
Heinz Sünker*

Udane procesy kształtowania w społeczeństwie sprzeczności Możliwości oporu i rozsądku¹

Abstrakt

Punktem wyjścia analiz jest przekonanie o związku pomiędzy stosunkami społecznymi i możliwościami kształtowania się ludzi. Autor uzasadnia ten pogląd, powołując się na analizy innych teoretyków. W tym kontekście stawia pytanie o możliwości udanego dorastania i kształtowania się dzieci i młodzieży w społeczeństwach kapitalistycznych, gdzie podważana jest zasada równości ludzi i promowany jest egoizm, który stanowi podstawę wymiany rynkowej.

Materiałem, w którym autor odnajduje egzemplifikacje powiązań między indywidualnym rozwojem dzieci a warunkami, w jakich żyją, jest książka Harper Lee *Zabić drozda*. Powieść napisana jest z perspektywy małej dziewczynki i oddaje znaczące dla jej biografii doświadczenia z dwóch lat życia.

Autor rekonstruuje warunki i procesy kształtowania się dwójki rodzeństwa, zwracając m.in. uwagę na to, jak tworzy się opór jako postawa i jako potencjał działania alternatywnego wobec nacisków społecznych. Przywołując doświadczenia historyczne (rasizmu, faszyzmu, stalinizmu), autor przypomina, że szukanie więzi wyrażające się w ślepych podporządkowaniu władzy państwa, partii albo wodza pociągało za sobą tragiczne dla ludzkości skutki.

Słowa kluczowe: *Bildung* (kształtowanie), dorastanie, polityzacja, rasizm, demokracja.

* Bergische Universität Wuppertal.

¹ Tekst jest znacząco rozszerzoną wersją *Bildung – Gesellschaft – Widerstand. Möglichkeiten und Perspektiven gelingender Bildungsprozesse* zamieszczonym w *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 28 (2005), zesz. 51, S. 85–96. Redakcja NOWIS dziękuje Autorowi za zgodę na jego tłumaczenie na język polski i druk.

Successful Processes of Formation in the Society of Contradictions. Possibilities of Resistance and Reason

Abstract

The starting point of the analyses is the conviction that there is a connection between social relations and the possibilities of human formation. The author justifies this view by referring to the analyses of other theorists. In this context, the author raises the question of the possibility of successful growing up and formation in case of children and young people in capitalist societies, where the principle of equality of people is challenged and egoism is promoted, which constitutes the basis of market exchange.

The material in which the author finds the exemplification of the relationship between the individual development of children and the conditions in which they live is a book by Harper Lee *To Kill a Mockingbird*. The novel is written from the perspective of a little girl and captures the experiences of two years of her life significant for her biography.

The author reconstructs the conditions and processes of the formation of two siblings, indicating among other things how resistance is created as an attitude and as a potential of alternative acting to social pressure. Recalling the historical experience (racism, fascism, Stalinism), the author points out that looking for ties expressed in blind subordination to state power, the party, or the leader entails tragic consequences for humanity.

Keywords: *Bildung*/education, growing-up, politicization, racism, democracy.

I.

Kwestia rozsądku w historii, wprowadzona do filozofii społecznej, teorii i polityki społecznej przede wszystkim przez szkocką filozofię moralności, niemiecki idealizm oraz Karola Marksa, pozostaje do dziś aktualna. Szczególnie w koncepcjach teorii krytycznej, odchodzących od idealistycznego ku materialistycznemu pojęciu rozsądku, łączących je z teorią kształtowania (*Bildungstheorie*) oraz analizą zbiorowych (*kollektiver*) i indywidualnych procesów kształtowania (*Bildungsprozesse*)¹. Rozsądek bowiem może się objawiać tylko w indywidualnym i zbiorowym myśleniu i działaniu². Punkty odniesienia i kryteria oferują refleksje z lat trzydziestych,

¹ Pojęciem podstawowym dla niniejszego artykułu (a także dla całości prac teoretycznych autora) jest *Bildung* – w powyższym zdaniu występuje w dwóch złożeniach *Bildungstheorie* i *Bildungsprozesse*. *Bildung* tłumaczy się zwykle na polski jako *kształcenie*. Ponieważ jednak „kształcenie” odnosi się zazwyczaj do instytucji edukacyjnych, co znacznie zawęża treść tego pojęcia, tłumaczymy *Bildung* jako „kształtowanie”. Czasownik *bilden* znaczy tworzyć, formować – w dalszej kolejności – kształcić. Warto dodać, że w niemieckim kształcenie instytucjonalne to *Ausbildung*, a zdaniem autora (wyrażonym w rozmowie) szkoła utrudnia *Bildung*, czasami wręcz uniemożliwia [przyj. D. U.-Z.].

² Por. badania wielkoformatowe, które pokazują zarówno analizę społeczeństwa i kształtowania: Thompson (1980), Vester (1970) i Heydorn (1979).

prowadzone przez Maxa Horkheimera i Herberta Marcuse'a, i z czterdziestych przez Theodora Adorno.

Tak to ujmuje na końcu swego programowego tekstu *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* Horkheimer:

Teoria krytyczna, przy całej rozumności pojedynczych kroków i zgodności jej elementów z najbardziej zaawansowanymi teoriami tradycyjnymi, nie ma innego specyficznego dla siebie stanowiska poza powiązaniem z nią samą interesem zniesienia niesprawiedliwości społecznej (Horkheimer b.d.: 190).

Wtóruije mu Marcuse w *Filozofii i teorii krytycznej*, gdy pisze: w centrum tego myślenia stoi „troska o szczęście człowieka i przekonanie, że to szczęście jest do osiągnięcia tylko poprzez zmianę materialnych warunków bytowania” (Marcuse 1965: 103). Adorno natomiast w swojej krytyce Paula Tillicha z 1944 r. wnosi pytanie o relację jednostki ze społeczeństwem:

Relacja jednostki i społeczeństwa jest na wskroś dialektyczna. Oni unikają dialektyki poprzez wypróbowany sposób syntezy, jednoczącej przeciwieństwa w środku, zamiast określać jedno przez drugie. Indywidualizm powstaje wtedy, kiedy zostaje zintegrowany w bardziej wspólnotowe (*kollektivistischer*) społeczeństwo. *Vestigia terrent*³. Niech nas ich *Deus absconditus*⁴ broni przed wszystkimi sposobami integracji. Nie chodzi o pojednanie jednostki ze społeczeństwem, tylko o to, że z emancypacją społeczeństwa emancypuje się każdy jego członek (Adorno 2004: 501).

