

LESZEK KOCZANOWICZ

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

ORCID: 0000-0002-4204-1674

RAFAŁ WŁODARCZYK

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-8817-2493

DONIOSŁOŚĆ ŻYCIA CODZIENNEGO A PYTANIE O ROLĘ HUMANISTYKI W ZWIĄZKU Z KRYZYSEM KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO¹

ABSTRAKT: Wzmoczona dyskusja nad słabnącą kondycją szkoły wyższej pozwala postawić pytanie: jaką rolę do spełnienia w kulturze ma obecnie humanistyka w związku z kryzysem kształcenia akademickiego? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, Autorzy artykułu w jego pierwszej części problematyzują związek kultury, humanistyki i edukacji. W części drugiej rozważają kwestię tego, jak rola humanistyki zmienia się w zależności od sposobu rozumienia kultury i omawiają trzy główne i wyróżniające się współcześnie jej rozumienia. Następnie skupiają uwagę na kwestii zdiagnozowanej we współczesności utraty przez kulturę dominującego statusu, której to zmianie towarzyszyło

¹ Tekst stanowi zmienioną wersję artykułu: L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Education for Critical Community and the Pedagogy of Asylum: Two Responses to the Crisis of University Education*, „Studies in Philosophy and Education” 2022, nr 41, s. 191–209.

odkrycie w nowoczesności życia codziennego. Wskazują w części trzeciej, że mamy obecnie do czynienia ze swego rodzaju odwróceniem: to życie codzienne, a w zasadzie wyobrażenia społeczne o życiu codziennym i jego praktykach stają się kryterium waloryzacji kultury, humanistyki i edukacji. Jednak samo owo życie codzienne ani w ujęciu teoretycznym, ani badawczej obserwacji jego przebiegu nie traci na złożoności. Między innymi niesie ze sobą liczne zamaskowane swoją oczywistością i wzmacniane socjalizacją zagrożenia i niepokoje. Autorzy dochodzą do wniosku, że życie codzienne w demokratycznych społeczeństwach z uwagi na swoją złożoność potrzebuje pracy rozumienia, wsparcia, afirmacji i krytyki, wobec której humanistyka mogłaby zachować swój nadrzędny status.

SŁOWA KLUCZOWE: humanistyka, edukacja, kultura, demokracja, życie codzienne

INTRODUKCJA: KULTURA, HUMANISTYKA, EDUKACJA

W ostatnich latach wzrasta fala tekstów na temat kryzysu kształcenia akademickiego. Towarzyszy im znacząca zmiana: zachodni uniwersytet przestał być postrzegany jako ciesząca się względną autonomią agora autotelicznej wiedzy eksperckiej zasadniczo otwartej na wszystkie jej rodzaje, a zaczął być traktowany prawie wyłącznie jako jedna z wielu instytucji społecznych, od których oczekuje się dostarczania zgodnych z potrzebami usług, produktów oraz realizacji publicznych i komercyjnych zamówień. W tej perspektywie kształcenie i badania naukowe prowadzone w ośrodkach akademickich należałoby ujmować jako rodzaje inwestycji w wiedzę, które rokują na nieodległe w czasie zastosowanie w rozwoju społeczno-gospodarczym państwa, rozwiązywaniu problemów współczesnego świata oraz życiu codziennym jednostek.

Przywołane tu zdawkowo charakterystyki w stosunku do obszernej literatury narosłej wokół zagadnienia wskazują jedynie na dwa skrajne punkty odniesienia spektrum obecnej dyskusji o szkolnictwie wyższym w ogóle, ale i roli humanistyki w kształceniu akademickim. Oczywiście istnieje cała gama pośrednich propozycji mieszczących się w spektrum pomiędzy szkołą wyższą rozumianą jako cieszący się szacunkiem i autonomią depozytariusz autotelicznej wiedzy a rozumianą jako wytwórca społecznie

i gospodarczo użytecznych, możliwych do aplikacji rozwiązań i technologii. Tymczasem podjęcie zagadnienia roli humanistyki w kształceniu akademickim będzie wymagało umieszczenia go w szerszym planie, to jest roli humanistyki w kulturze, której edukacja, w tym studiowanie, stanowi swoisty wyraz. Innymi słowy, należy postawić pytanie: jaką rolę do spełnienia w kulturze ma obecnie humanistyka w związku z kryzysem kształcenia akademickiego? Przy czym należy mieć na uwadze w kontekście procesów enkulturacji oraz dzisiejszej złożoności przebiegu życia społecznego to, że szkolnictwo wyższe jest jedną spośród znaczących instytucji socjalizacji, takich jak szkoła, rodzina, media czy związki wyznaniowe itd., a te mogą różnić się od siebie nie tylko siłą, zakresem i zorganizowaniem edukacyjnego oddziaływania, ale również przekazywanymi wartościami, wzorcami i treściami. Co więcej, znaczenie kształcenia akademickiego w społeczeństwach zachodnich przez długi czas związane było głównie z przygotowaniem kadr i elit do pełnienia właściwych sobie ról społecznych, które to przygotowanie zakładało opanowanie kanonów wiedzy, form i praktyk przypisanych do sposobów życia obowiązujących w wyższych warstwach tych społeczeństw. Innymi słowy, koncentrując uwagę na roli humanistyki w kulturze, a następnie w kształceniu akademickim, nie należy tracić z horyzontu rozważań uwarunkowań społecznych.

Wróćmy jednak do naszego zasadniczego pytania: jaką rolę do spełnienia w kulturze ma obecnie humanistyka w związku z kryzysem kształcenia akademickiego? Istnieją podstawy, aby twierdzić, że przez całe stulecia to właśnie humanistyka była nośnikiem kultury, służyła jednocześnie jako jej filar i jako środek zaszczepiania wartości kulturowych w umysłach kolejnych pokoleń uczniów i studentów. Tradycja ta sięga Cycerona i jego koncepcji *cultura animi*. W *Rozmowach tuskulańskich* Ciceron jasno definiuje zadanie humanistycznej edukacji: „Uprawą duszy zaś jest filozofia: ona wyrывa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy, przyniosły jak najbardziej obfite owoce”². Dla stoików ostatecznym zwiń-

² Ciceron, *Rozmowy tuskulańskie*, [w:] Ciceron, *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*, Warszawa 2010, II.5, s. 69.

czeniu procesu tej uprawy było wzniesienie ‘twierdzy wewnętrznej’, jak ujął to Marek Aureliusz³. Filozofia to nie obojętne ćwiczenie teoretyczne. To raczej sposób życia umożliwiający nam przetrwanie w obliczu niedoli i plag, w które obfitują koleje losu⁴. Powszechnie uznaje się, że słowo *cultura* w użyciu Cycerona jasno nawiązuje do prac rolniczych, a filozofia, która może uchodzić za odpowiednik humanistyki w jego epoce, stanowi główne narzędzie kultury umysłu. W okresie kształtowania się nowoczesnej koncepcji uniwersytetu mamy do czynienia z szeroko rozumianą humanistyką, w skład której wchodzi też inne dyscypliny, jak historia, filologia klasyczna czy filologie nowożytne. Filozofia pozostaje jednak główną dyscypliną w tym sensie, że nadaje kształceniu ogólną perspektywę teoretyczną.

