

Danuta Wajsprych

ORCID 0000-0001-7555-1032

Z CZEGO NIE MOŻNA ZREZYGNOWAĆ PODCZAS UCZENIA SIĘ W DOROSŁOŚCI? O MYŚLENIU, DZIAŁANIU I UWAŻNOŚCI

Słowa kluczowe: uczenie się jako wydarzenie, myślenie, działanie, uważność

Streszczenie: Artykuł skupia się wokół uczenia się w dorosłości, głównie edukacji akademickiej, której zarzuca się wciąż transmisyjny charakter (konserwatywne treści i formy akademickiego funkcjonalizmu) oraz neoliberalne uwikłanie (sprywatyzowane, instrumentalne, rynkowe, przedsiębiorcze interesy poznawcze). Proponuje się w zamian inne spojrzenie na Akademię jako miejsca, w którym uczenie się jest wydarzeniem, powolnym namysłem nad rzeczywistością, powrotem do źródeł pedagogii – jej filozoficznego jądra i refleksji nad samym sobą. Możliwość takiego studiowania daje myślenie i połączone z nim działanie, umyślna aktywność. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak stać się „umyślnym sprawcą”, jak rozpocząć uważne, nieinstrumentalne studiowanie na uniwersytecie? Rekonstrukcji kategorii myślenia i działania dokonano posiłkując się głównie analizami Hanny Arendt, kategorii uważności w kontekście koncepcji Makarego Stasiaka o sprawcy umyślnym.

Wprowadzenie

Zasygnalizowane w tytule wypowiedzi kategorii wymagają krótkiego wyjaśnienia. Pisząc o uczeniu się w dorosłości, skupiam się głównie na edukacji akademickiej, której zarzuca się wciąż transmisyjny charakter (konserwatywne treści i formy akademickiego funkcjonalizmu) oraz neoliberalne uwikłanie (sprywatyzowane, instrumentalne, rynkowe, przedsiębiorcze interesy poznawcze). Proponuję w zamian inne spojrzenie na Akademię jako miejsca, w którym uczenie się jest wydarzeniem, powolnym namysłem nad rzeczywistością, powrotem do źródeł pedagogii – jej filozoficznego jądra i refleksji nad samym sobą. Możliwość takiego studiowania daje myślenie i połączone z nim działanie, umyślna aktywność. Chcę odpowiedzieć na pytanie, jak stać się „umyślnym sprawcą”, jak rozpocząć uważne, nieinstrumentalne studiowanie na uniwersytecie? Rekonstrukcji kategorii myślenia i działania dokonam, posiłkując się głównie analizami Hanny Arendt; do ostatniej z tych kategorii nawiążę w kontekście koncepcji Makarego Stasiaka o sprawcy

umyślnym. Warsztatowo dokonuję analizy i interpretacji tekstów źródłowych, która zostaje wzmocniona ilustracją przywołanych egzemplarycznie badań nad interesami poznawczymi dorosłych uczących się oraz młodzieży.

O myśleniu i działaniu na uniwersytecie¹

Archetypem uczenia się do przestrzeni publicznej jest starożytne polis, współczesnym odpowiednikiem miasta, w nim m.in. uniwersytet. Akademia, podobnie jak *polis*, ma być przestrzenią, w której toczy się debaty na podstawie zasad etyki i moralności. Na współczesnym uniwersytecie rzadko jednak odbywają się debaty społeczne, umożliwiające nieinstrumentalne użycie rozumu w atmosferze, w której „moralna i fizyczna przewaga ogółu nie powstrzyma filozoficznego myślenia” (Bloom, 1997, s. 296). A przecież *W końcu XX wieku człowiek wykonał znaczący krok, ważny dla rozwoju jego myślenia: zyskał wgląd w swoją podmiotowość. Zyskał świadomość tego, w jaki sposób myśli i działa [...]. Wgląd w podmiotowość otwiera przed człowiekiem nowe formy doskonalenia. Może on teraz rozwijać nie tylko swoje umiejętności zawodowe, lecz także bezpośrednio doskonalić samego siebie, czyli rozwijać swoje umiejętności podmiotowe. Tym samym, za sprawą wglądu w swoją podmiotowość, wzrasta tempo rozwoju człowieka. Praca nad rozwojem staje się umyślną, celową i zamierzoną aktywnością* (Stasiak, 2000, s. 108). Intuicję tę rozwinął Makary Stasiak w koncepcji „sprawcy umyślnego”, w której można wyróżnić dwie kategorie o kluczowym znaczeniu w procesie uczenia się w dorosłości: myślenie i połączone z nim umyślne działanie, umyślną aktywność. W zrozumieniu tej koncepcji przydatne będzie nawiązanie do fundamentalnego spostrzeżenia o egzystencji ludzkiej dzielonej na dwie przestrzenie: prywatną i publiczną. Dychotomię egzystencji: prywatna – publiczna znakomicie przedstawia w swoich analizach Hannah Arendt (Arendt, 2000, s. 27–86). Zapożycza ją od starożytnych Greków, tj. podziału na dom i *polis* jako podstawowego założenia swojej filozofii polityki. Otóż dom rozumiany jako gospodarstwo (*oikos*) i wspólnota rodzinna (*oikia*) zostały powołane po to, by zmagać się z koniecznościami życiowymi. Do życia drugiego, publicznego, wstęp miał tylko ten, kto posiadał dom; dom stanowił niejako kartę wstępu do społecznego uczestnictwa w *polis*. Dom był ważny. Od jego wartości zależało życie publiczne. Był warunkiem egzystencji publicznej. Człowiek jednak żyje w domu nie tylko po to, by realizować, jak powie Arendt, „zwierzęcą konieczność życia”, ale także po to, by działać. Działanie w przestrzeni publicznej ma charakter wspólnotowy i jest w stanie „przetrvać” byt jednostkowy. W przestrzeni publicznej ludzie żyją ze sobą i, co najważniejsze, rozmawiają, wzajemnie się uobecniają jako równi sobie, tutaj wzajemnie się wysłuchują nawet przy znaczącej różnicy poglądów i podejmują decyzje. Dlatego sfera publiczna tworzy przestrzeń wolności, a zarazem miejsce perswazji. Przede wszystkim jest ona jednak wolna od jednostkowych interesów, tu trzeba porzucić