Chodzi zatem o możliwość alternatywy dla powielania panującego *status quo*⁵.

Przed niemalże pięćdziesięcioma laty Ulrich Sonnemann przedstawił w swoim studium *Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals* opis świata z perspektywy stosunków społecznych panujących w latach sześćdziesiątych. Opis obejmujący możliwe relacje między kształtowaniem i społeczeństwem, który nie stracił nic ze swojej aktualności:

podczas gdy technika nauk przyrodniczych urzeczywistnia utopię innych, bezsilni ludzie trzymają się stosunków (*Verhältnissen*) istniejących w ich świadomości i ich społeczeństwach, szukają ufnie schronienia u władzy, jak niedoświadczony wędrowiec pod samotną wierzbą, gdy grzmi. Sprzecz-

³ Zwrot łaciński, dosłownie: ślady odstraszaają. Używane w znaczeniu: odstraszaają mnie ślady poprzedników, którym się nie powiodło; nie wchodzę do jaskini, gdzie są tylko ślady osób wchodzących, a brak śladów wychodzących. Słownik języka polskiego SJP.pl [przyp. tłum.]

⁴ Zwrot łaciński: Bóg ukryty [przyp. tłum.]

⁵ Por. Adorno (1966: 368): „Świadomość nie mogłaby zupełnie zrezygnować z szarego, gdyby nie pielęgnował pojęcia innego koloru, którego rozproszonego śladu nie brakuje w negatywnej całości” (tamże: 368).

ność pomiędzy fatum, które leży w kainowych afektach gorliwego, wojowniczo nastawionego immobilizmu, a nikłością siły, która już teraz może zostać mu przeciwstawiona, staje się groźniejsza, czas, który może pozostać do trzeciej wojny światowej, doprowadza refleksyjne mniejszości do pośpiechu, który refleksji nie sprzyja, a od jej uważności (*Genauigkeit*) wszystko musi zależeć. Jej szanse nie są beznadziejne, ale mizerne, by pozostała sobą, potrzebuje też w pewnym stopniu również szczęścia (Sonnemann 1969: 14).

Nauka o wychowaniu oraz praktyka pedagogiczna nie są w tej sytuacji bez winy, powinno się im postawić uzasadniony zarzut, że ich pierwotny projekt emancypacji „przekształcił się niepostrzeżenie w integrowanie z poprzednimi mechanizmami rozwoju społeczeństwa” (Schmied-Kowarzik 1979: 182; por. Benner 1982). W tej sytuacji, chcąc rozpoznać możliwości oporu wobec hegemonialnych stosunków, powinny one przypomnieć sobie swoje zadanie, które można na przykład dostrzec w sformułowaniu paradoksu pedagogicznego przez Leonarda Nelsona:

jeśli celem wychowywania jest rozsądne samookreślenie (*Selbstbestimmung*) – tzn. stan, w którym człowiek nie pozwala się określać poprzez zewnętrzne wpływy, lecz osądza i działa na podstawie własnego rozeznania – to pojawia się pytanie, jak jest możliwe, by określanie człowieka poprzez zewnętrzne oddziaływania prowadziło do braku zgody na określanie poprzez zewnętrzne oddziaływania (Nelson 1948: 30)⁶.

II.

To pytanie Nelsona (1948) przeformułowane z perspektywy teorii i praktyki demokracji dotyczy warunków konstytuujących indywidualne procesy kształtowania, które można opisać jako warunki udanego dorastania dzieci. Można je w dużej części postrzegać jako identyczne z pytaniem o warunki kształtujące konstytucję podmiotowości (*Subjektivität*), a zatem refleksyjności, emocjonalności, moralnej możliwości osądzania, społecznej i politycznej zdolności działania – co opiera się na kontekstowym korzystaniu z filozofii i teorii społecznej, teorii kształtowania i wyników badań dzieciństwa⁷, istotna jest kwestia relacji dzieci i polityki, dziecięcego rozumienia społeczeństwa i polityki (Moran-Ellis, Bandt, Sünker 2014).

⁶ Już u Kanta (1999: 53) można znaleźć sformułowanie, które wyraźnie pokazuje problematykę tego pedagogicznego zadania: „Jednym z najtrudniejszych problemów wychowania jest kwestia, jak można by połączyć uległość wymuszoną prawnie ze zdolnością do posługiwania się swoją wolnością” (tamże: 53). Osiągnięcie tego celu jest konieczne, aby spełnić roszczenie sformułowane przez Oświecenie, że jednostka bez kierowania przez innych potrafi posługiwać się swoim rozumem.

⁷ O związku pomiędzy badaniami dzieciństwa i kształcenia, wspólnych interesów i perspektyw por. Sünker (2004).

Na płaszczyźnie teoretyczno-abstrakcyjnej chodzi o relację pomiędzy modu-
sem socjalizacji i samorozwojem, ukonkretniając, można próbować rozszyfrować tę
kwestię z jakiejś perspektywy w życiu codziennym. Inną płaszczyznę tworzy
dziecięca *agency*, co oznacza w badaniach dzieciństwa i dzieci traktowanie dziecka
jako społecznie kompetentnego aktora (Moran-Ellis 2013; Moran-Ellis, Süunker
2008; Moran-Ellis, Süunker 2013). Chciałbym odnieść się do tych zagadnień, korzy-
stając z wybranych przykładów z genialnej – jak uważam – powieści, która tylko na
pierwszy rzut oka wydaje się powieścią młodzieżową. Czytając ją, można zrozumieć
skomplikowane problemy, zrekonstruować istotne elementy indywidualnego
procesu kształtowania, który jest społecznie zapośredniczony, dostrzec sprzeczno-
ści tego procesu wraz z ich przetwarzaniem i opracowywaniem oraz związku
kształtowania i biografii. Dla wprowadzenia w nastrój powieści przytoczę dwa pierw-
sze wersy: „Mając niespełna lat trzynaście, mój brat Jem doznał skomplikowanego
złamania ręki w łokciu. Odkąd kości się zrosły i jego obawy, że nigdy nie będzie
mógł grać w piłkę nożną, minęły, rzadko kiedy go żenują skutki tego złamania” (Lee
1978: 9). Powieść, napisana przez Harper Lee, została wydana przed około pięć-
dziesięcioma laty pod tytułem *Zabić drozda*. Można by przywołać także *Wilhelma
Meistera*⁸ lub inne klasyczne przykłady z tradycji *Bildungsroman*, ale powieść
Harper Lee jest z tak wielu powodów ciekawa, że na jej podstawie można zobrazo-
wać tematykę tego artykułu. Powieść pozwala konkretnie pokazać, co szczegółowo
obejmują procesy kształtowania, pokazać ich inicjację i przebieg lub utrudnienia.