Warto przy tym zobaczyć tak rozumianą humanistykę w kontekście porównawczym. Można powiedzieć bowiem, że podobną rolę kształcenie humanistyczne odgrywało w innych kulturach. Oto jeden przykład. Od starożytności chińscy *literati* odbierali klasyczne literackie wykształcenie, które przygotowywało w duchu filozofii Konfucjusza do pełnienia poszczególnych funkcji w aparacie biurokratycznym cesarstwa i jego życiu społecznym. Również w tym przypadku oczekiwano od uczonych, że pod wpływem studiów z zakresu filozofii ich wewnętrzna przemiana pomoże realizować zadania życiowe i zawodowe w zgodzie z określonym tradycją etosem. Zengzi, jeden z uczniów mistrza z Zou, wyznaje w kanonicznym tekście tzw. *Dialogów* Konfucjusza:

Codziennie sprawdzam siebie samego w trzech sprawach: czy pomagając ludziom, postępowałem zgodnie z poczuciem powinności? Czy byłem nie szczery wobec przyjaciół? Czy przekazując [nauki nauczyciela], nie przekazałem czegoś, czego nie sprawdziłem w praktyce?⁵

³ Zob. P. Hadot, *Twierdza wewnętrzna. Wprowadzenie do „Rozmyślań” Marka Aureliusza*, Kęty 2004.

⁴ N. R. Pascal, *The Legacy of Roman Education*, „The Classical Journal” 1984, vol. 79, nr 4, s. 351–355.

⁵ Konfucjusz, *Analekta*, Warszawa 2018, I.4.

Można zatem i w tym kontekście twierdzić, że studiowanie filozofii i literatury to filar i środek zaszczepiania wartości kulturowych w umysłach kolejnych pokoleń uczniów i studentów, a także sposób życia, z tym, że ten ma służyć praktykowaniu i podtrzymywaniu harmonijnych relacji w społeczeństwie o wyraźnej strukturze i czytelnym statusach. Innymi słowy, taki sposób rozumienia związku między humanistyką, edukacją a kulturą wydaje się korespondować z koncepcją uprawy duszy Cyce-rona, nawiązującą do prac rolniczych, i mimo że od starożytności owo pojęcie *cultura animi* przeszło wiele istotnych zmian, to słowo „kultura” nawet w swym nowoczesnym znaczeniu nadal niesie ze sobą ideę pielęgnacji umysłu⁶.

Jednakże należy też zgodzić się z obserwacją, że w miarę rozwoju humanistyki jako szerszej kategorii, na którą obok filozofii składają się też inne dziedziny, relacja między humanistyką a kulturą, zwłaszcza tej jej częścią, która stanowi podstawę przekazu międzygeneracyjnego, znacznie się skomplikowała. Humanistykę można uważać za właściwy trzon kultury, lecz równocześnie za dziedzinę od niej zależną. Ta podwójna więź łącząca humanistykę i kulturę sprawia, że humanistyka jest szczególnie ważna w edukacji. Można powiedzieć, że to humanistyka w znacznym stopniu odpowiada za sposób konceptualizacji kultury w edukacji, zwłaszcza w systemie oświaty. Jednak aby dokładniej przyjrzyć się tej więzi, w kontekście postawionego w artykule pytania, jaką rolę do spełnienia w kulturze ma obecnie humanistyka w związku z kryzysem kształcenia akademickiego?, należy pokazać, jak rola humanistyki zmienia się w zależności od różnych sposobów rozumienia kultury. W gęstej i nieco mgławicowej sieci rozmaitych wyobrażeń kultury dla naszych celów warto przywołać trzy jej główne i wyróżniające się współcześnie koncepcje, które rozwiniemy w drugiej części artykułu. Pozwoli nam to precyzyjniej wskazać na znaczenie „kryzysu kultury”, którego skutki rozumiemy tu jako utratę przez kulturę uprzywilejowanej pozycji celu samego w sobie osiąganego za pomocą podporządkowanych jej zróżnicowanych praktyk edukacyjnych, spośród których kształcenie akade-

⁶ T. Eagleton, *Po co nam kultura?*, Warszawa 2012, s. 7–49.

mickie miało do odegrania zasadniczą rolę. Według nas „kryzys kultury”, do którego doprowadza dynamika zachodniej nowoczesności, odsłania ważny element towarzyszący zakwestionowaniu autoteliczności kultury: stopniowe odkrywanie znaczenia i istotności życia codziennego, któremu to zagadnieniu poświęcamy trzecią część naszego artykułu. W efekcie, jak twierdzimy, mamy do czynienia ze swego rodzaju odwróceniem: to życie codzienne, a w zasadzie wyobrażenia społeczne o życiu codziennym i jego praktykach stają się kryterium waloryzacji kultury, humanistyki i edukacji. Innymi słowy, to wartość i pierwszorzędne znaczenie życia codziennego nie podlega kwestii. Jednocześnie życie codzienne stanowi wspólny mianownik dla polityki, edukacji i innych instytucji społecznych w demokratycznych społeczeństwach wieloetnicznych o znacznym i respektowanym zróżnicowaniu kulturowym. Stoimy na stanowisku, że odpowiedzi na postawione przez nas pytanie: jaką rolę do spełnienia w kulturze ma obecnie humanistyka w związku z kryzysem kształcenia akademickiego?, należy szukać, biorąc pod uwagę tę zasadniczą dla zachodnich społeczeństw przemianę.