¹ W artykule wykorzystano fragmenty książki: Przybylska E., Wajsprych D. (2018). *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

troskę o własne ja. W *Kondycji ludzkiej* Arendt zauważy: „to nie człowiek pojedynczy zamieszkuje świat, lecz ludzie wraz ze swą wielością i różnorodnością” (2000, s. 59)². Zupełnie jasne staje się zatem, że prawdziwe demokratyczne *polis* wymaga ścisłej separacji od sfery prywatnej, która nie może kolonizować sfery publicznej. To przejście od „Ja” do „My” w świetle współczesnych koncepcji społeczeństwa umożliwia poczucie wspólnoty idei, celów, interesów, kultury, tradycji, czyli wartości obywatelskich, zainspirowanych filozofią Arystotelesa oraz filozofią moralną Immanuela Kanta. Przechodzenie od podmiotowości/tożsamości indywidualnej do zbiorowej niezwykle przejrzyście zilustrowała Astrid Męczkowska-Christiansen (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 27–33). Autorka zaznacza, że: „Klasyczne, greckie rozumienie przyjaźni osadzone w politycznym kontekście – moglibyśmy odnieść do pojęcia społecznego solidaryzmu. Demokratyczne *polis* składa się nie tyle z monadycznie pomyślanych jednostek, lecz z indywidualności zachowujących swoją odrębność – fundamenty stanowiące będą tu przez dążenie do wspólnego dobra oraz poszanowanie różnicy” (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 30). Ważne są tu jednak dyspozycje jednostek konstruowane/kształtowane w procesie uczenia się. Do tych najbardziej kluczowych należą: myślenie połączone z działaniem i, jak powie Arendt za Kantem, odwaga posługiwania się własnym rozumem jako refleksyjne odnoszenie się do rzeczywistości. Kształtowanie tych dyspozycji można uznać za fundamentalne treści uniwersyteckiego uczenia się, które – zapoczątkowane w przestrzeni rodzinnej – aktywizuje się w przestrzeni publicznej. Myśleć to badać i kwestionować. Myśleć to prowadzić sokratejski wewnętrzny milczący dialog „pomiędzy mną a moim «ja»” (Arendt, 2006, s. 75), to prowadzić dialog wyrażający dystans „od siebie do siebie”. Bez tego dialogu, bez tego myślowego czy filozoficznego dystansu, niemożliwa staje się wszelka etyczność ani przekraczanie indywidualnych jednostkowych interesów. Zaznaczmy, że Arendt nie kontestuje w żadnym razie sfery prywatnej i jej jednostkowych, ekonomicznych interesów. Sferę tę przypisuje natomiast innemu miejscu, miejscu jakim jest dom, rozumiany właśnie jako starożytne *oikos*. Sfera publiczna z kolei to obszar działań dyskursywnych czy szerzej: komunikacyjnych, umożliwiających wymianę i wypracowywanie (wspólnych) poglądów. Margaret Somers (1993, s. 589, za: Skrzypczak, 2016, s. 12) dowodzi, że ma ona charakter „kontestacyjno-partycypacyjnej przestrzeni, w ramach której podmioty prawa, obywatele, aktorzy ekonomiczni oraz członkowie rodzin i społeczności lokalnych tworzą publiczne

² Arendt, korzystając z perspektywy Arystotelesa, zaznacza, że wspólnotowe życie Greków opierało się na literalnym rozróżnieniu życia prywatnego, toczącego się w gospodarstwie domowym i zorientowanego na przeżycie ekonomiczne i dobrobyt, od życia publicznego, prawdziwie politycznego. Dobre życie we wspólnocie warunkowane było zatem gotowością do opuszczenia sfery prywatnej i wejścia do *polis*, na *agorę*. Zwróćmy uwagę, że dzisiejsze potoczne rozumienie rynku jako miejsca do handlu traci swoją polityczną rolę i jest czysto ekonomiczną przestrzenią. Tymczasem ekonomia dla Greków była aktywnością dokonywaną w domu, była sztuką służącą przetrwaniu. To ekonomiczne „uhandlowienie” współczesnej agory Arendt nazywa perwersją zachodniej kultury. Jest znakiem kolonizacji sfery publicznej przez sferę prywatną (Arendt, 2000).

ciała i angażują się w negocjacje i kontestacje życia politycznego i społecznego”. Myślenie stanowi w takim razie podstawę moralnej refleksji i ma doniosłe znaczenie polityczne, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności widzenia świata z perspektywy Innego. Ukazuje ciągłość pomiędzy sposobem doświadczania siebie przez podmiot, jego egzystencjalno-moralną refleksją a sferą politycznego zaangażowania (lub odmowy). Rozszerzone myślenie umożliwia wydawanie osądu, którego kryteria nie są przekazywane „z zewnątrz”, lecz „identyfikowane” w przestrzeni ludzkiej różnorodności. Interakcja/działanie, rozumiane jako wspólnotowe zaangażowanie i uczestnictwo w codzienności, możliwe staje się jedynie w świecie publicznym. Działać, jak zaznacza Arendt, to nieustannie „zaczynać od nowa”, to aktualizować Kantowskie „przyrodzone zadatki” jako rzeczywiste podmioty życia kulturalnego, społecznego i politycznego. W ten sposób ludzie w sposób racjonalny i dobrowolny kreują Kantowskie „społeczeństwo celów”, określane dzisiaj jako społeczeństwo obywatelskie. Analizy Arendt nawiązujące do stworzonej przez filozofa koncepcji władzy sądenia, przekonują, iż *wydawanie sądów jest możliwe bez ulegania ogólnie przyjętym regułom, że formułuje się je na podstawie własnego doświadczenia we własnym imieniu, i odpowiedzialnie ponosząc ich konsekwencje. Władza sądenia jest uznawana za najbardziej polityczną z umysłowych zdolności człowieka, dotyczy bowiem podstawy moralności* (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 31).

Pedagogia publiczna

Sfera publiczna stanowi jedno z kluczowych zagadnień odnoszących się do funkcjonowania demokracji, jak zauważa Mark Poster (1996, s. 206, za: Skrzypczak, 2016, s. 12): *kwestia sfery publicznej jest samym sercem każdej rekonceptualizacji demokracji*. Sfera publiczna to pośrednik i linia demarkacyjna pomiędzy porządkiem społeczeństwa i państwa, między Światem Życia a Systemem (Skrzypczak, 2016). W niej nawiązywane są relacje pomiędzy polityką, ekonomią, aktywnością obywatelską, odzwierciedlające współistnienie funkcji w społeczeństwie. Zadaniem obywatela w sferze politycznej jest *troska o spójne funkcjonowanie całości systemu, o wypracowanie takich reguł gry, które by gwarantowały autonomię każdej sfery, a całości społeczeństwa dawały możliwie najlepsze warunki życia w sferze prywatnej* (Dembiński, 2006, s. 130 i n.). *Filozofia działania każdej ze sfer – pisze dalej Dembiński – opiera się na różnej formie zaufania: w sferze prywatnej jest to zaufanie i lojalność międzyludzka, w sferze transakcji jest to lojalność w stosunku do reguł gry ustanowionych dla wszystkich, w sferze publicznej chodzi o lojalność wobec idei dobra wspólnego* (Dembiński, 2006, s. 35).