Powieść została napisana z perspektywy małej dziewczynki⁹, na którą woła się
„Smyk” (a naprawdę nazywa się Jean-Louise). Dziewczynka opowiada swoją
historię między siódmym i dziesiątym rokiem jej życia; jest to czas, w którym toczy
się akcja powieści. Znaczące jest to, że akcja rozgrywa się w małym miasteczku
w rasistowskich stanach południowych USA w latach trzydziestych ubiegłego
stulecia. Przedstawia wycinek czasu, oddając jego ducha, a więc ówczesne warunki
społeczne, które określa przede wszystkim system klasowy i szeroko rozprzestrze-
niony rasizm. Jednocześnie pokazuje obraz rodziny, krewnych, sąsiadów, środowi-
ska lokalnego i wyjaśnia społeczne czynniki warunkujące indywidualny proces

⁸ Na to, że *Wilhelm Meister* odnosi się do struktury: kształtowanie – społeczeństwo – opór wskazuje
dogłębna analiza W. Muschga: „Pedagogiczna prowincja staje się mimowolnym (*unfreiwilligen*) świad-
kiem swojej nieskuteczności. Zabiega o to, aby niekalkulowalność przeforsować wbrew swoim instytu-
cjom (...) jednostka pozostaje «nieujmowalna» – nie tylko niewypowiedzialna, ale też nieosiągalna dla
języka reguł. Społeczeństwo podzielone według (wykonywanej) pracy nie uchyla oczywistej tajemnicy
indywidualności; jeśli jednostka staje się pojedyncza (*der Einzelne zum Vereinzelten wird*) wzrasta potrzeba
ochrony i godność ochrony. W opozycji do organizacji – także swoich własnych – dokonanie zataja swoją
wiarę (*Zuversicht*), być może niepełną, ale jedyłą. Już w «latach nauczania» nieobliczalność była
chytrnością (*List*) idei kształtowania; w latach wędrowania stała się punktem archimedesowym” (Muschg
1982: 516 i nast.) „Lata wędrowania” odnoszą się zapewne do spontanicznego ruchu młodzieżowego
z przełomu XIX i XX. wieku, kiedy to młodzież szkolna, uwalniając się spod opieki dorosłych, wyruszała
na wędrówki [przyp. D. U.-Z.]

⁹ Pod względem techniki opowiadania (por. Lämmert 1972) powieść ta z pewnością nie należy do
najnowocześniejszych przykładów.

kształtowania, w którym można wyróżnić aspekty emocjonalne, poznawcze, społeczne, polityczne i moralne.

Pierwszy wątek w odczytywaniu udanych procesów kształtowania musi się skupić na zagadnieniu konstelacji, w jakich dokonuje się dorastanie. Włączony w to jest również jeden ze znaczących czynników, wyrażający się w pytaniu o wzory do naśladowania oraz ich znaczenie. Wyzwanie pedagogiczne polega na rozróżnieniu czynników w konstelacjach, aby wyjaśnić możliwości dorastania tak, jak się ujawniają w strukturach i relacjach, w zachowaniu i działaniu, niejako jak się materializują. Chodzi o to, jak mogą zostać konkretnie „uchwycone” w analizie kształtowania¹⁰.

Co jest istotne dla oceny tła historii: Smyk wychowuje się w rodzinie bez matki (matka umiera, gdy dziewczynka miała dwa lata), ma o trzy lata starszego brata oraz ojca Atticusa, który pracuje jako adwokat w małej, rasistowskiej miejscowości na południu kraju. Warto rozważyć te charakterystyczne czynniki jako warunki dorastania. Dochodzi jeszcze złożony obraz pokrewieństwa, grupy rówieśniczej i innych znaczących związków społecznych. Ojciec ucieleśnia wielki wzorzec, ponieważ jest przedstawiony jako wcielenie oświeconego człowieczeństwa, prawości, antyrasistowskiego myślenia, wolności i zainteresowania demokracją (stąd też jego imię). Decydujące jest to, co praktycznie ujawnia się w interakcjach, w działaniu kształtującym, jak i wychowującym! Wśród krewnych występują zróżnicowane charaktery i role: jest oświecony wujek, jest ciocia, która pozostaje przy swoich uprzedzeniach, jest gospodyni domowa, która „naturalnie” jest czarnoskóra i także ucieleśnia określony typ człowieczeństwa. W sąsiedztwie nie brakuje też różnych poglądów i postaw: od humanistycznych – oświeconych stanowisk do ich przeciwności. Istnieje jeszcze podstawowy problem: traktowanie uprzedzeń.

Pytanie o znaczenie tych układów musi uwzględniać kolejne pytania: jakie cele i treści mogłyby być powiązane z udanymi procesami kształtowania? Jakie procesy kształtowania mają miejsce? Jak są przedstawione? Jakie procesy polityzacji (por. Moran-Ellis, Bandt, Süner 2014) można zrekonstruować? Dlaczego i jak tworzy się opór jako postawa i jako potencjał działania (por. Adorno 1971)?

Interesujące z perspektywy dziecka – pytania strukturalne na razie zawieszamy – jest doświadczanie różnic między osobami w ich myśleniu, mówieniu, działaniu, w tym również w odnoszeniu się do własnych działań, uzasadniania tych działań, nastawień, jakie prezentują, a tym samym też ich świadomości, świadomości politycznej i samoświadomości. Jasne jest w każdym razie, że w rasistowskim społeczeństwie istnieją podstawowe różnice zależne od tego, jak człowiek zachowuje się wobec panującego rasizmu, a tym samym wobec ideologii nierówności między ludźmi.

¹⁰ W tym miejscu warto wskazać na istniejące artykuły z dziedziny badań dzieciństwa z różnymi tezami, zob. podsumowującą interpretację i analizę w Bühler-Niederberger, Süner (2008).