TRZY UJĘCIA ZWIĄZKU KULTURY, HUMANISTYKI I EDUKACJI

Rola humanistyki zmienia się w zależności od różnych sposobów rozumienia kultury, stąd dla zrozumienia znaczenia kryzysu kultury dla humanistyki i edukacji należy przybliżyć charakter ich wzajemnych relacji. W tym kontekście warto przywołać trzy główne i wyróżniające się współcześnie koncepcje kultury, które korespondują naszym zdaniem ze znaczącymi wyobrażeniami społecznymi tego zjawiska oraz tworzą ważny punkt odniesienia dla praktyki edukacyjnej w zachodnich społeczeństwach. Pierwsza z tych koncepcji ujmuje kulturę jako rezerwuariusz ogólnowsiatowych, a w zasadzie głównie okcydentalnych postępowych ideałów społecznych i wzorców doskonałości oraz sposobów ich osiągnięcia. Z kolei druga skupia jej rozumienie wokół rdzenia tożsamości narodowej właściwej dla danej społeczności dominującej i wiodącej wspólne życie na osobnym terytorium lub aspirującej do takiego życia, a także własnego terytorium. Natomiast trzecia z tych koncepcji za rdzeń kul-

tury uznaje powiązane ze sobą fenomeny religii i wiary, które określają przeznaczenie człowieka i świata oraz zobowiązują do realizacji uzgodnionych w danej wspólnocie religijnej celów, wartości i działań wynikających ze spłotu jej doktryny i aktualnych okoliczności. Choć w praktyce społecznej, w tym także edukacyjnej te trzy podejścia często przenikają się ze sobą, dla czytelności naszej argumentacji rozważymy je osobno.

Jak wskazaliśmy, pierwsza z wyróżnionych przez nas trzech koncepcji przyjmuje, że kultura przybliżyła nas do ideału jedności zakorzenionego w pielęgnacji umysłu. Jest to być może najbardziej klasyczna koncepcja, gdyż odwołuje się ściśle do przywołanego pojęcia sformułowanego przez Cyncerona. W XIX wieku ideę tę głosił Matthew Arnold w swych esejach zebranych w tomie *Culture and Anarchy*. Z tego punktu widzenia kultura to nie tylko ideał doskonałości, lecz także ideał społeczny:

Usiłuje ona [kultura – L. K., R. W.] zburzyć podział na klasy, rozpowszechniać wszystko, co najlepsze wymyślono i poznano w świecie, sprawiać, aby wszyscy ludzie żyli w atmosferze słodyczy i światła, w której mogą swobodnie korzystać z idei, tak jak ona sama ich używa – ożywiani przez nie, ale nie skrepowani nimi⁷.

Ponadto, jak twierdzi Arnold:

Ludzie kultury są prawdziwymi apostołami równości. Wielkimi ludźmi kultury są ci, którzy posiadli pasję popularyzacji, rozpowszechniania, szerzenia w społeczeństwie najlepszej wiedzy, najlepszych idei swych czasów, którzy włożyli wiele wysiłku w to, aby uwolnić wiedzę od wszystkiego, co było nieokrzesane, ordynarne, trudne, abstrakcyjne, profesjonalne i ekskluzywne, żeby ją przybliżyć ludziom, żeby znalazła swe zastosowanie poza kliką ludzi obytych i uczonych, ale żeby przy tym nadal pozostawała najlepszą wiedzą i myślą swego czasu, a stąd też prawdziwym źródłem słodyczy i światła⁸.

⁷ M. Arnold, *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*, [w:] *Kultura jako kultura*, red. K. Łukasiewicz, I. Topp, Wrocław 2011, s. 317.

⁸ Tamże.

Ze względu na podejmowaną tu problematykę związku humanistyki i edukacji warto ten sposób rozumienia kultury umieścić w kontekście demokratycznego ducha rewolucji francuskiej. Jej konsekwencje dla myślenia w społeczeństwach zachodnich o wychowaniu i kształceniu, a także organizacji i powszechnej dostępności szkolnictwa różnych szczebli składają się na zmianę o charakterze paradygmatycznym. Niemniej jest to zmiana rozciągnięta w czasie: duch obywatelskiej równości w różnym tempie i zakresie obejmuje poszczególne segmenty społeczne, dzieci w zależności od przypisanego statusu i płci, mężczyzn i kobiety z różnych warstw i klas społecznych, ras, związków wyznaniowych, grup wiekowych, etnicznych i różnego rodzaju mniejszości. Dlatego można powiedzieć w kontekście stanu praktyki edukacyjnej w społeczeństwach zachodnich, że ten postulat mimo że systematycznie wcielany w praktykę społeczną i modyfikowany, ciągle ma przed sobą niezrealizowaną część zawierającą się w nim obietnicy.

Ponadto wyrażona przez Arnolda koncepcja zakłada, że edukacja to nie tyle gromadzenie faktów z konkretnego zakresu wiedzy czy nabywanie określonych umiejętności, ile kształtowanie osobowości, postaw i przekonań, które pozwoliłyby ludziom z powodzeniem uczestniczyć w kulturze, jak również pomogły im osiągać jej ideały. Bez takiego wewnętrznego formowania niemożliwe jest tworzenie społeczeństwa demokratycznego, gdyż wymaga ono zaakceptowania równości oraz zaangażowanych obywateli, którzy posiadaliby tak kompetencje do rządzenia, jak i jednocześnie poddawania się rządowi. Upowszechnianie tego rodzaju wiedzy i umiejętności niezbędnych do odpowiedniego ukształtowania osobowości, postaw i przekonań tworzy zatem warunki pod rozwój społeczeństwa w swych podstawach egalitarnego oraz przygotowuje do uczestnictwa w jego codzienności. Humanistyka miała w założeniu dostarczać przykładów cnoty, która jest kluczowym komponentem tego rodzaju osobowości i umysłowości. U podstaw takiego kształcenia leżała idea przeciwdziałania współczesnemu chaosowi życia przez przywołanie właściwej starożytności jedności doświadczenia, a samo to kształcenie stanowiło swego rodzaju kontynuację wpływowych pedagogii Isokratesa czy Kwintyliana, ale, jak już była o tym mowa, podobne koncepcje i praktyki edukacyjne były rozwijane niezależnie w innych częściach świata.

Owa jedność doświadczenia zasadza się na koncepcji zintegrowanego podmiotu, siedliska samokontroli⁹. Nie ulega wątpliwości, że taka koncepcja kształcenia była w znacznej mierze powodowana reakcją na zamęt nowoczesności. Jeśli za Williamem E. Connollym opiszemy nowoczesność jako „epokę, w której po zniszczeniu świata nastąpiła zbiorowa próba zawładnięcia nim”¹⁰, humanistyka jako fundament edukacji może posłużyć jednostce za sposób zrozumienia przemian społecznych i kulturowych. Jednostkowe „ja” zostaje wyniesione ponad objawiający się w życiu codziennym zamęt nowoczesności.