Wymiar polityczny i edukacyjny wzięte łącznie tworzą idee pedagogii publicznej – twierdzi Gert Biesta (2012, s. 684). Jej genezę Autor wiąże z procesami krystalizacji sfery publicznej i wskazuje na jej trzy wymiary. Zostały

one szczegółowo rozpoznane przez Mieczysława Malewskiego (2016) oraz Bohdana Skrzypczaka (2016)³. W tym miejscu zaznaczamy tylko, iż są to: **a) „pedagogika dla ludzi/publiczności”** – cel aktywności pedagogicznej stanowi sfera publiczna, edukacja zaś jest formą instrukcji. Pedagog publiczny to edukacyjny agent, nauczyciel, instruktor czy trener instruujący innych jak działać publicznie. Za cechę charakterystyczną uznaje się tu dążenie do ujednoczenia oddziaływania edukacyjnego do jednego pożądanego wzorca. Ten rodzaj pedagogiki publicznej stoi w wyraźnej sprzeczności z logiką procesów demokratycznych, wymagających podmiotowości i samodzielności przy podejmowaniu aktywności i decyzji. Natomiast **b) „pedagogika poprzez ludzi/publiczność”** – sytuuje pedagogię publiczną w kontekście uczenia się. Jest to pedagogika realizowana przez samych ludzi („publiczność”). Edukacja nie przychodzi z zewnątrz, ale poprzez uruchamianie wewnętrznych procesów i praktyk demokratycznych, prowadzących do aktywowania kolektywnego uczenia się. W tym ujęciu chroni się podmiotowość jednostek i grup społecznych. Często zdarza się traktować zagadnienia polityczne i gospodarcze jako zjawiska uczenia się, zdarza się pedagogizować problemy społeczne i obciążać odpowiedzialnością za ich rozwiązanie zbiorowości/społeczności. I wreszcie trzeci wymiar to: **c) „pedagogika wspólnoty publicznej”** – Malewski tłumaczy ją jako „pedagogię jawności” (pedagogia upublicznienia). Refleksja o uczeniu się, rozwijana w tym nurcie, opiera się na podejściu aktywnym, demonstrującym i eksperymentalnym; aktywnym dlatego, że kreuje nowe rozwiązania, alternatywy, próbuje odzyskać realne możliwości działania dla różnych form zbiorowej współpracy (Biesta, 2014). W tym ostatnim sposobie rozumienia pedagogiki publicznej, w postrzeganiu sprawczego mechanizmu w instytucji społecznościowej, we wspólnocie publicznej – tkwi współcześnie największy potencjał odświeżający spojrzenie na edukację dorosłych. Kluczowymi jej aspektami są polityczność współczesnej kultury i **pozaszkolne, a więc pozaformalne i nieformalne działania edukacyjne**, tworzące publiczną przestrzeń wspierającą zbiorową i indywidualną podmiotowość i obywatelskość (bycie publicznością).

³ Autorzy podkreślają, że ten określany wspólnym terminem *public pedagogy* nurt ma w USA długą tradycję i można traktować go jako amerykański odpowiednik europejskiej pedagogiki społecznej. W latach 90. XX wieku silnie oddziaływała nań pedagogika krytyczna, skupiając się na procesach edukacyjnych dziejących się poza szkołą. Całościowe opracowanie dotyczące *public pedagogy* pojawiło się jednak stosunkowo niedawno pod nazwą *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010*. Syntezy tej dokonali andragodzy amerykańscy na podstawie analizy 420 publikacji, w których zidentyfikowali kategorie odnoszące się do „pedagogii publicznej”. Pogrupowali je w pięć obszarów: (a) aktywne obywatelstwo, sprawy obywatelskie (*citizenship*) jako zadanie edukacji pozaszkolnej, (b) kultura popularna i życie codzienne, (c) instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczna, (d) dominujące dyskursy kulturowe, (e) działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna, m.in. intelektualizm publiczny i aktywizm społeczny (Sandlin, O’Maley, Burdick, 2011, za: Malewski, 2016, s. 13 i Skrzypczak, 2016, s. 20).

Początku/źródła pedagogii upublicznienia szukać należy jednak w uzdalnianiu myślenia już w przestrzeni życia rodzinnego; natomiast rozwoju działania i władzy sądenia – w edukacji formalnej akademickiej. Tu mogą owe dyspozycje poszerzać się o kolejne uzdolnienia, jak: umiejętność współdziałania, odwaga pozwalająca na wyrażanie oporu, w tym obywatelskiego nieposłuszeństwa, pamięć przeszłości jako spoiwo społecznej tożsamości. Te wszystkie dyspozycje lokują się w koncepcji „umyślnego i uważnego sprawcy” (Stasiak, 2000, s. 108 i n.). Umyślny i uważny sprawca świadomie kontroluje własny rozwój i potencjał transgresyjny, modyfikuje rzeczywistość, a nie tylko ją postrzega, widzi w niej siebie jako działającego sprawcę. W procesie tym niebagatelna rola przypada warunkom społecznym oraz edukacji akademickiej; nade wszystko znaczące staje się tworzenie kulturowo-społecznej przestrzeni dla doświadczania obywatelskości. Zadanie jawi się jako niezwykle trudne, ponieważ obszar kształcenia uniwersyteckiego, zwłaszcza jego skuteczność, określa się na podstawie osiągniętych efektów z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Problem polega jednak na tym, że we wzorcowym katalogu tychże efektów z rzadka można znaleźć naukę „myślenia”, w szczególności krytycznego i refleksyjnego, a przecież ono stanowi/powinno stanowić, zgodnie z ideą uniwersytetu klasycznego, podstawę kształcenia akademickiego. Pewnie dzieje się tak z powodu ulotnej natury myślenia (myślenie w przeciwieństwie do działania lokowanego w sferze publicznej ma charakter intymny, należy do sfery prywatnej), co skutkuje trudnościami w jego zapisie w programach dydaktycznych. Badacze zwracają uwagę: *Dwie podstawowe cechy myślenia: to, że nie przynosi ono wymiernych rezultatów, oraz to, że sama czynność myślenia wymaga wycofania się ze świata zjawisk, powodują, że nie nadaje się ono na „efekt kształcenia”* (Sosnowska, 2015, s. 388).