Podstawowy problem kształtowania jako wyrazu udanego dorastania – z ‘perspektywy pełnoletności’ (Adorno 1971) – oraz kwestia oceny „czy dorastanie się udało czy nie” ukonkretnia się w badaniach dzieciństwa w zagadnieniu dialektyki autonomii i zależności dzieci, jak i dorosłych – wiadomo bowiem, że jest to wspólna cecha pomimo różnic sytuacji życiowej (por. Bühler-Niederberger, Süunker 2008). Dlatego też zawsze chodzi o związek pomiędzy społecznymi stosunkami i możliwościami rozwoju różnych ludzi; bazując na kształceniu znajomości ludzi i umiejętności sądenia (co doskonale zostało pokazane w powieści), rozwijać konsekwencje zdolności działania (*Handlungsfähigkeit*). Prowadzi to do wniosku: udane dorastanie wiąże się z tym, że dziecko/młody człowiek/dorosły rozpoznaje związki (*Zusammenhänge*), związki między ludźmi, związki między instytucjami, związki między strukturami. Ujmując klasycznie, chodzi o otwarcie świata oparte na poznaniu różnicy między zjawiskiem i istotą oraz o zdolność działania. Powieść pokazuje zróżnicowane formy otwarcia świata i zdolności działania, dzięki czemu można poszczególne sprawy skonkretyzować.

Pojawia się jeszcze jeden szczególny temat, który raz po raz jest zauważalny w powieści: jakie są właściwie dobre i złe strony bycia dzieckiem w kontekstach społecznych?

Z różnych dyskusji pedagogicznych znamy debatę na temat „kto i w jakim wieku potrafi dokładniej rozpoznawać i widzieć relacje społeczne i osobiste?”. Podnoszone są m.in. argumenty z pedagogiki zorientowanej fenomenologicznie, uzupełniane przekonaniem, że dzieci nie są jeszcze zdemoralizowane – implikowany rousseauizm – i lepiej widzą niż dorośli to, co jest¹¹. Sedno problemu sprowadza się do wyjaśnienia, czy dzieci rzeczywiście potrafią lepiej rozpoznawać stosunki, czy też jest to przesąd (por. Süunker 1989).

W powieści są przykłady, które pokazują, że dzieci w rasistowskim społeczeństwie raczej nie są skłonne do rasistowskich zachowań, jeśli mają odpowiednie wzorce postępowania. Do złej strony bycia dzieckiem należy m.in. to, że świat jest światem skoncentrowanym na dorosłych. Można więc argumentować, że dzieci są strukturalnie dyskryminowane oraz – jak określa się to w badaniach dzieciństwa – są autsajderami społeczeństwa, którzy ze względu na swoją marginalną pozycję mają na nie inne spojrzenie. Pozostaje jednak pytanie, czy ich zdolność sądenia jest lepsza niż wielu dorosłych? W powieści występuje sytuacja decydująca dla procesu kształtowania: ojciec broni czarnoskórego niesłusznie oskarżonego o gwałt, który w końcu, zgodnie z oczekiwaniami, zostaje skazany na śmierć przez sąd przysięgłych. W tym społeczeństwie w wypadku konfliktu niechybnie wygrywa biały. Jest to rzeczywistość, nawet jeśli bardzo przykra, w której muszą żyć dzieci¹². Podobna problematyka – aczkolwiek z całkiem innej perspektywy – występuje w scenie spotkania dzieci z autsajderem owej zbiorowości, który jest stygmatyzo-

¹¹ Znany przykład w tym kontekście to *Nowe szaty króla*.

¹² Badania nt. wyroków śmierci w USA pokazują, że nie jest to problem tylko lat trzydziestych, ale też dzisiejszych czasów.

wany (ze względu na swój sposób życia) jako dewiant i pijaczyna. Kiedy dzieci zorientowały się, że oferuje im do picia wodę a nie whisky, wyjaśnił im swoją strategię obcowania z ludźmi ze wsi.

Ale dlaczego on nam zawierzył ten swój najgłębszy sekret? (że wcale nie jest alkoholiczkiem H. S.) Zapytałam go, dlaczego.

– Dlatego, że jesteście dziećmi, więc potraficie to zrozumieć – odpowiedział – i dlatego, że słyszałem, co mówił ten mały... – ruchem głowy wskazał Dilla. – Życie jeszcze nie zdążyło zmącić mu instynktu. Za parę lat on już nie będzie mieć mdłości, już nie będzie płakać. Może niektóre sprawy będą go uderzały tym, że są... niezupełnie takie, jak być powinny, ale on już nie będzie płakać, kiedy trochę podrośnie.

– Płakać, a po co, proszę pana? – W Dillu odezwał się mężczyzna.

– Płakać nad tym piekłem po prostu, jakie jedni stwarzają drugim... nawet się nie zastanawiając. Płakać nad piekłem, jakie biali stwarzają kolorowym, nawet nie próbując się zastanawiać, że to też ludzie.

– Atticus mówi, że oszukanie kolorowego jest sto razy gorsze niż oszukanie białego – wymamrotałam. – Mówi, że to największa podłość.

Pan Raymond powiedział:

– Nie sądzę, by... Panno Jean Louise, pani nie wie, że pani tatuś nie jest przeciętnym człowiekiem, jeszcze za mało ma pani latek, żeby to pojąć... jeszcze nie dość się pani napatrzyła na ten świat. Nie zna pani tego miasteczka, no, ale żeby je poznać, wystarczy wrócić do sali sądu (s. 249)¹³.

III.

Zwrócimy się teraz ku pytaniu o cele, które wyrażają się w konkretyzacji tego, co można określić jako „pomyślny rezultat”: jako perspektywa kształtowania¹⁴. Punkt wyjścia musi stanowić specyfika danego czasu przedstawiona w efekcie systematycznej analizy historycznej. W XX w. mieliśmy do czynienia nie tylko z historią rasizmu, ale też z historią faszystów i stalinizmu, z historią porzucania wszystkiego, co można wiązać z „humanizmem”. Na tym tle – opisują go wielkie koncepcje – mamy motywy przewodnie krytycznej teorii społeczeństwa, które koncentrują się na pytaniu: „jak w XX w. po faktycznym lub rzekomym postępie cywilizacyjnym, który dokonał się wcześniej, mogły pojawić się takie kierunki rozwoju?”. Anna Siemsen, starsza wielka dama niemieckiej pedagogiki, już w 1948 r. – odnosząc się do faszystów i stalinizmu – zadała pytanie „jak mogło do tego dojść?”. Już wówczas sformułowała ideę podnoszoną przez Sonnemanna (1969) oraz innych reprezen-

¹³ Zob. też: „Gdybyś ty zasiadał w tym sądzie przysięgłych i jedenastu innych takich chłopców, jak ty, Tom byłby teraz wolnym człowiekiem – rzekł Atticus. – Dotychczas jeszcze nic w twoim życiu nie przeszkadza ci rozumować. Ci ludzie, przysięgli Toma, są zupełnie rozsądni w życiu codziennym, ale sam przecież widziałeś, jak coś im zamąca rozsądek” (s. 270).