Druga znacząca koncepcja kultury oparta jest na pojęciu tożsamości, szczególnie zaś tożsamości narodowej. Tę koncepcję kultury rozwijano w pewnej mierze w opozycji do wcześniej przywołanej, niemniej obie przyjmują, że stanowi ona podstawowe odniesienie dla edukacji. W tym przypadku jednak chodzi nie o doskonalenie umysłu, a o kształtowanie tożsamości narodowej. Kultura i edukacja kulturowa były bezcenne dla krajów, które poszukiwały swej tożsamości lub też, jak było to w przypadku Polski, usiływały zachować swą narodową tożsamość w obliczu ucisku z zewnątrz. Tę koncepcję kultury budowali na przełomie oświecenia i romantyzmu tacy myśliciele, jak Johann Georg Hamann i Johann Gottfried von Herder, a także, w pewnym stopniu, Edmund Burke po drugiej stronie kanału La Manche. Opiewali oni kulturę narodową, widząc w niej najważniejszy komponent jednostkowej tożsamości. Powołaniem humanistyki stało się cyzelowanie narodowych wartości, natomiast zadaniem edukacji – wpajanie tych wartości uczniom i studentom. Ponadto zarówno humanistyka, jak i edukacja miały istotne znaczenie dla procesu odkrywania tego, co swoiście narodowe w różnych obszarach społecznego funkcjonowania, otoczeniu i nagromadzonym dziedzictwie. Takie przewartościowywanie miało istotny wpływ na kształtowanie się profili humanistyki i edukacji w poszczególnych krajach, zainteresowania historią i przynależnością istotnych twórców i artefaktów kultury

⁹ Zob. W. F. Connell, *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, London 1950.

¹⁰ W. E. Connolly, *Political Theory and Modernity*, Ithaca 1993, s. 1.

do poszczególnych nacji i dziedzictw. W tym modelu językowi narodowemu przypisana została szczególna rola wyrażania kulturowych znaczeń. Ideę tę sformułowali Hamann i Herder, natomiast dopracowywał ją Wilhelm von Humboldt. Współczesny filozof Charles Taylor, który wyraźnie nawiązuje do tej tradycji, podsumowuje koncepcję języka rozwijaną przez Hamanna, Herdera i Humboldta, stwierdzając, że

ukazuje ona język jako *locus* różnego rodzaju ujawnień. Pomaga nam uświadomić sobie ekspresyjny wymiar języka i jego znaczenie. Pozwala nam także rozpoznać wymiar konstytuujący, sposób, w jaki język nie tylko coś przedstawia, lecz wkracza w pewne obszary rzeczywistości, o których „mówi”¹¹.

Zatem nie sposób stać się świadomym członkiem społeczności, nie znając jej tradycji, sztuki i języka. Znaczna część dziewiętnastowiecznych dziejów Europy to czas naznaczony upartym podejmowaniem wysiłków w celu wytworzenia, rozwinięcia, zintegrowania i ochrony wartości narodowych. Humanistyka odgrywała poczesną rolę w tych staraniach, podsuwając ludziom objaśnienia tych wartości w rozmaitych obszarach wiedzy¹².

Rola humanistyki była zatem co najmniej dwuznaczna. Z jednej strony, miała pomagać członkom ciemnionych i zaniedbanych grup narodowych w odzyskaniu poczucia tożsamości narodowej. Z drugiej jednak, mogła podsycać, i w rzeczy samej niejednokrotnie podsycala, ciasne, zaściankowe sentymenty. W swym monumentalnym dziele poświęconym tendencjom antyświecieniowym *Les anti-Lumières: Une tradition du XVII^e siècle à la guerre froide* Zeev Sternhell pokazuje, że to właśnie ta koncepcja kultury stanowi podwaliny innej nowoczesności, odmiennej niż nowoczesność zdefiniowana przez oświecenie:

W myśli Herdera i jego zwolenników, nie tylko w Niemczech, lecz także we Francji i Włoszech, wyłonił się kulturowy nacjonalizm i jego wytwór – nacio-

¹¹ Ch. Taylor, *Teorie znaczenia*, [w:] *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*, red. L. Rasiński, Warszawa 2009, s. 169.

¹² Zob. E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.

nalizm polityczny, który – w miarę jak postępował wiek XX – coraz bardziej radykalizował się i skłaniał ku przemocy. Nacjonalizm kulturowy wkrótce zrodził koncepcję państwa narodowego i jego odpowiednik – nadrzędność państwa, oraz przekonanie, że demokracja jest wrogiem ludu¹³.

Humanistyka może zatem służyć zarówno za nośnik głębszego samorozumienia narodu, jak i za środek rozpowszechniania idei wyższości narodowej. W swej książce Sternhell wskazuje na bardzo ściśle powiązanie antyświeceniowej nowoczesności z powstaniem i rozwojem faszyzmu. Nawet jeśli teza autora jest nieco przesadzona, wydaje się prawdopodobne, że w nacjonalistycznej edukacji zawsze kryje się pewne zagrożenie.

Należy poświęcić jeszcze uwagę trzeciej ważnej koncepcji kultury, która wiąże ją ściśle z religią i wiarą, a tym samym z określoną wizją przeznaczenia człowieka i świata podzielaną w danej społeczności i zobowiązującą do realizacji uzgodnionych działań. Warto od razu zauważyć, że o ile relacje między poszczególnymi religiami a edukacją są jednoznaczne i czytelne, o tyle ich stosunek do humanistyki można uznać za ambiwalentny. W zależności od epoki, regionu Europy, danej społeczności, wariantu konfesji humanistyka lub jakaś jej część jawi się jako zbędna lub zagrażająca albo w pewien sposób atrakcyjna. Innymi słowy, próby adaptacji humanistyki do celów zgodnych z daną religią zdają się mieć równie długą historię, jak wysiłki separowania się od niej czy jej zwalczania. W tym kontekście warto przywołać esej Thomasa Stearnsa Eliota *Uwagi ku definicji kultury* opublikowany w 1948 roku. Eliot widzi w religiach czynnik decydujący o spójności i dynamice kultury. Jego zdaniem w załączkowej postaci ich zakresy się pokrywają, podczas gdy w nowoczesnych społeczeństwach można zaobserwować nawet ich opozycyjność. Niemniej taką sytuację postrzega jako symptom dezintegracji kulturowej, jak zauważa, „Myśl religijna i praktyka, filozofia i sztuka, wszystkie mają tendencję do przemiany w wyizolowane obszary kultywowane przez grupy, między którymi nie ma komunikacji”¹⁴. Nie oznacza to, że zdaniem

¹³ Z. Sternhell, *The Anti-Enlightenment Tradition*, New Haven 2010, s. 101.

¹⁴ T. S. Eliot, *Uwagi ku definicji kultury*, Kraków 2016, s. 28.