Tymczasem, nie rezygnując z pedagogicznej rangi myślenia, warto uczyć studentów stawiania pytań i formułowania odpowiedzi na nie, przyjmując, że każde pytanie jest początkiem myślenia, zaś niemyślenie jest niebezpieczne, grozi popadnięciem w „banalne zło”, jak pisała Arendt (2003, s. 208).

Postulat podniesienia pedagogicznej i andragogicznej rangi czynności samego myślenia potęguje się w obliczu współczesnej sytuacji politycznej Europy (np. nierozwiązany problem uchodźców) i mocnej tezy, którą stawia Sosnowska za analizami Arendt, że *gdyby ludzie byli naprawdę zdolni do prowadzenia wewnętrznego dialogu i do wstawiania się w położenie innych, ekstremalne zło XX wieku nie byłoby możliwe. Nie znaczy to, że wszyscy żylibyśmy w powszechnej szczęśliwości i pokoju, takie myślenie byłoby na wskroś utopijne. Jednak być może zło, do którego by doszło, nie należałoby do tych win, których nie można ani osądzić, ani odkupić, ani wybaczyć* (Sosnowska, 2015, s. 387). Myślenie pamiętając zwłaszcza o rozumiejącej edukacji hermeneutycznej dorosłych warto i należy praktykować zawsze, nawet w najbardziej „mrocznych czasach” antagonizmów, ksenofobii i nacjonalizmów.

Pedagogia uważności

Współczesna edukacja akademicka nie daje, w sensie, jaki nadała jej Arendt (2011), możliwości „rozpoczynania ze światem na nowo”⁴. Raczej, jak pokazują badacze (Jurgiel-Aleksander, 2017; Męczkowska-Christiansen, 2015), uczenie się postrzega się jako instrumentalną („odobywatelnioną”) kontynuację życia społecznego wyniesionego z socjalizacji pierwotnej do sfery publicznej. Biesta (2006) nazywa ten proces lernifikacją społeczeństwa, zgodnie z którą u źródeł wszelkich problemów społecznych (np. bezdomność, ubóstwo, przestępczość) leżą deficyty samych podmiotów, nie zaś społeczno-ekonomiczne czy strukturalne deficyty państwa. W konsekwencji takiego myślenia (lernifikacji) pojawia się – wobec wszystkich aktorów społecznych (rodziców, studentów, nauczycieli etc.) – przymus uczenia się przez całe życie. Mają stać się bardziej „produktywnymi, elastycznymi i niezawodnymi częściami świata społecznego opętanego ideą ekonomicznej produktywności” (Sennett, 2010). Podlega jej również, jak już zostało powiedziane, uniwersytet jako instytucja. Nie o takiej edukacji myśli Arendt. „Rozpoczynanie ze światem na nowo” oznacza zarówno wydobyć się z logiki ograniczeń uczenia się w rodzinie, jak i z logiki ograniczeń świata publicznego. Uczenie się na uniwersytecie należy rozumieć szerzej, lokując je w przestrzeni pomiędzy sferą prywatną a sferą publiczną. Szkoła/uniwersytet w myśl takiej koncepcji edukacji, nie jest i nie może być przedłużeniem/kontynuacją życia w domu rodzinnym ani początkiem życia politycznego. Uniwersytet jako fenomen społeczno-kulturowy ma stanowić raczej tę szczególną (w rozumieniu Greków) przestrzeń w określonym czasie historycznym, która decyduje o ludzkim człowieczeństwie a więc zdolności do nieustannego rozpoczynania „ciągłych początków”. W tym sensie myślenie o uniwersytecie oznacza, po pierwsze, redukcję jego czysto biologicznej funkcji (w kategoriach sfery domu) i po drugie, redukcję nierówności relacyjnej nauczyciel-uczeń. Przypomnijmy, że według Arendt kluczowymi cechami sfery publicznej są aktywne zaangażowanie i bezwarunkowa równość wszystkich podmiotów. Tymczasem prawdziwe i realne relacje w przestrzeni akademickiej są z natury istotowo asymetryczne (Arendt, 2011). Aby przekroczyć tę dystynkcję, Autorka proponuje projekt w rzeczy samej kontrowersyjny, mianowicie w centrum nauczania i uczenia się nie umieszcza ani nauczyciela (transmisyjny, adaptacyjny model kształcenia), ani ucznia (oświecony pajdocentryzm), tylko „rzecz”, tj. przedmiot studiów (terminologia nawiązująca do trójkąta dydaktycznego). Koncentracja na podmiotach procesu kształcenia zamyka ich na własne światy, wprowadza

⁴ Edukację rozumiemy tu, za analizami Arendt, jako przekazywanie tego świata „tu i teraz” w ręce nowego pokolenia, aby mogło ono dokonać radykalnej transformacji myślenia i działania, a nie kontynuacji ustalonego porządku rzeczy, bo „myśleć i działać to zaczynać wciąż od nowa”. Definicja Arendt (2011), nawiązująca do terminologii Martina Heideggera, jest bardziej kategorią ontologiczną niż ontyczną w sensie biologicznym (Heidegger, 2004). Edukacja w swym głęboko filozoficznym sensie jest nieuniknionym zadaniem radzenia sobie z przybywaniem nowego do istniejącego już świata oraz dawaniem nowo przybyłym szans na wnoszenie nowości do tego świata.

opozycję „świat ucznia” i „świat nauczyciela”. Z edukacyjnego punktu widzenia ten świat stanowi jednak jedność, w nim spotykają się dwie generacje: studenci i ich nauczyciele, wzajemnie skupieni na przedmiocie studiów, odkrywaniu wspólnie czegoś, co jest częścią wspólnego świata i co jest warte zainteresowania (postulat wspólnotowego uczenia się/studiowania). Dlatego, powie Arendt (2011, s. 235–236): *Edukacja jest raczej rozstrzygającym momentem, ukazującym naszą miłość do świata*. Uniwersytet winien być zatem instytucjonalną formą porządkującą uwagę, skupienie, uważność na rzeczy, która jest tego warta, jest fascynująca, wymaga troski (Vlieghe, 2016, s. 15–35). Uważność oznacza głęboką transformację, zwrócenie *oczu ucznia na zewnątrz, tak by mógł on dalej podróżować z innymi oczyma* (Peters, 1959, za: Vlieghe, 2016, s. 30)⁵.