¹⁴ O podstawach teorii kształtowania zob. Heydorn (1979).

tantów teorii krytycznej, że niewątpliwie wielu ludzi nie było w stanie wytrzymać tego rozdźwięku między ponadprzeciętnym rozwojem technologicznym a społecznym niedorozwojem, który szedł w parze z niezdolnością organizowania i regulowania stosunków społecznych. Wielu ludzi szukało więzi, co wyglądało tak, że byli ślepo podporządkowani „albo władzy państwa, albo partii, albo wodzowi” (Siemsen 1948: 5). W powieści brzmi to następująco: „Jest w naszym świecie coś, co sprawia, że ludzie głupieją... Nie potrafiliby w takich chwilach być sprawiedliwi, nawet gdyby się o to starali” (s. 271).

Jest to historyczna konkretyzacja dla XX w., próbująca wyjaśnić, dlaczego dorastanie tak wielu ludzi wyraźnie się nie udało? Bez wątplenia ludzie podporządkowani partii, władzy państwa lub wodzowi nie stali się autonomicznymi i społecznymi jednostkami, odczuwającymi potrzebę stworzenia ludzkiego społeczeństwa, rozsądnie – a tym samym demokratycznie – ukształtowanego. Pozostaje pytanie: jak do tego dochodzi? Należy przywołać słynny stosunek wobec kapitału, aczkolwiek w zapośredniczonej formie: od początku mieszczańsko-kapitalistycznej formacji społecznej istnieje w filozofii społecznej motyw przewodni: jak można połączyć egoizm z dobrem ogólnym? Egoizm jest zasadą wymiany rynkowej: przynoszę moje dobra – zazwyczaj jest to jedynie potencjał pracowniczy, którym dysponuję – na rynek, by uzyskać dla siebie jak najwięcej. Jest to zasada, z którą dzieci konfrontują się od małego – coraz szerzej i coraz mocniej. Warunki dorastania można tym samym wyprowadzić z zasad strukturyzacji stosunków społecznych. Z tego wynika ważne pytanie, jak w dyskusjach o możliwościach udanego dorastania oraz inicjowania i wspomagania procesów kształtowania można „rozpracować” ten egoizm, a może mu nawet zapobiec. Jaką inną perspektywę można by wypracować, która wiąże pojęcia społeczność (*Sozialität*) i wspieranie działania społecznego?¹⁵ To nie jest tylko problem jednostki, ale kwestia odnosząca się wprost do stosunków społecznych, związana z pytaniem „co to jest sprawiedliwość?”, a dokładniej: „co to jest społeczna sprawiedliwość?” Jest to więc temat bezpośrednio związany z kwestią kształtowania¹⁶. W powieści znajduje się krótki fragment na ten temat: Smyk odpowiada na pytanie nauczycielki: „Czy ktoś potrafi powiedzieć, co to jest [demokracja]?” „Równe prawa dla wszystkich, żadnych przywilejów specjalnych” (s. 300). Takie stanowisko – dla wszystkich równe prawa i żadnych przywilejów specjalnych – znajduje się również w jednej z bardziej zaawansowanych pozycji o teorii sprawiedliwości, w pracy Michaela Walzera pt. *Spheres of Justice*, kiedy autor określa kryterium sprawiedliwości: nikt nie powinien dysponować dobrem Y tylko dlatego, że dysponuje dobrem X (Walzer 1983: 20)¹⁷.

¹⁵ O problemie produkcji oraz destrukcji w kapitalizmie tego, co społeczne, a także o następstwach tych procesów dla dorastania zob. Richter, Sünger (1997).

¹⁶ Bez redukcji problematyki leżącej u podstaw sprawiedliwości do kwestii rozdzielania (dóbr), ponieważ zawsze chodzi o przewyższenie kapitalistycznych podstaw.

¹⁷ To wiąże się z jego perspektywą: „The aim of political egalitarianism is a society free from domination. This is the lively hope named by the word equality: no more bowing and scraping, fawning and toadying, no more fearful trembling; no more high- and mightiness; no more masters, no more slaves” (Walzer 1983: XIII).

W społeczeństwie klasowym takim jak Republika Federalna Niemiec wiadomo – nie tylko w odniesieniu do dziedziny kształcenia (*Bildungsbereich*) – że reprodukcja społecznej nierówności narusza zasadę „społecznej sprawiedliwości”. Wszystko, co można uznać za społeczną niesprawiedliwość, opiera się w istocie na tym, iż ci, którzy dysponują znaczącym ekonomicznym, społecznym i kulturowym kapitałem – jak to określa P. Bourdieu (2004) – osiągają również wysokie pozycje w społeczeństwie, chronieni przed konkurencją ze strony innych¹⁸. To jednakże – i tu wchodzi w grę współzależność (*Vermittlung*) jednostki i społeczeństwa właściwa dla kapitalistycznej formacji – dosłownie zagraża życiu, co pokazał XX w. Ponieważ, jak niegdyś przekonująco sformułował Adorno, demokracja jest zależna od tego, czy ludzie rozpoznają się jako „podmioty procesów politycznych” (Adorno 1977: 559). Jeśli jednak konstytucja władzy jest klasowo zorganizowana¹⁹, jeśli uniemożliwia się kształtowanie (Sünker 2003: rozdz. I), jeśli przy tym utrudniane jest budowanie się świadomości i zdolności działania, refleksyjności i umiejętności osądu (dokumentują to nie tylko prace Bourdieu), to szybko staje się jasne, że warunki indywidualnego udanego dorastania – a tym samym demokratycznego kształtowania – są w większości tak samo mierne jak warunki organizacji rozsądnego społeczeństwa. O tym traktowała przywołana na wstępie teoria krytyczna. Dlatego rodzi się podstawowe pytanie, jak warunki ogólnospołecznej irracjonalności można połączyć z „pomimo” albo „jednakże” [wyrażających wiarę w – tłum.] możliwości procesów kształtowania sprzyjających demokracji (por. Adorno 2006; Sünker 2013).

