, dla którego zaufanie staje się centralną determinantą.

Zgromadzony w recenzowanej książce materiał badawczy jest interesujący pod każdym względem: tematycznym, problemowym, metodologicznym, interpretacyjnym, ale i prognostycznym, co z pedagogicznego punktu widzenia jest niezwykle istotne, gdyż pozwala – nawet w obliczu licznych demistyfikujących szkolną rzeczywistość danych – dostarczyć podstawę do projektowania warunków, jakie mogą zapewnić stworzenie kultury szkolnej sprzyjającej zwiększeniu zasobów kapitału społecznego poprzez edukację.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile szkoła jest miejscem, w którym tworzony jest kapitał społeczny, wpisuje tematykę badań w aktualne nurty refleksji nauk społecznych i najbardziej znaczące potrzeby współczesnej edukacji. Pytania z tego zakresu są tym istotniejsze, ponieważ tak z krajowych, jak i międzynarodowych badań wynika, że zaangażowanie społeczne młodzieży oraz jej uczestnictwo w życiu publicznym jest w Polsce niepokojąco niskie. Obrazu dopełniają doniesienia o niewydolności wychowawczej szkoły, przejawach patologizacji socjalizacji szkolnej, załamywaniu się dialogu międzypokoleniowego, a także szerzej lokowane niepokoje o autentyczność obywatelskości w warunkach polskich i szanse budowania kultury zaufania.

Wymowa sprawozdawczej części raportu nie jest optymistyczna, co sygnalizuje już wprowadzająca, znakomicie napisana przez Marię Dudzikową, eseistyczna pierwsza część książki pt. *Erozja kapitału społecznego w szkolnej kulturze nieufności*. Ma ona swój dalszy ciąg w postaci klamry wieńczącej całość raportu, czyli zamykającego książkę rozdziału tejże Autorki, zatytułowanego „Szkoła jako »przestrzeń, w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny? Suplement do »Erozji kapitału... «”. Autorka dokonuje tu interesującego odniesienia przywołań analiz kryzy-

¹ P.S. Adler, S.-W. Kwon, *Social Capital: Prospects for a New Concept*, The Academy of Management Review, 2002, vol. 27, nr 1.

² R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

³ F. Fukuyama, *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997.

su więzi społecznych w krajach zachodnich do sytuacji oświatowej w Polsce i problemów badawczych, jakie postawił przed sobą Zespół. Rosnący indywidualizm polskiej młodzieży, bezkrytyczność i bezrefleksyjność jako efekty spetryfikowanego modelu transmisyjnego kształcenia, nauczycielski nadzór nad działaniami samorządów uczniowskich, zbudowana na nieufności szkolna „kultura szatniowa”, okablowana szkoła – wszystko to stanowi dość przygnębiający kontekst wstępny prowadzonych badań. Właśnie ten obraz czyni prowadzone badania nad wyraz potrzebnymi, zwłaszcza że osobami badanymi jest pierwsze pokolenie absolwentów zreformowanej szkoły, a administracja oświatowa nagłaśnia mitologie sukcesu wywołanego swoimi przedsięwzięciami.

Specyfika recenzowanego materiału polega na tym, że w – odróżnieniu od zazwyczaj opracowywanych materiałów o charakterze raportów oświatowych – ten jest dobrze wpisany w myślenie teoretyczne i osadzony w refleksji pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Przestaje być w ten sposób jedynie zestawieniem dobrze udokumentowanych danych, ale jest ważnym głosem koncepcyjnym i teoretyzującym. Stanowi rzeczowy, merytoryczny głos w debacie nad obrazem polskiej potransformacyjnej edukacji, odległym zarówno od populistycznych egzaltacji pseudoreformatorskich, jak i pustej retoryki postulatów oraz „wyzwań”. Jest odpowiedzialnym pedagogicznym zapytywaniem o obywatelskie, upodmiotowione zaangażowanie młodzieży i warunki do pełnienia przez nią realnych zadań społecznych. Już sam sposób konstrukcji autorstwa raportu: zespołowego, zaangażowanego w kilkuletnią pracę nad kontekstami własnej aktywności zawodowej, pokazuje, w jaki sposób może być budowany, wzmacniany i rozwijany kapitał społeczny w instytucjach edukacyjnych. Choć struktura zawartego w książce raportu jest miejscami nie do końca przejrzysta i choć nie udało się uniknąć w niektórych miejscach powtórzeń, co jest dość powszechną ceną, jaką ponosi się w przypadku badań zespołowych, czytelnik zagłębia się jednak w tekst z rosnącą satysfakcją naukową.

Dobrze zaprezentowana koncepcja metodologiczna daje czytelnikowi jasny obraz strategii gromadzenia danych oraz doboru próby, której kapitałowe zasoby osobowe, rodzinne i środowiskowe zostały scharakteryzowane w dalszej części książki. Choć dokonane charakterystyki obciążone są nieuniknioną wybiórczością, bo nie jest możliwe zoperacjonalizowanie tych odmian kapitału bez pewnej arbitralności, jednak z przytaczanych danych wyłania się klarowny, rozbudowany obraz kapitału, z którym młodzież wkracza do szkoły.

Cechy te stają się w dalszej części książki wykorzystane do zbudowania relacyjnego kontekstu dla kapitału społecznego szkoły i jej kultury. Uwagę pedagogów powinny szczególnie przykuć analizy wyników prowadzone na osi konsekwentnie eksponowanych wymiarów zaufania i zaangażowania, kluczowych dla charakterystyki zasobów i kondycji kapitału społecznego, i – jak wynika z zawartych w raporcie badań – silnie ze sobą skorelowanych. Im większe zasoby zaufania, tym większe zasoby zaangażowania, i odwrotnie. Lokuje to szkoły w polach dwóch odrębnych klimatów kapitałowych: z jednej strony szkoły, które zbudowały kulturę opartą na zaufaniu, sprzyjają obywatelskości i zaangażowaniu, z drugiej – szkoły o słabych zasobach zaufania nie są w stanie wyzwolić takich fenomenów, jak: pozytywne relacje i zaangażowanie. A tylko przy ich zaistnieniu możliwe staje się budowanie i powiększanie kapitału społecznego, który jako jedyny pomnaża się właśnie przez jego wykorzystywanie. Odpowiednia kultura szkoły i jej jakość pozwalają spożytkować i rozwinać kapitał wnoszony jako potencjał przez uczniów. Nieodpowiednia – prowadzi do roztrwonienia zasobów.

Tymczasem, raport ujawnia niepokojąco wiele zjawisk destrukcyjnych dla kapitału społecznego. Nieufność, gra uników, antyinnovacyjność, atrofia więzi międzyludzkich, zwłaszcza w relacji uczniowie – nauczyciele, nasilona biurokratyzacja, pozorne zmiany – wszystko to przenika kulturę współczesnej szkoły, która zamiast być miejscem awangardy społecznej i kuźni obywateli, staje się polem walki o przetrwanie w sformalizowanych strukturach instytucjonalnych. Zgromadzone dane korespondują, niestety, aż nadto dobrze, z przywoływanymi przez Autorów raportu posępnymi diagnozami polskiej szkoły, zawartymi w innych publikacjach. Z uwspólnionej kompozycji, na którą składają się te wszystkie głosy, wylania się system oświatowy, który udaje swoje zreformowanie, tkwiąc mocno w nienaruszonej kulturze szkoły adaptacyjnej, odtwórczej, opartej na hierarchicznych, pełnych nieufności relacjach i katastrofalnej w skutkach nieświadomości, na czym powinna polegać istotna zmiana.

Dorota Klus-Stańska