Skupienie na rzeczy stanowi kategorię ewidencyjną w zamarkowanej wcześniej koncepcji sprawy umyślnego. Powtórzmy: za sprawą uważności i wglądu we własną tożsamość/podmiotowość, praca nad własnym rozwojem staje się *umyślną, celową i zamierzoną aktywnością* (Stasiak, 2000, s. 108). Zatrzymajmy się na chwilę przy kategorii uważności w procesach uczenia się.

Uważność przez wiele lat kojarzono z praktyką i teorią filozofii (Gunaratana, 1994, za: Jankowski 2008); obecnie rozpoznaje się ją jako kategorię w psychologii poznawczej, umożliwiającą integralny rozwój człowieka. Integralny i równomierny rozwój jest z kolei wpisany w procesy uczenia się. Psychologia definiuje uważność jako *receptywny rodzaj świadomości i uwagi (receptive attention and awareness), nakierowanej na zdarzenia i doświadczenia zachodzące w chwili obecnej* (Brown, Ryan, Creswell, 2007, za: Jankowski 2008, s. 443). Akcentuje się tu ukierunkowanie na doświadczenie, postawę otwartości i akceptacji wobec wszelkich doświadczeń, bezpośredniość i klarowność w rejestrowaniu treści doświadczenia, zaangażowanie w teraźniejszość i koncentrację na niej (Brown i in, 2007, za: Jankowski, 2008, s. 444). W kontekście procesów uczenia się wagi nabiera spostrzeżenie o relacyjnej formie dwóch funkcji świadomości, a mianowicie, monitorowania i kontroli (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 230–231). Świadomość refleksyjna i krytyczna, a o taką przecież chodzi w procesach edukacyjnych, akcentuje jej funkcję kontrolną, natomiast monitorowanie jej podlega. W ten sposób zarówno kontrola, jak i monitorowanie zdają się tworzyć

⁵ Chcemy w tym miejscu zwrócić uwagę czytelnika na niezwykle fascynujący, choć trudny, wykład profesora Aleksandra Nalaskowskiego (2018), zawarty w jego książce *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka. Wykład akademicki*. Z dość skomplikowanej niekiedy narracji Autora daje się wywieść opisywany w wypowiedzi właśnie postulat powrotu (podczas badań i studiów nad edukacją) do zagadnień i obszarów podstawowych dla pedagogiki, do uważnego, powolnego namysłu nad jej filozoficznymi źródłami. Autor proponuje rezygnację z pobocznych, marginalnych dla pedagogiki obszarów poznawczych, na rzecz pedagogiki źródeł, jej jądra. Tylko wówczas, jak zdaje się mówić Nalaskowski, nasz ogląd jakiegoś wycinka rzeczywistości społecznej będzie mniej fragmentaryczny, bardziej uświadomiony. Skupienie „na rzeczy ukazujące naszą miłość do świata” jest ważne ze względu na czas, którego nie da się oszczędzić ani cofnąć, podobnie jak w rozwoju i wychowaniu dziecka niczego nie da się nadrobić ani powtórzyć (s. 37–43).

jeden niepodzielny proces, którego cel stanowi samoregulacja bądź też budowanie wyższych struktur umysłu (na przykład samowiedzy) (Baumeister, 1998, za: Jankowski, 2008, s. 444). Uważność należy bardziej wiązać z monitorowaniem, czyli z powstrzymaniem się od ocen wartościujących, generalizowania, porównywania, wykazywania wyższości i racji jednego sądu nad innymi (Lau i in., 2006). Z tych wstępnych ustaleń definicyjnych wynika, że skupienie na rzeczy z użyciem uważności w relacjach społecznych, interakcjach w procesach uczenia się, sprzyja równowadze emocji (jawnych i ukrytych) (Brown, Ryan, 2003, za: Jankowski, 2008, s. 444); koreluje pozytywnie z zaspokajaniem potrzeb autonomii, kompetencji oraz afiliacji, co w świetle teorii samodeterminacji można uznać za przejaw zintegrowanego funkcjonowania (Brown, Ryan, 2003, za: Jankowski 2008, s. 445). Uważności przygląda się w swoich badaniach Tomasz Jankowski w kontekście jej roli w kształtowaniu struktury siebie (Jankowski, 2008, s. 443–463). Zauważa, że uważność jako forma metaświadomości umożliwia dystans wobec rzeczy studiowanej/doświadczanej, tj. doznań fizycznych, myśli i zachowań (Jankowski, 2008, s. 445). Ten dystans nie polega jednak, podkreśla dalej Badacz, na kontekstowaniu doświadczenia, ale raczej na przyjęciu roli „zaangażowanego świadka”, który z jednej strony uważnie obserwuje rzecz doświadczaną, „zanurza” się w niej, z drugiej, sytuuje się „ponad” nią, działa bardziej intencjonalnie niż instrumentalnie. Paradoksalnie, co zaznacza Autor, uważność, obok siły integrującej struktury samego siebie, przyczynia się również do zwiększenia ciekawości, poszukiwania nowości, zaangażowania w nowe odkrywanie kategorii opisujących rzeczywistość. Wstępna i bardzo ogólna teza, mówiąca o korelacji uważności z konstruowaniem koncepcji siebie, znajduje potwierdzenie także w wynikach badań. Jankowski (2008, s. 460) konkluduje: *osoby o wysokiej dyspozycji do bycia uważnymi w życiu codziennym charakteryzują się większą klarownością koncepcji siebie, mniejszą rozbieżnością pomiędzy Ja realnym a Ja możliwym oraz mniejszym zróżnicowaniem*. Autor otwiera ponadto pole do dalszych badań, stwierdzając: *może się okazać, że regulacyjne znaczenie samowiedzy maleje na rzecz Ja podmiotowego* (Jankowski, 2008, s. 460).

Ten uważny, rozumiejący wgląd w siebie, w Ja podmiotowe, to nic innego jak świadomość własnego sposobu myślenia i działania. Przesuwa ona aktora społecznego w przestrzeni edukacji akademickiej w stronę skoncentrowanej troski i zainteresowania „rzeczą”, jak chciała Arendt, i w następnym kroku umożliwia doświadczanie fundamentalnej transformacji samego siebie, zaczęcia świata na nowo, uwolnienia z brzemienia konieczności zarówno sfery prywatnej, jak i publicznej (Vlieghe, 2016, s. 32).

O racjonalnościach uczenia się

Proces kształcenia związany z ideą „odnawiania świata” i własnego w nim umysłu wymaga uwzględnienia w tym miejscu dwóch tradycji: hermeneutycznej i krytycznej oraz ukazania możliwości ich współwystępowania.