Zabić drozda jest bardzo obrazowe – co odzwierciedlają różnorodne opisy czy wręcz zasady, które poznaje się niezależnie od wszelkich teorii socjalizacji? Można dojść do wniosku, że przedstawiona została faza procesu udanego dorastania, a więc i kształtowania dwojga dzieci – brata i siostry. Jak wcześniej wspomniałem, pierwszym konstytutywnym czynnikiem jest wzorcowa rola ojca, który ucieleśnia alternatywę wobec panujących stosunków. Nie przypomina to oferty dzisiejszej polityki, a tym bardziej pozbawionego sensu wychowania do wartości, na które narzekają ci, którzy są odpowiedzialni za kapitalizację wszystkich stosunków życiowych – także w formie 30 kanałów telewizyjnych – a jednocześnie chcą walczyć z „upadkiem” moralności. Nie sądzę, by można było wychowywać do wartości w ich ulubionej formie tzn. poprzez „wpajanie”. Dietrich Benner powiedział kiedyś, że zawsze, kiedy w społeczeństwie dyskutuje się o wychowaniu do wartości, to jest już za późno, i nie dokonuje się tego wówczas systematycznie (1983: 56).

¹⁸ O strategiach wykorzystujących „mit osiągnąć” zob. studium Hartmanna (2002).

¹⁹ O analizie struktury społecznej Niemiec zob. badanie Vester i in. (2001); debata o ‘klasie’ dziś zob. Crompton (2004).

IV.

O ile dotąd perspektywy udanego dorastania wskazywane były w kontekście udanych procesów kształtowania, o tyle istotne jest także zrozumienie społecznych stosunków, przede wszystkim poznanie człowieka (*Menschenkenntnis*), władzy sądenia i umiejętności działania. Władza sądenia odnoszona jest do jednostek, zwłaszcza do systemów pokrewieństwa oraz ogólnych kontekstów społecznych i odpowiednio do tego umiejętność działania odnosi się do jednostek, instytucji i struktur. Jest ważne, by nie wpaść w pułapkę indywidualizacji, która ostatnio stała się pułapką niepolityczności. W powieści Harper Lee całość wydarzeń została osadzona w rasistowskim i niesprawiedliwym społeczeństwie, uniknięto tym samym zindywidualizowania problemu.

W powieści występuje motyw przewodni, który współcześnie gra ważną rolę we wszystkich nowych debatach, a mianowicie kwestia rozwoju społeczno-moralnego czy też zdolność przejścia perspektywy. W powieści brzmi to następująco:

- Przede wszystkim – powiedział [ojciec] – naucz się jednej rzeczy, Smyku, a będzie ci znacznie łatwiej współżyć z wszelkiego rodzaju ludźmi. Nigdy naprawdę nie zrozumie się człowieka, dopóki nie spojrzysz na sprawy z jego punktu widzenia...
- Ojczy? [zapytała Smyk]
- ...dopóki nie wejdzie się w jego skórę, nie pochodzi się w jego skórze po świecie” (s. 40).

W tym obrazowym sformułowaniu problemu przejścia perspektywy przekazano, że chodzi o przewyciężenie stronnicy i kłapek na oczach. Dodatkowo chodzi o dalsze strategie działania, co pokazuje rozmowa z panem Raymondem, rzekomym alkoholikiem:

- Dlaczego... och, pytasz, dlaczego udaję? No, to bardzo proste – wyjaśnił pan Raymond. – Wielu jest takich, którzy... którym nie podoba się styl mojego życia. Otóż mógłbym powiedzieć: „Niech ich diabli porwą, w nosie mam, co sobie myślą o mnie”, a ja mówię: „W nosie mam, co myślą”, i owszem, ale nie mówię: „Niech ich diabli”, rozumiecie?
- Dill i ja odpowiedzieliśmy:
- Nie, proszę pana.
- Staram się podać im wytłumaczenie, rozumiecie? Ludziom zawsze się przydaje jakieś wytłumaczenie. Kiedy przyjeżdżam do miasta, co zresztą bywa rzadko, zawsze trochę bredzę i popijam z torebki, żeby ludzie mogli mówić: „Dolphus Raymond w szponach whisky. Dlatego on w tym tkwi. Nie daje sobie rady sam ze sobą, dlatego tak żyje”.
- To nieuczciwie, proszę pana, robić z siebie gorszego, niż się już jest...

– Nieuczciwie, ale bardzo pomaga w stosunku do ludzi. W sekrecie pani powiem, panno Finch, że ja nie bardzo lubię wlewać w siebie tyle płynu, ale widzicie, oni by nigdy, nigdy nie rozumieli tego, że ja tak żyję, bo właśnie tak chcę żyć” (s. 248).

Nie chodzi tylko o strategię działania, lecz o refleksyjność, która za nimi stoi. Interesujące jest to, że mężczyzna przedstawiony jako bardzo prosty człowiek jest – jak uważam – nad wyraz refleksyjny i potrafi tworzyć strategię działania, poprzez które można analizować stosunki w całym społeczeństwie. Jednocześnie widać różnice w strategiach i sytuacjach, za którymi opowiada się Atticus, którego działanie jest silniej ukierunkowane na wywołanie zewnętrznych skutków.

Trzeci element łączy się z terminem kształtowania charakteru. W powieści jest to przedstawione z perspektywy ojca, adwokata, w związku z procesem, w którym reprezentuje niesłusznie oskarżonego:

Ta sprawa, sprawa Toma Robinsona, [opowiada swojej córce] jest czymś, co godzi w samą istotę ludzkiego sumienia... Smyku, nie mógłbym chodzić do kościoła i modlić się do Boga, gdybym nie spróbował pomóc temu człowiekowi...

– Atticus, to chyba nie tak... [mówi córka]

– Jak to?

– No, prawie wszyscy uważają, że oni myślą dobrze, a ty nie...

W tym momencie Atticus zmierza – wydaje mi się to w kontekście kształtowania charakteru i oczywiście kontaktu z córką pokazane genialnie – ku zmianie:

Z pewnością mają prawo tak uważać i mają prawo mieć pełny szacunek dla własnego zdania – rzekł Atticus – ale ja, zanim będę mógł żyć w zgodzie z innymi ludźmi, przede wszystkim muszę żyć w zgodzie z sobą samym. Jedyna rzecz, jaka nie podlega przegłosowaniu przez większość, to sumienie człowieka (s. 134).

Znamy przecież z niemieckiej tradycji debatę o oporze i sumieniu i tu jest podobnie, jeśli nawet z perspektywy ogólnej nie tak katastrofalnie, to w indywidualnym przypadku jednak katastrofalnie, gdyż chodzi o karę śmierci.