Eliota religia nie przekracza granic narodowych i właściwych regionom kultur. Bardziej niż precyzja teorii interesuje go jednak przyszłość kultury chrześcijańskiej, której nadaje wyjątkowe znaczenie, oraz jej lokalnych wariantów i tej problematyce poświęca więcej uwagi. Jego wypowiedź w tej kwestii zdaje się być motywowana dostrzeganymi zagrożeniami dla kondycji religii chrześcijańskiej, które wywołują podupadanie kultury, w tym celu jego zdaniem należy unikać skrajności, albowiem „Niebezpieczeństwem wolności jest rozmycie, niebezpieczeństwem surowej reguły jest skostnienie”¹⁵. Utrzymanie spójności i żywotności kultury zachodniej wymaga podtrzymania łączności z jej religijnym fundamentem, które to sprzężenie dobrze oddaje fragment poświęcony funkcjonalności zróżnicowań między denominacjami czy regionami w obrębie jedności chrześcijaństwa:

Chrześcijaństwo powinno być jedno: forma i struktura oraz rozkład sił w tej jedności są kwestią, na temat której nie możemy się wypowiedzieć. Ale w obrębie tej jedności powinien panować nieskończony konflikt idei – gdyż tylko za sprawą konfliktu co i rusz pojawiających się fałszywych idei ujawnia się przemożna i czysta prawda i w konflikcie z herezją wyłania się ortodoksja, by sprostać potrzebie czasów, również niekończące się wysiłki ze strony każdego regionu, by dopasować chrześcijaństwo do siebie, wysiłek, który nie powinien być ani całkowicie tłumiony, ani też puszczony na żywioł¹⁶.

Spójność i trwałość chrześcijaństwa nie realizują się jako ześrodkowanie na samym sobie, stąd nie tylko własne zróżnicowanie, ale i humanistyka odgrywają istotną rolę dla jego koniecznej adaptacji do zmiennych okoliczności. Idąc tym tropem, można przyjąć, że atrakcyjność humanistyki polegałaby na tym, że z jednej strony, potwierdza religijny fundament, zarówno docierając do niego w swoich poszukiwaniach i odczytaniach, swojej autorefleksji, jak i unaoczniając go przez twórczość, która świadomie czy nie musi czerpać zdaniami Eliota z owego funda-

¹⁵ Tamże, s. 102.

¹⁶ Tamże, s. 103.

mentu. Z drugiej strony, konflikt z humanistyką miałby moc oczyszczania i wzmacnia chrześcijaństwa, co jest jednocześnie korzystne dla jakości kultury. Innymi słowy, humanistyka byłaby w tym układzie wyzwaniem. Warto tutaj zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagrożenie, które dostrzega Eliot, a które jest związane z daleko idącą zmianą relacji między religią a edukacją, z jaką mamy do czynienia we współczesnych zachodnich społeczeństwach. Według niego

Istnieje również niebezpieczeństwo, że edukacja – która w rzeczy samej dostaje się pod wpływ polityki – weźmie na siebie zadanie reformacji i ukierunkowania kultury, zamiast trzymać się swego miejsca jednej z form działalności, dzięki którym kultura realizuje się sama. Całej kultury nie można przenieść w obszar świadomości. Do tego kultura, której jesteśmy w pełni świadomi, nigdy nie staje się w pełni kulturą. Kultura skuteczna to taka, która kieruje działaniami tych, którzy manipulują tym, co nazywają kulturą¹⁷.

Oczywiście ustalenia Eliota rodzą szereg pytań i wątpliwości, jednak z punktu widzenia przyjętego w tym artykule można przyjąć, że dają dobry wgląd w te podejścia do kultury, które uznają wysoką rangę religii¹⁸. Niemniej trudno mówić tu o reprezentatywności. W kontekście stanowisk przyjmowanych przez fundamentalistów religijnych wobec edukacji, zachodniej kultury i humanistyki podejście Eliota należałoby umieścić na drugim krańcu, posiadającym mnóstwo pośrednich punktów spektrum¹⁹. Nie oznacza to, że któreś z tych stanowisk może zignorować status i rolę kultury i humanistyki, jakie te posiadają we współczesnych zachodnich społeczeństwach, a raczej że różnie się wobec nich lokują.

Chociaż między trzema przywołanymi koncepcjami kultury zachodzi sprzeczność, jako że pierwsza z nich wywodzi się z oświecenia, pozosta-

¹⁷ Tamże, s. 140.

¹⁸ Zob. A. Astavatsaturov, *On the Way towards Canon-Formation: The Case of T. S. Eliot*, „World Literature Studies” 2019, vol. 11, nr 1, s. 42–50.

¹⁹ Zob. R. Włodarczyk, *Wymiary fundamentalizmu religijnego w perspektywie teoretycznej*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszen-da, Wrocław 2017, s. 15–36.

łe zaś, niewspółmierne względem siebie, z prądów antyświeceniowych, wspólna im jest idea, że kultura oraz humanistyka jako nośnik kultury to ostateczne instancje, do których muszą odwoływać się wszystkie objawy życia społecznego. Ten właśnie nadrzędny status kultury podważył w drugiej połowie XX wieku zbieg czynników i okoliczności, który zaczęto nazywać 'kryzysem kultury'. Badacze mają rozbieżne poglądy na temat, co dokładnie oznacza ta fraza i jakie składowe można zaliczyć do zasadniczych przyczyn nowego stanu rzeczy. Pośród jego symptomów wymienia się zjawiska tak różnorodne, jak kultura masowa i popularna, wykorzystanie kultury w celach politycznych, kompartmentalizacja kultury, dominacja techniki nad kulturą czy wielokulturowość. Można jednak zauważyć, że wspólnym mianownikiem wymienianych objawów jest właśnie pozbawienie kultury najwyższej pozycji, nie stanowi już celu samego w sobie, a jedynie środek. Z tej perspektywy humanistyka, która stanowi również trzon autorefleksji kultury, musi zmienić swą rolę. Nie przestając być skarbnicą wartości kulturowych, musi przystosować się do odmiennych warunków społecznych. Jest nadal ważna jako źródło autorefleksji społeczeństwa, nie może już jednak aspirować do miana jednoznacznego i ostatecznego głosu najwyższej instancji rozumu.

ŻYCIE CODZIENNE JAKO SKALA MIARY KULTURY, HUMANISTYKI I EDUKACJI

Koncepcjom przywołanym w artykule wspólna jest idea, którą warto jeszcze raz tutaj przywołać: kultura oraz humanistyka jako nośnik kultury to ostateczne instancje, do których muszą odwoływać się wszystkie objawy życia społecznego, w tym także edukacja. To znaczy, nawet jeśli całość praktyki edukacyjnej obecnej w danym zachodnim społeczeństwie mogliśmy postrzegać jako zróżnicowaną w kontekście realizacji jej zadań związanych z enkulturacją, należy zwrócić uwagę na charakterystyczny dla ostatnich dwóch stuleci proces względnego ujednolicania, porządkowania i normalizacji oddziaływań ich podstawowych instytucji socjalizacji, takich jak system oświaty, media publiczne, związki wyznaniowe, placówki kultury czy ośrodki władzy. Jednak dynamika nowoczesności

doprowadza do ważnej zmiany, w wyniku której kultura pozbawiona zostaje najwyższej pozycji i której to zmianie towarzyszy stopniowe odkrywanie znaczenia i istotności życia codziennego. Zmiana ta rozpoznana jako zasadniczy przejaw „kryzysu kultury” była już wyraźnie widoczna w zachodnich społeczeństwach i diagnozowana w ten sposób w drugiej połowie XX wieku. W efekcie mamy do czynienia ze swego rodzaju odwróceniem: to życie codzienne, a w zasadzie wyobrażenia społeczne o życiu codziennym i jego praktykach stają się kryterium waloryzacji kultury, humanistyki i edukacji²⁰.