To współwystępowanie badacze tłumaczą szerokim zakresem hermeneutycznych odniesień w ogólności. W obszarze hermeneutyki pedagogicznej, rozumianej za Bogusławem Milerskim (2007, s. 471–483) jako teoria podstaw kształcenia/wychowania, mieści się odkrywanie, odsłanianie sensu na drodze kategorii rozumienia za pomocą wartości zadanyemu myśleniu⁶. Rozumienie ujawnia swój charakter „bycia usytuowanym”, wpisuje się w uwarunkowania historii i języka, sytuacji społecznej, politycznej, egzystencjalnej i światopoglądowej itd. Poprzez odrzucenie stanowisk absolutystycznych/skrajnych otwiera drogę ku dialogowi nie-konsensualnemu, opartemu nie na porozumieniu, a na rozumieniu. Na kształt tak pojmowanej pedagogiki hermeneutycznej składają się tradycje nie tylko klasycznej filozofii hermeneutycznej, ale również egzystencjalnej, dialogu, teorii komunikacji i krytyczne koncepcje przekazów kulturowych (Milerski, Karwowski, 2016, s. 123–124). Wobec krzyżujących się wpływów filozoficznych (hermeneutyka tekstu w duchu Wilhelma Diltheya, koncepcji świadomości społecznej i krytyka ideologii Karola Marksa, teoria reprodukcji Pierre’a Bourdieua, teoria działań i wspólnot komunikacyjnych Jürgena Habermasa, Richarda Rorty’ego, Niklasa Luhmanna czy też model narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoeura), sformułowano tezę o pokrewieństwie i zasadności integracji pedagogiki hermeneutycznej z pedagogiką krytyczną (Milerski, Karwowski, 2016, s. 125). Autorzy sugerują zatem podział paradygmatów wiedzy pedagogicznej, w którym podejście krytyczne potraktowane zostanie jako część tradycji hermeneutycznej (Milerski, Karwowski, 2016, s. 131). Przyjmując taką antropologię procesów uczenia się, ich podmioty świadomie i aktywnie nadają znaczenia oraz sens własnym doświadczeniom i byciu w świecie. Biorą odpowiedzialność za własne projekty egzystencjalne i posiadają zdolność do krytycznego oglądu struktur i mechanizmów społecznych (Milerski, Karwowski, 2016, s. 127). Antropologia hermeneutyczno-krytyczna ogniskuje tym samym zarówno aspekt rozumienia, jak i krytyczności. Kształcenie do skupionego/uważnego studiowania tekstów/źródeł kulturowych staje się zarazem, poprzez ich analizę i interpretację, metodą rozwijania dojrzałości/podmiotowości/tożsamości.

Procesy uczenia się uniwersyteckiego – zgodnie z powyższą antropologią – powinny uwzględniać w pierwszej kolejności (koncepcja Habermasa) praktyczny i emancypacyjny interes poznawczy uczących się podmiotów i taki też typ racjonalności kształcenia, rozumianej jako specyficzny zbiór założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się

⁶ Hermeneutyki nie traktujemy jako synonimu interpretacji, lecz uznajemy za Milerskim, że centralną kategorią hermeneutyki i interpretacji hermeneutycznej jest rozumienie w dwóch aspektach: epistemologiczno-metodologicznym i epistemologiczno-ontologicznym. Podejście hermeneutyczne wyróżnia się powiązaniem rozumienia z kategorią sensu i samorozumieniem. Rozumienie definiowane jest jako proces, w którym w tym, co dane zmysłowo, od zewnątrz rozpoznajemy to, co wewnętrzne, a mianowicie sens. Tak więc „rozumienie nie jest formą identyfikacji sensu na drodze racjonalnej i bezpośredniej introspekcji, lecz dokonuje się zawsze poprzez zapośredniczenie. Ponadto związane jest z egzystencjalnym samorozumieniem” (por. Milerski, 2007, s. 471–483).

do szerszego społeczeństwa (Habermas 1985)⁷. „Zacznąć ze światem na nowo”, jak chciała Arendt, oznaczałoby wybór sposobu konstruowania wiedzy za pośrednictwem racjonalności komunikacyjnej (hermeneutycznej), w której za pomocą języka w sferze interakcji kształtuje się znaczenia indywidualne i intersubiektywne. O takiej niemonologicznej wiedzy Henry Giroux (2010) pisze następująco: *zamiast podejścia skupionego wokół [...] apriorycznych form wiedzy, interes ją konstytuujący polega raczej na rozumieniu tego, jak formy, kategorie i założenia w głębi tkanki życia codziennego przyczyniają się do naszego rozumienia siebie nawzajem i otaczającego nas świata.*

Tkanka życia codziennego, w tym przecież i rodzinnego, jej statusów i tożsamości, nie zawsze dają pełną możliwość refleksyjnego oglądu świata. Paulina Sosnowska przekonuje, że na etapie edukacji wyższej możliwe jest nie tyle nauczanie krytycznego myślenia, co stwarzanie dla niego podstaw; można na przykład, dzięki analizie tekstów historycznych czy filozoficznych, nauczać patrzenia na świat z różnych perspektyw oraz wpływać na lepsze zrozumienie otaczających człowieka zjawisk. Takie edukacyjne przedsięwzięcie nie pozostaje jednak zastrzeżone wyłącznie dla uniwersytetu, chociaż niewątpliwie na tym etapie kształcenia najłatwiej daje się je przeprowadzić (Sosnowska, 2015).

Spostrzeżenie to, odnoszące się przecież do siły, mocy działania i możliwości kapitału wcielonego studentów, wydaje się ważne w kontekście przeprowadzonych przez Milerskiego i Karwowskiego badań (2016) nad racjonalnością kształcenia wśród uczniów szkół zawodowych i licealnych, a więc na poziomie poprzedzającym kształcenie uniwersyteckie. Badacze skonstruowali tetragonalną koncepcję kształcenia, w której wyróżniają: racjonalność prakseologiczną (praktyczna, techniczna, ukierunkowana na treści kształcenia oraz jego praktyczne i wymierne efekty); racjonalność hermeneutyczną (ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest zorientowana na pozyskiwanie rozumienia oraz na umiejętność wartościowania siebie i świata); racjonalność emancypacyjną (zorientowana na upodmiotowienie, samostanowienie i wolność jednostki); racjonalność negacyjną (organizowana przez logikę odrzucenia i ignorancji wobec uczenia się w instytucjach, konglomerat interesów poznawczych, organizujących logikę deprecjonującą uczenie się w instytucjach). W kontekście roli kapitału kulturowego, wcielonego w procesach całościowego uczenia się, może zaskoczyć rekapitulacja cytowanych badań. Czytamy w niej: *O ile bowiem uczniowie liceów cechowali się*