I jeszcze czwarta zasada – również opisana bardzo obrazowo – odnoszenie się do wszelkiego rodzaju uprzedzeń i walki z nimi. Zaczyna się to ze zrozumiałych względów w relacjach jednostek. Całość [zagadnienia – tłum.] pogłębia się w przedstawicielstwie i obronie zasady dialogu – dialogice. Wszystko to, nad czym dzisiaj dyskutujemy w języku wzajemnego uznania, zostało bardzo obrazowo przedstawione w tej powieści – można naturalnie na tej podstawie stworzyć całą systematykę. Odwołując się ponownie do powieści, Smyk mówi, po kłótni z wujkiem Jackiem:

– No, przede wszystkim to wcale nie poczekałeś, żebym ci powiedziała, jak to było od mojej strony, tylko od razu wpadłeś na mnie. Kiedy nam z Jemem o coś idzie, Atticus wysłuchuje Jema od Jema strony i mnie od mojej strony (...).

Wuj Jack podrapał się w głowę.

– Więc jak to było od twojej strony, Smyku? (s. 110).

Myślę, że kwestia udanego dorastania ujmowana w postaci procesów kształtowania jest związana z realizacją zasady dialogiki, rozwoju umiejętności dialogu i związanym z tym pojęciem wzajemnego uznania. Można to pokazać poprzez zdarzenia – nazwałem je politycznymi procesami socjalizacji – przedstawione w powieści. Prezentowany w niej jest również spór o stosunek do kolorowych – co jest oczywiste ze względu na temat książki – nie tylko dlatego, że gospodyni domu jest czarnoskóra, ale dlatego, że ta kwestia strukturyzuje do głębi społeczeństwo rasistowskie, ma na niego ciągły wpływ. Rodzi się więc podstawowe pytanie: jak ojciec i oświeceni, zaangażowani [w problem – tłum.] dorośli przekazują dzieciom, że wszyscy ludzie są równi? Wiąże się z tym wyjaśnianie, że ludzie mogą się zmieniać. Jak przedstawić, że również ludzie, którzy na początku nie sprawiają wrażenia oświeconych, mogą się rozwijać? W powieści jest wiele przykładów na to, że ludzie nie muszą pozostać tak ograniczeni, jak to się na początku wydawało. Raz po raz – w formie dialogów – Atticus przekazuje dzieciom, jak można zrozumieć działanie i zachowanie określonych osób, określonych rodzin – robi to niejako historyczno-systematycznie – i jak dochodzi do przemian. Kwestia równości ludzi nie tylko *coloured people*, ale wszystkich jest decydująca dla wszelkich procesów politycznej socjalizacji, a wraz z tym dla rozwoju politycznego ‘obrazu świata’²⁰, co równocześnie przyczynia się do osiągania celów udanego dorastania.

Jest jeszcze jeden moment znaczący zarówno dla teorii demokracji, jak i jej praktyki. Jem mówi do Smyka:

– Też tak myślałem – rzekł w końcu – kiedy byłem w twoim wieku [interesujące z perspektywy oceny dokonanej przez 12-latkę – H. S.]. Ale dlaczego, jeżeli jest tylko jeden rodzaj ludzi, nie ma między ludźmi zgody? Jeżeli wszyscy są tacy sami, dlaczego starają się być inni, żeby pogardzać sobą nawzajem? Smyk, chyba zaczynam coś rozumieć. Chyba zaczynam rozumieć, dlaczego Dzikie Radley siedzi przez cały, cały czas w domu... On po prostu *chce* siedzieć w domu (s. 302).

(Dzikie Radley to tajemnicza osoba, która nigdy nie chce się pokazywać publicznie i gra ważną rolę w tle, zwłaszcza na końcu powieści.) Genialnie sformułowana

²⁰ W kontekście badań nad polityczną socjalizacją B. Claußen (1988) stworzył koncepcję „demokratycznego charakteru społecznego”, który pośredniczy między polityczną świadomością a zdolnością do działania.

wypowiedź z perspektywy 12-latką do jego o 3 lata młodszej siostry. „Też tak myślałem, kiedy byłem w twoim wieku” można uznać za kształtowanie się wyobrażenia o perspektywach rozwoju.

Argument oraz analizy równości są fundamentalne dla debat dotyczących polityki społecznej i polityki edukacji. Steven J. Gould, jeden z nowoczesnych biologów ewolucji, sformułował wypowiedź podsumowującą jego badania i podstawową dla analizowanej tu problematyki: równość pomiędzy ludźmi nie jest aksjomatem ani postulatem normatywnym (który można by analizować społeczno-filozoficznie czy ujmować pedagogicznie), „jest wynikiem historii rozwoju człowieka” (Gould 1995: 154). Dzięki temu do debaty, w której mówi się, że jedni są bardziej uzdolnieni od innych, można wprowadzić odmienną podstawę rozważań nad równością. W konsekwencji odbiera się argumenty tym, którzy reprezentują pogląd o naturalnej nierówności między ludźmi. Nie chodzi więc o wymianę poglądów o wychowaniu i kształtowaniu, dokładnie zagadnieniem, o które chodzi, jest równość ludzi. Dlatego też definicja demokracji w powieści jest tak znacząca – chodzi o równe prawa i brak przywilejów specjalnych. Myślę, że tak zyskuje się polityczną perspektywę, z którą można, podejmując kwestię kształtowania, pracować nad demokratycznymi stosunkami.

Warto jeszcze zastanowić się nad problemem irracjonalności cechującej społeczeństwo w odniesieniu do możliwości indywidualnego sukcesu lub porażki w procesie dorastania, nie traktując przedstawianych wniosków jako ostatecznych. Istnieje podstawowa zasada regulująca jednostki i społeczeństwo oraz konstytucję stosunków w warunkach kapitalizmu. Adolf Muschg w biografii Gottfrieda Kellera – reprezentanta realizmu mieszczańskiego – pokazał, iż pisarz ten w swoich nowelach i powieściach unaocznia zasadę, na której opiera się mieszczańskie społeczeństwo. Zasady sądu i łaski Bożej – obowiązujące przed kapitalizmem – zastąpiono indywidualną odpowiedzialnością za to, kim się człowiek staje. Przeworsowano „liberalne credo”, które stawia na „wolną konkurencję”

w praktyce więc: wartość ludzka została uzależniona od ekonomicznych osiągnięć. Jeśli ktoś nie ma szczęścia, to przyczyny nie może szukać poza sobą. (...) im głębiej uznaje przesłanki ekonomiczno-moralne za własne, tym głębsze jest jego poczucie winy (Muschg 1977: 153 i n.).