To zasadnicze znaczenie życia codziennego wynika z kilku niezwykle ważnych tendencji kształtujących nowoczesność. Jak już była o tym mowa, życie codzienne jest odkryciem nowoczesności. Oczywiście ludzie zawsze żyli w codzienności i współcześni historycy żmudnie rekonstruują ich czynności w tej sferze w różnych epokach jako część kultury w szerokim rozumieniu, część najczęściej wyłączałą z jej zakresu w obrazach kultury dominujących przed nowoczesnością²¹. Niemniej jednak nowoczesność uczyniła z codzienności kluczową kategorię, która staje się kamieniem probierczym koncepcji teoretycznych, w tym oczywiście pedagogicznych, a także praktyki edukacyjnej. Trzy wspomniane wyżej koncepcje związku kultury, humanistyki i edukacji ukierunkowane są na ukształtowanie wychowanków tak, aby dawali sobie radę z codziennością. Może dotyczyć to zarówno pewnego specyficznego sposobu funkcjonowania w życiu codziennym, jak na przykład zdolność do powstrzymywania się od pochopnych sądów, ale też sposobów postrzegania życia codziennego, na przykład patrzenia na nie z dystansu kultury wysokiej, narodowej czy religijnej. Tak czy inaczej jednak wspólne jest im założenie, że edukacja daje określoną, w domyśle uprzywilejowaną, pozycję w społeczeństwie życia codziennego.

²⁰ L. Koczanowicz, *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Warszawa 2020, s. 21–26.

²¹ Warto w tym miejscu zauważyć, że wydana w 1516 roku *Utopia* Thomasa More’a, która stała się z czasem ważnym tekstem kultury, a jednocześnie tekstem paradygmatycznym dla całego prężnie rozwijającego się gatunku literackiego, w centrum opowieści o ideale organizacji społecznej lokuje właśnie życie codzienne, zob. L. T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, Oxford 2010, s. 4–5; R. Włodarczyk, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azyłu*, Wrocław 2021, s. 154–162.

Sama kategoria codzienności wymaga tu jednak krótkiego komentarza. Wbrew potocznej oczywistości, w ugruntowanych już tradycjach socjologicznych i historycznych badań nad życiem codziennym – od pragmatyzmu, szkoły chicagowskiej, Henri'ego Lefebvre'a i Alfreda Schütza, przez szkołę Annales, Michela Foucaulta, Pierre'a Bourdieu i Michela de Certeau, po Nową Humanistykę – kategoria ta doczekała się wielu zróżnicowanych ujęć i odczytań. Zdaniem Norberta Eliasa codzienność w perspektywie badań społecznych to zarówno antynomia święta, styl życia w społeczeństwie masowym, roboczy dzień pracy, jak i rutyna, życie prywatne, obszar spontanicznych przeżyć oraz działań i doświadczeń czy domena naiwnego potocznego myślenia, konstruowania znaczeń i związanego z nimi postępowania²². Niezależnie jednak od preferowanego ujęcia, badaczom trudno pojęcie codzienności doprecyzować, w różnych swoich zakresach jest wciąż dyskutowane. Niemniej nie brakuje interesujących charakterystyk, dających dobry wgląd w zjawisko. Przykładowo Lefebvre charakteryzuje codzienność jako to,

co jest skromne i stałe, co jest uznawane za oczywiste i czego wszystkie części i fragmenty następują po sobie w tak regularnej, niezmiennej kolejności, że ci, których one dotyczą, nie mają powodu do kwestionowania ich sekwencji. Zatem jest ona niedatowana i (pozornie) bez znaczenia, i chociaż wypełnia sobą i zajmuje, nie ma potrzeby o niej mówić, jest etyką leżącą u podstaw rutyny i estetyką znanych miejsc²³.

Jeszcze raz warto tutaj podkreślić, że to właśnie nowoczesność odkrywa tak czy inaczej rozumiane życie codzienne, co więcej, stopniowo odkrywa i przyjmuje także jego normatywność. Innymi słowy, zwłaszcza dla rozrastającej się klasy średniej przestaje być ono domeną tego, co uciążliwe, wymagające poświęceń, zrutynizowane, szablonowe i nudne, a zaczyna być w jakiś sposób atrakcyjne, dostępne, zmienne i zróżni-

²² Zob. N. Elias, *On the Concept of Everyday Life*, [w:] *The Norbert Elias Reader*, red. J. Goudsblom, S. Mennell, Oxford 1998, s. 166–174.

²³ H. Lefebvre, *Everyday Life in the Modern World*, New York, London 1971, s. 24.

cowane, mogące przynosić satysfakcję i liczne przyjemności, nie przestając być uporządkowane i poddane stabilnym rytmom cykliczności. Egzystencjalnie i poznawczo bliskie jednostce, skoncentrowane na sprośowaniu wyzwaniom i problemom związanym z zabezpieczaniem podstawowych biologicznych i ekonomicznych potrzeb człowieka oraz konsumpcji, w jakimś stopniu egalitarne i pozwalające realizować podmiotowe wolności, przynoszące innowacje, mody, obfitujące w rzeczy i przedmioty użytkowe, wydarzenia oraz przeżycia, podbijające w jakimś stopniu życie towarzyskie, znajdujące odzwierciedlenie w zadaniach instytucji społecznych oraz programach i działaniach polityków. Stąd wynika również i to, że życie codzienne stanowi zasadniczy punkt odniesienia w procesie wartościowania zjawisk kultury, humanistyki i edukacji. Można to zaobserwować na różnych poziomach i w różnych sferach życia społecznego.