⁷ Koncepcja ta zakłada istnienie różnych typów interesów i racjonalności, które determinują i strukturyzują sposób postrzegania rzeczywistości przez podmiot. Habermas wskazuje tu na trzy typy interesów (techniczny, praktyczny i emancypacyjny) jako rodzaje trwałej orientacji, umożliwiającej organizację codziennego doświadczenia i porządkowanie gromadzonej wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z trzech interesów odpowiada określony typ racjonalności, będącej specyficznym zbiorem założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się do szerszego społeczeństwa. Interesowi praktycznemu przypisuje racjonalność adaptacyjną, transmisyjną, praktycznemu – komunikacyjną (hermeneutyczną), emancypacyjnemu – emancypacyjną (Habermas, 1985).

wyższym nasileniem racjonalności hermeneutycznej i niższym nasileniem racjonalności negatywnej niż uczniowie szkół zawodowych, o tyle – zaskakująco – to wśród uczniów szkół zawodowych obserwowaliśmy najwyższe nasilenie racjonalności emancypacyjnej i niższe prakseologicznej. Ten wynik potwierdzają kolejne analizy, prowadząc do wniosku, że w przypadku uczniów liceów oraz osób pochodzących z „dobrych domów” mamy do czynienia raczej ze znamionami adaptacji niż emancypacji (Milerski, Karwowski, 2016, s. 297–298). Czynniki racjonalności emancypacyjnej w procesie kształcenia okazał się zatem mniej jednoznaczny i zarazem trudniejszy do interpretowania. Autorzy zaznaczają, że wbrew założeniom teoretycznym, racjonalność emancypacyjna jawi się nie tyle jako impuls do upodmiotowienia i aktywnego (intelektualno-transformatywnego) uczestnictwa w dyskursie społecznym, ile jako droga do niezależności ekonomicznej/życiowej, określanej jako „wsobna” (Milerski, Karwowski, 2016, s. 300). Jak widać, kapitał społeczno-kulturowy wywiedziony z domu rodzinnego jako wcielony potencjał dla dalszych procesów uczenia się, nie koreluje pozytywnie – wśród licealistów, przyszłych, potencjalnych adeptów uczelni wyższych – z racjonalnością zorientowaną na upodmiotowienie, samostanowienie i wolność jednostki. Czynniki statusowe okazały się istotne raczej jako miara kontekstowa: *im wyższy był status społeczno-ekonomiczny klasowych rówieśników, tym silniejsze tendencje do racjonalności hermeneutycznej, ale i prakseologicznej, natomiast tym niższe do racjonalności negatywnej i emancypacyjnej* (s. 298). Akademia może być zatem postrzegana przez jej przyszłych adeptów, z jednej strony, jako miejsce budowania własnej „wsobnej” właśnie niezależności, z drugiej strony, jako miejsce realizacji praktycznych, wąsko użytecznych, przedsiębiorczych i technicznie zorientowanych interesów poznawczych. Współczesny uniwersytet otwiera się zatem w większym stopniu na dyskurs prakseologiczny niż wspieranie dyskursów związanych z pozostałymi racjonalnościami.

Do ciekawych wniosków, związanych z habitusem rodziny, dochodzi w swoich badaniach Błażej Przybylski (2014), który rozpoznawał z kolei zaangażowanie polityczne młodzieży, warunkowane różnymi agendami socjalizacji, w tym rodziny i szkoły/universytetu. W zakresie obydwu Autor dostrzega nierównomierne i asymetryczne wpływy w procesie socjalizacji politycznej i aktywności społecznej (s. 261). Skuteczność rodziny jako przestrzeni społecznego uczenia się zamyka się zasadniczo w sformułowaniach: „z pokolenia na pokolenie” i „dziedziczenie” (s. 160–161). Ten transmisyjny model socjalizacji społeczno-politycznej lokuje się bardziej w rodzinach tradycyjnych, konserwatywnych i często manifestuje się postawą silnie „nacionalistyczną, ksenofobiczną i homofoniczną” (s. 165). Odtwarzanie i reprodukcja (często niebezpiecznych) rodzinnych wzorów kultury politycznej nie idzie w parze, zdaniem Autora, z demokratyczno-liberalnym porządkiem w państwie prawa i nie znajduje przeciwwagi w działaniach innych instytucji (s. 165). Szkoła bowiem i „(nie)zaangażowany uniwersytet” jawią się w narracjach cytowanych rozmówców jako przestrzenie „kultury milczenia, podporządkowania

i posłuszeństwa”, co skutkuje albo całkowitym wycofaniem się młodych uczących się z życia społeczno-politycznego, albo zaangażowaniem i realizacją ambicji, pasji i zainteresowań poza murami szkoły (Przybylski, 2014, s. 261).

Może zatem, w kontekście przywołanych tu egemplarycznie badań, koncepcja edukacji Hannah Arendt, w której jednostki porzucają swoje dotychczasowe związki ze światem, swoje rodzinne statusy, tożsamości, po to, ażeby móc myśleć, studiować i ćwiczyć, czyli próbować na nowo ułożyć swoje relacje ze światem, nie jest ani utopijna, ani kontrowersyjna. Intuicję takiego kształcenia w przestrzeni szkolnej podziela Jan Masschelein (2000), który definiując istotę szkoły, podkreśla, że stanowią ją przestrzeń i czas wolny, jaki społeczeństwo daje sobie do refleksyjowania nad sobą. Czas wolny nie jest tu definiowany potocznie, ale w charakterze uwolnienia się od *problemów współczesnego świata, od obowiązujących hierarchii społecznych, trendów, opinii, dyskursów... od całego codziennego zgiełku* (Masschelein, Simons, 2013, za: Zamojski, 2016, s. 10). Taka istota szkoły/universytetu definiuje je raczej nie jako instytucję, ale wydarzenie, podczas którego *skupimy się na rzeczy publicznie „położonej na stole”, rzeczy publicznego zainteresowania...* (Zamojski, 2016, s. 11).