Absolutyzacja tej indywidualnej odpowiedzialności prowadzi do panowania zasady egoizmu – co „pozytywnie” jak i „negatywnie” dotyczy jednostek. To zasada podstawowa, organizująca mieszczańskie społeczeństwo, formy relacji społecznych, dzięki czemu procesy stają się przewidywalne.

To, co jeszcze pozostało do przedyskutowania jako przesłanka dla teorii kształtowania, to powiązana z zasadą wolności wysoce ceniona zasada „odpowiedzialności” jednostek jako wyraz ich zdolności do społecznego działania, przy

uznaniu dominacji struktur – nie determinacji, ale właśnie dominacji. Przy takim ujęciu zagadnienia w procesach kształtowania może się budować opór jednostek i zbiorowości uczestniczących w ruchach społecznych²¹.

Bibliografia

- Adorno T. W. (1966) *Negative Dialektik*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Adorno T. W. (1971) *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Adorno T.W. (1986) *Dialektyka negatywna*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa, PWN.
- Adorno T. W. (2004) *Contra Paulum* w: Adorno T. W., Horkheimer M., *Briefwechsel*, t. II, 1938–1944, Suhrkamp.
- Adorno T. W. (2006) *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Benner D. (1983) *Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 29 (18 zeszyt specjalny).
- Bourdieu P. (2004) *Der Staatsadel*, Konstanz, Universitätsverlag Konstanz.
- Bühler-Niederberger D., Sünger H. (2008) *Theorie und Geschichte der Kindheit und des Kinderlebens* w: *Lebensalter und Soziale Arbeit: Kindheit*, H. Sünger, T. Swiderek (red.), Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Castells M. (1998) *The Information Age*, Vol. III, End of Millennium, Malden/Oxford.
- Claußen B. (1988) *Politische Persönlichkeit und politische Repräsentation*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Crompton R. (2004) *Class and Stratification. An Introduction to Current Debates*, 2 wyd., Cambridge.
- Gould St. J. (1995) *Das Lächeln des Flamingos*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Hartmann M. (2002) *Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

²¹ Zob. rozważania Castellsa, który w swoich trzech tomach *The Information Age* przedkłada jedną z interesujących analiz dzisiejszej postaci kapitalizmu: „What is characteristic of social movements and cultural projects built around identities in the Information Age is that they do not originate within the institutions of civil society. They introduce, from the outset, an alternative social logic, distinct from the principles of performance around which dominant institutions of society are built” (1998: 351).

Heydorn H. J. (1979) *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Horkheimer M. (b.d.) *Traditionelle und kritische Theorie w: tenże, Kritische Theorie der Gesellschaft*, t. II. (kserokopia).

Horkheimer M. (1983) *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna*, tłum. J. Łoziński. „Colloquia Communia” 2.

Kant I. (1964) *Über Pädagogik w: Kant I., Schriften zur Anthropologie. Geschichtsphilosophie. Politik und Pädagogik*, cz. 2., von W. Weischedel (red.), t. 10, Wiesbaden, Suhrkamp.

Kant I. (1999) *Immanuel Kant o pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź, DAJAS.

Lämmert E. (1972) *Bauformen des Erzählens*, wyd. 5, Stuttgart, Metzler.

Lee H. (1978), *Zabić drozda*, tłum. Z. Kierszys, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.

Marcuse H. (1965) *Philosophie und kritische Theorie w: tenże, Kultur und Gesellschaft I*, Frankfurt/M. (*Filozofia a teoria krytyczna*, tłum. J. Łoziński w: *Szkoła frankfurcka*, J. Łoziński (red.), Kolegium Ortyckie, Warszawa 1985–1987).

Moran-Ellis J. (2013) *Children as Social Actors, Agency and Social Competence: Sociological Reflections for Early Childhood*, „neue praxis”, vol. 43.

Moran-Ellis J., Sünker H. (2008) *Power, Culture and Children – is Giving Children a Voice Sufficient? w: Symbolic Power in Cultural Contexts*, J. Houtsonen, A. Antikainen (red.), Sense Publishers, Rotterdam Taipei.

Moran-Ellis J., Sünker H. (2013) *Adult Trust and Children’s Democratic Participation w: Participation, Citizenship and Trust in Children’s Lives*, H. Warming (red.), Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Moran-Ellis J., Bandt A., Sünker H. (2014) *Children’s Well-Being and Politics w: Handbook Child Well-Being*, A. Ben-Arieh i in. (red.), vol. I, Dordrecht et al., Springer Science+Business.

Muschg A. (1977) *Gottfried Keller*, München, Suhrkamp.

Muschg W. (1982) *Nachwort w: J. W. Goethe: Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Nelson L. (1948) *Die sokratische Methode w: tenże, Drei Schriften zur kritischen Philosophie*, Wolfenbüttel, Wolfenbütteler Verlagsanstalt, s. 15–48.

Richter E., Sünger H. (1997) *Die Jugendfrage und die Konstitution des Sozialen – Von der Gewalt zur Vernunft – und retour? w: Den Umgang mit Fremden neu lernen*, F. Böversen (red.), Bielefeld, Kleine.

Schmied-Kowarzik W. (1979) *Konzepte einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung w: Erziehungswissenschaft der Gegenwart*, K. Schaller (red.), Bochum, Kamp.

Siemsen A. (1948) *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*, Hamburg, Oetinger.

Sonnemann U. (1969) *Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Sünger H. (1989) *Pädagogik und Politik für Kinder: Gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen w: Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern*, W. Melzer, H. Sünger (red.), Weinheim, Beltz Juventa.

Sünger H. (2004) *Kindheitsforschung und Bildungsforschung – Kinderpolitik und Bildungspolitik w: Grundbegriffe der Ganztagsbildung*, H.-U. Otto, Th. Coelen (red.), Wiesbaden, Wiesbaden, Fachverlage GmbH.

Sünger H. (2013) *Über den Widerspruch zwischen Bildung und kapitalistischer Demokratie. Mehr als eine Polemik*, „Widersprüche“ 33. R. (zesz. 130).

Thompson E. P. (1980) *Plebeische Kultur und moralische Ökonomie*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Vester M. (1970) *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß. Zur Soziologie der Arbeiterbewegung*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Vester M. i in. (2001) *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt/M., Suhrkamp.

Walzer M. (1983) *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, New York.

Tłumaczenie z języka niemieckiego: Aleksandra Zajac
Redakcja naukowa: Danuta Urbaniak-Zajac