Jak się wydaje, przyjmujemy dziś jako swego rodzaju oczywistość, że dla nauk ścisłych i przyrodniczych ostateczne kryterium oceny wartości wyników badań stanowi społeczna użyteczność i że to skala problemów i wyzwań życia codziennego wyznacza hierarchię wśród naukowych ustaleń, odkryć i technologii, a co za tym idzie finansowania badań, społecznego uznania i w jakiejś mierze prestiżu w środowisku specjalistów. Ponieważ humanistyka, a następnie nauki społeczne przynajmniej od czasów rewolucji przemysłowej wikłane są w konfrontacje z modelami naukowości dominującymi w naukach ścisłych i przyrodniczych, zadania, cele i wartości humanistyki i nauk społecznych również nie pozostają niewzruszone. O ile o użyteczności nauk społecznych mogła świadczyć przydatność wyników prowadzonych badań dla aktualnej polityki społecznej oraz potrzeb instytucji społecznych, formowania społeczeństwa i inżynierii społecznej, humanistyka nieznosząca apriorycznych ograniczeń i podporządkowania zachowuje wciąż do owego kryterium ambiwalentny stosunek. Obrazu owej ambiwalencji mogą dostarczyć spory wokół edukacji formalnej. Dyskusje nad koncepcjami programów szkolnych (curriculum) zdają się wskazywać, że rzecznicy humanistyki nie mają wątpliwości co do tego, że powinna mieć ona wpływ na moralne, poznawcze i estetyczne standardy życia codziennego, jednak jednocześnie nie chcieliby, aby była ona sądzona przed trybunałem skuteczności

i bezpośredniej życiowej przydatności²⁴. W zależności od ideologii edukacyjnej, która jest bliska poszczególnym z owych rzeczników, zamiast tego preferowaliby trybunał na przykład oświecenia, patriotyzmu czy wyznania, o których wcześniej była mowa.

Niezależnie jednak od przemian samego uniwersytetu i uznawanych akademickich modeli naukowości, życie codzienne stopniowo stawało się w nowoczesności swego rodzaju dominantą w działalności twórców wyznaczających trendy zachodniej kultury. Różne dziedziny sztuki, filozofia i aktywność naukowa sukcesywnie uprzywilejowywały codzienność i sprawy zwykłych ludzi jako swe tematy i racje istnienia. Pisarze, dziennikarze, reżyserzy filmowi i teatralni, architekci, badacze i myśliciele z coraz większą uwagą i wprawą zaczęli przyglądać się i eksplorować ludzką i pozaludzką powszedniość, otwierając publiczność w równym stopniu, co kiedyś na losy króla Leara, badania Biblii hebrajskiej czy na pisma Platona, na kulisy losów i ścieżek w niższych warstwach społecznych, na system mody czy szczegóły rytuałów interakcyjnych, a obecnie bohaterów reality show, dzieło i życie blogerów i hobbistów, a także zwierząt, roślin, rzeczy użytkowych, odpadów, działanie systemów informatycznych i sztucznej inteligencji czy na monochromatyczne przestrzenie miasta. Współczesne media, od prasy przez telewizję po internet, w połączeniu z interaktywnością i kulturą popularną zdają się wzmacniać ten przekaz. Innymi słowy, słynny pisuar Duchampa czy meandry wędrówki Blooma 16 czerwca 1904 roku po Dublinie mogły uchodzić niegdyś za akty artystycznej ekstrawagancji, obecnie większość przedmiotów codziennego użytku i zwykłych, nawykowych rytuałów ma swoją udokumentowaną na różne sposoby historię, przechowywaną w ogólnodostępnym archiwum. Wszystkie są interesujące. Podobnie Baryłeczka Maupassanta niczym się nie wyróżnia jako postać zobrazowana przez artystę na tle pomarańczarek, praczek, zakochanych kelnerek, matek desperacko szukających zatrudnienia czy służących. Życie codzienne

²⁴ Zob. M. C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Kraków 2016; D. Scott, *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, New York – London 2008.

spowszedniało, ale nie straciło w późnej nowoczesności na atrakcyjności i uroku. Raczej dojrzało.

Co nie mniej istotne, zwraca uwagę, że życie codzienne uznawane jest w społeczeństwach zachodnich za domenę ludu, a nie elit, któremu to ludowi towarzyszy zdaniem Margaret Canovan niekwestionowane przekonanie, że jego zgoda jest jedyną podstawą prawowitych rządów i że jak każdy inny, ma on prawo jako swego rodzaju całość do samostanowienia²⁵. Innymi słowy, wysokie rangi suwerenności ludu oraz wartości zwykłego obywatela i jego życia codziennego zdają się wzajemnie wspierać. Ma to konsekwencje dla współczesnych demokracji liberalnych, które w sferze politycznej muszą konfrontować się już nie tylko z zagrożeniem osunięcia w tyranie, ale także w populizm. Zazwyczaj rządzącym elitom politycznym, o ile nie stosują strategii populistycznych, trudno jest bowiem skutecznie i wiarygodnie odpierać nefalsyfikowalny zarzut podwójnej zdrady wobec ludu: zarzut skradzionej ludowi władzy oraz zarzut zlekceważenia problemów zwykłego obywatela i jego codzienności²⁶. Przywołane zagrożenia towarzyszące demokracji liberalnej osunięcia się w tyranie lub populizm wydają się rzucać również światło na złożoną naturę życia codziennego, które kryje w sobie mniej i bardziej mroczne strony, takie jak na przykład przyzwolenie na rutynowe formy upokarzania, dyskryminacji i nadużyć, anomia, alienacja, przestępczość, przejawy alergii na inność, powszechne skupianie się na sprawach życia prywatnego i brak zainteresowania sprawami otoczenia, ciężenie ku rozrywkom i konsumpcji, bierność przyzwolenia czy zbiorowa podatność na uwodzenie i manipulacje etc. I tak jak życie codzienne potrzebuje rozumienia, wsparcia i afirmacji, których mogą im udzielać humanistyka i edukacja, tak owe jego ciemne strony oraz towarzyszące im zagrożenia dla demokratycznego ładu potrzebują ich zdolności uruchomienia potencjału krytyki. Innymi słowy, rozumienie, wspieranie, afirmacja i krytyka życia codziennego to zadania konieczne do realizacji w kulturze

²⁵ M. Canovan, *Lud*, Warszawa 2008, s. 9.

²⁶ Zob. M. Canovan, *Populism*, New York, London 1981, s. 294–296; C. Mudde, C. R. Kaltwasser, *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford 2017, s. 1–20.

niepokoju, w których realizacji humanistyka nadal ma szansę zachować swój status nadrzędny²⁷.