Podsumowanie

Koncepcja całościowego uczenia się teoretycznie przesuwana się w stronę nieformalnej edukacji dorosłych zwłaszcza za sprawą andragogów amerykańskich, wiążących ją z praktykami poznawczymi usytuowanymi w sferze publicznej (uspołecznienie Akademii). Praktyki te mają swoje źródło w formalnej edukacji akademickiej, która domaga się powrotu do Kantowskiej (Kant 2006) koncepcji „myślenia rozszerzonego”, tj. wstawiania się w pozycję każdego innego człowieka, niezależnie od jego światopoglądu, różnicy, kultury. Koncepcję tę uznaje się dziś za „największy krok w filozofii politycznej od czasów Sokratesa” (Sosnowska 2015, s. 384). W sposób oczywisty nawiązuje ona do pedagogicznej kategorii de-centracji, o której nader często zapomina się nie tylko w edukacji akademickiej, ale i w społecznej przestrzeni publicznej.

Za sprawą uważności i wglądu we własną tożsamość/podmiotowość, praca nad własnym rozwojem staje się „umyślną, celową i zamierzoną aktywnością”. Uczący się dorośli stają się „zaangażowanymi świadkami”, którzy z jednej strony uważnie obserwują rzecz doświadczaną, „zanurzają” się w niej, z drugiej, sytuują się „ponad” nią, działają bardziej intencjonalnie niż instrumentalnie.

Całościowa edukacja dorosłych w praktyce nie może nawiązywać do aprioryczności uniwersalistycznej i realistycznej ontologii gwarantującej zachowanie jednoczącej i absolutnej podstawy bytu i poznania. Bardziej oczekiwany jest namysł nad rzeczywistością w zakresie metafizycznego uprawomocnienia osoby, który łączy się z podstawową kategorią świata życia codziennego i jego doświadczania z aksjologicznym pluralizmem społeczeństwa i tym samym chroni podmiotowość jednostek i grup społecznych.

Bibliografia

1. Arendt H. (2000). *Kondycja ludzka*. Przekład A. Łagodzka. Warszawa: Fundacja Aletheia.
2. Arendt H. (2003). *O rewolucji*. Przekład M. Godyń, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
3. Arendt H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądenia*. Przekład M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
4. Arendt H. (2011). Kryzys edukacji. Przekład M. Godyń, W. Madej. W: H Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
5. Baumeister R.F. (1998). The self. W: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (s. 680–740). New York: McGraw-Hill.
6. Biesta G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
7. Biesta G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social and Cultural Geography*, nr 7(13), s. 683–697.
8. Biesta G. (2014). Making Pedagogy Public. For the Public or in the Interest of Publicness. W: J. Burdick, A. Sandlin, M. Malley (Eds.), *Problematizing of Public Pedagogy* (s. 15–26). New York, London: Routledge.
9. Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Przekład Tomasz Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
10. Brown K.W., Ryan R.M. (2000). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 4(84), s. 822–848.
11. Brown K.W., Ryan R.M., Creswell J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, nr 1(18), s. 1–26.
12. Dembiński P. (2006). *Korupcja jako symptom schorzenia systemu*. W: A. Dylus, A. Rudowski, M. Zaborski (red.), *Korupcja: oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie* (s. 121–122). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
13. Giroux H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej, Przekład P. Kwieciński, A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
14. Gunaratana B.H. (1994). *Mindfulness in Plain English*. Boston: Wisdom Publications.
15. Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. Przekład L. Witkowski. *Colloquia Communia*, nr 2(19), s. 157–169.
16. Heidegger M. (2004). *Bycie i czas*. Przekład B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Jankowski T. (2008). Integrująca rola uważności w kształtowaniu struktury koncepcji siebie. *Przegląd Psychologiczny*, nr 4(51), s. 443–463.
18. Jurgiel-Aleksander A. (2017). Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, s. 75–86.
19. Kant I. (2006). *Metafizyka moralności*. Przekład E. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

20. Lau M.A., Bishop S.R., Segal Z.V., Buis T., Anderson N.D., Carlson L., Shapiro S., Carmody J., Abbey S., Devins G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, nr 12(62), s. 1445–1467.
21. Malewski M. (2016). O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(75), s. 9–39.
22. Masschelein J., Simons M. (2013). *In Defence of the Schol. A Public Issue*. Leuven.
23. Męczkowska-Christiansen A. (2011). Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej. W: J. Szomburg (red.) *Podmiotowość dla rozwoju* (s. 27–33). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
24. Męczkowska-Christiansen A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne XVIII*, s. 63–72.
25. Milerski B. (2007). Paradygmat humanistyczny w pedagogice. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. (s. 471–483). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
26. Milerski B., Karwowski M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
27. Nalaskowski A. (2018). *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka. Wykład akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
28. Nęcka Z., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
29. Peters R.S. (1959). *Authority, Responsibility and Education*. New York: Eriksson.
- Poster M. (1996). Cyberdemocracy. Internet and the Public Sphere. W: D. Porter (ed.) *Internet Culture* (s. 201–217). New York: Routledge.
30. Przybylski B. (2014). *Zaangażowanie polityczne młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. Sandlin J.A., O'Maley M.P., Burdick J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010. *Review of Educational Research*, nr 3 (81), s. 338–375.
32. Sennett R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Przekład G. Brzozowski, K. Osłowski. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
33. Skrzpczak B. (2016). Pomędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji. *Pedagogika Społeczna*, nr 3(61), s. 9–36.
34. Somers M. (1993). Citizenship and the Place of the Public Sphere: Law, Community, and the Political Culture in the Transition to Democracy. *American Sociological Review*, nr 5 (58), s. 587–620.
35. Sosnowska P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
36. Stasiak M.K. (2000). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
37. Vlieghe J. (2016). Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy. Przekład P. Zamojski. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika*, nr 1 (rok X), s. 15–35.
38. Zamojski P. (2016). Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika*, nr 1 (rok X), s. 7–14.

What can you not give up during learning in adulthood? About thinking, acting and mindfulness

Keywords: learning as an event, thinking, acting, mindfulness

Summary: The article focuses on the adult education, mainly academic, which is still accused of a transmissive character (conservative content and forms of academic functionalism) and neoliberal entanglement (privatised, instrumental, market, entrepreneurial cognitive interests). It is suggested to take a different look at the Academy as a place where learning is an event, a slow reflection on reality, a return to the sources of pedagogy – its philosophical core and reflection on oneself. The possibility of such studying is brought up by thinking and action combined with it, as an intentional activity. The article is an attempt to answer the question of how to become a „deliberate perpetrator”, how to start careful, non-instrumental study at the university? Reconstruction of the thinking and action category was made using mainly the analyses of Hanna Arendt, in the context of Makary Stasiak’s concept of an intentional delinquent.

Dane do korespondencji:

dr hab. Danuta Wajsprych prof. WSB

Instytut Nauk Społecznych i Humanistycznych

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

80-266 Gdańsk,

ul. Grunwaldzka 238A

danutawajsprych@wp.pl