WNIOSKI

Przemiany nowoczesności sprawiły, że życie codzienne nie tylko zyskało na znaczeniu, co znalazło odzwierciedlenie w zmianie jego statusu, ale i zyskało na złożoności, staje się nieprzejryste, ryzykowne i skomplikowane. A zatem nie tylko jest w jakiś sposób atrakcyjne, dostępne, zmienne i zróżnicowane, mogące przynosić satysfakcję i liczne przyjemności, nie przestając być uporządkowane i poddane stabilnym rytmom cykliczności, ale również tworzy nowe liczne wyzwania, których nie mamy szansy uniknąć. Przykładowo wybór, podłączanie, obsługa i naprawy urządzeń domowych, w miejscach pracy i instytucjach, planowanie kariery zawodowej, wychowanie, edukacja, moralność, relacje międzyludzkie i w miejscu pracy, operowanie informacjami, tożsamość, bezpieczeństwo, psychiczny dobrostan, zakupy, dieta, uprawianie sportu, wyjazdy, leczenie, ubieranie się, umawianie się na randki, sprząatanie zaczynają wymagać pomocy coraz większej liczby wąsko wyspecjalizowanych ekspertów, których zróżnicowana oferta zmienia wolność wyboru w stresujący problem. Katastrofa klimatyczna, pandemia, nierówności, napięcia w polityce międzynarodowej i wewnętrznej, zanieczyszczenia, bezrobocie, korupcja, wyzysk, wahania na giełdach, decyzje polityków, hegemonia korporacji, przestępczość, patologie biurokracji, nowe technologie, przywołane wcześniej mroczne strony życia codziennego itd. wieloaspektowo oddziałują swą obecnością i przebiegami na świat życia codziennego szeregowych obywateli zachodnich państw, dołączając do starych nowe formy ryzyka, ale skomplikowane sieci związków i zależności określające te procesy wydają się prowadzić ich w kierunku kryzysu poczucia kontroli i sprawstwa, budzić nieufność i niepokój. Dlatego też

²⁷ L. Koczanowicz, *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Warszawa 2015, s. 63–86.

rozumienie logiki i złożoności życia codziennego, wspieranie go przez przygotowanie do uczestnictwa, inicjatywy oraz rozwiązania, afirmacja jego znaczenia, pozytywnych aspektów i wartości przez kształtowanie odpowiednich postaw, a także krytyka oświetlająca jego dynamikę, tendencje, wynaturzenia i niebezpieczeństwa kierują uwagę ku edukacji i humanistyce. Życie codzienne nie zawiera w sobie bowiem wystarczającego potencjału samoświadomości niezbędnej do reagowania na jego dynamikę. Tę świadomość wnieść w życie codzienne może humanistyka, a jednym z ważniejszych środków służących temu jest edukacja. Należy dodać, że właśnie szkoła wyższa i kształcenie akademickie mają pewne predyspozycje ku temu, aby oba zadania w sobie zespolić i realizować w przyszłości, obok wielu innych spoczywających na szkołach wyższych i kształceniu akademickim zadań. Jednak w kontekście wewnętrznego zróżnicowania świata akademickiego i innych jego istotnych wartości, jak autonomia badań, a także elitarności szkół wyższych, w których kontynuuje naukę tylko wyselekcjonowana, mniejsza część populacji danego społeczeństwa, jak również znacznej dynamiki życia codziennego, która to dynamika wymagałaby od świata akademickiego dużej elastyczności, wydaje się zasadne pytanie o podatność szkoły wyższej na wprowadzanie tego rodzaju zespolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold M., *Kultura i anarchia. Rozdział pierwszy: Słodycz i światło*, przekł. K. Tańczuk, [w:] *Kultura jako cultura*, red. K. Łukasiewicz, I. Topp, „Prace Kulturoznawcze” 12, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Astavatsaturov A., *On the Way towards Canon-Formation: The Case of T. S. Eliot*, „World Literature Studies” 2019, vol. 11, nr 1.
- Canovan M., *Lud*, przekł. S. Szymański, Sic!, Warszawa 2008.
- Canovan M., *Populism*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, London 1981.
- Connell W. F., *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*, Routledge, London 1950.
- Connolly W. E., *Political Theory and Modernity*, Cornell University Press, Ithaca 1993.

- Cycon, *Rozmowy tuskulańskie*, przekł. J. Śmigaj, [w:] Cycon, *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Eagleton T., *Po co nam kultura?*, przekł. A. Górny, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2012.
- Elias N., *On the Concept of Everyday Life*, [w:] *The Norbert Elias Reader*, red. J. Goudsblom, S. Mennell, Blackwell, Oxford 1998.
- Eliot T. S., *Uwagi ku definicji kultury*, przekł. J. Rybski, Vis-à-Vis Etiuda, Kraków 2016.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, przekł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Hadot P., *Twierdza wewnętrzna. Wprowadzenie do „Rozmyślań” Marka Aureliusza*, przekł. P. Domański, Antyk – Marek Derewiecki, Kęty 2004.
- Koczanowicz L., *Lęk i olśnienie. Eseje o kulturze niepokoju*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2020.
- Koczanowicz L., *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Konfucjusz, *Analekta*, przekł. K. Pejda, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Lefebvre H., *Everyday Life in the Modern World*, przekł. S. Rabinovitch, Harper Torchbooks, New York, London 1971.
- Mudde C., Kaltwasser C. R., *Populism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2017.
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Kraków 2016.
- Pascal N. R., *The Legacy of Roman Education*, „The Classical Journal” 1984, vol. 79, nr 4.
- Sargent L. T., *Utopianism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2010.
- Scott D., *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, Routledge, New York – London 2008.
- Sternhell Z., *The Anti-Enlightenment Tradition*, przekł. D. Maisel, Yale University Press, New Haven 2010.
- Taylor Ch., *Teorie znaczenia*, przekł. W. Jach, A. Orzechowski, [w:] *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*, red. L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Włodarczyk R., *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azy-
lu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021.

Włodarczyk R., *Wymiary fundamentalizmu religijnego w perspektywie teoretycz-
nej*, [w:] *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk,
I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

THE MOMENTOUSNESS OF EVERYDAY LIFE AND THE QUESTION OF THE ROLE OF THE HUMANITIES IN THE FACE OF THE CRISIS OF UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT: The current heated debate on the deteriorating status of the university raises a range of pertinent questions, including: What role can the humanities play in culture today in the face of the crisis of higher education? To answer this question, the authors open their discussion by problematizing the relationship among culture, the humanities, and education. In the second part of the paper, they examine the changing role of the humanities in conjunction with the understandings culture, and outline three major and salient ways in which culture is conceived of today. Subsequently, they focus on the loss of the dominant status that culture has suffered in the wake of the discovery of everyday life in modernity. In the third part, they argue that we are currently witnessing a reversal in which everyday life or rather social representations of social life and its practices are becoming a criterion for assessing culture, the humanities, and education. However, everyday life in and of itself is not losing any of its complexity either in theoretical conceptualizations or in research observations of its course. Among other things, everyday life harbors a range of risks and anxieties which are veiled by its own obviousness and reinforced by socialization. The authors conclude that, given its complexity, everyday life in democratic societies calls for the work of understanding, support, affirmation and criticism in which the humanities can retain their superior status.

KEYWORDS: humanities, education, culture, democracy, everyday life