

Piotr Kowzan

Uniwersytet Gdański

E-MAIL: satkow@gmail.com

Edukacja wobec groźby wojny

STRESZCZENIE

W artykule przyglądam się temu, jaką edukację polityczną warto rozwijać we współczesnej polskiej szkole i wszędzie tam, gdzie buduje się w ludziach zdolność do wspólnej i niewyalienowanej pracy. Kierunek rozważań wyznaczyła konieczność ustosunkowania się myśli pedagogicznej – i równoległego dostosowania praktyk wychowawczych – do zmian w sposobie koordynacji społeczeństwa, które dokonują się w atmosferze groźby wybuchu wojny. Rozważania te buduję na dotychczasowych badaniach własnych z obszaru uczenia się w ruchach społecznych, analizując trzy porządki zapewniające koordynację społeczeństw (neoliberalizm, nacjonalizm, militarizm) w kontekście wykluczanych przez nie wartości: dobra wspólnego, samorządu i pokoju. Rezultatem pracy jest matryca przyporządkowująca te kontrwartości różnym typom współpracy (koordynacji, kooperacji i kolaboracji). Matryca pozwala identyfikować specyfikę konkretnych przykładów mobilizacji społecznej, jak i rozpoznawać luki w kształceniu kolektywnych umiejętności współdziałania. Rezultaty analizy pozwalają zoperacjonalizować praktyki oporu pod kątem celów wychowania i stawiają w nowym świetle problemy powiązań i nawarstwiania się wrogich szkole ideologii neoliberalizmu, nacjonalizmu i militarizmu.

SŁOWA KLUCZOWE: koordynacja, kooperacja, kolaboracja, wojna, nacjonalizm, neoliberalizm

Z perspektywy pedagogiki krytycznej każdy aspekt edukacji ma swoje polityczne konsekwencje: od dbałości o estetykę szkoły (Mendel, 2007), przez ocenianie (Szyling, 2015), sposób komunikowania się z uczniami (Zalewska, 2000), po opłaty za usługi edukacyjne (Williams, 2011). Czasami jesteśmy nawet w stanie ustalić, że dany aspekt funkcjonowania edukacji jest czymś wyborem (nie zawsze świadomym), dokonany w czyimś interesie (na ogół jakiegoś zbiorowego podmiotu). Wówczas przedmiotem krytyki są na ogół sprzeczności wprzęgnięte w organizację pracy nauczycieli i funkcjonalność wynikłego z tego porządku wobec kapitału (Rutkowiak, 2010; Szadkowski, 2017). To, że edukacja jest polityczna, wydaje się więc dziś oczywiste. Wyzwaniem jest przyszłość. Warto skupić uwagę na tym, jakie kompetencje demokratyzowania polityki można doskonalić (w szkole), a w dalszej perspektywie

(poza szkołą) także na tym, czyje miejsce dzięki tym kompetencjom (po rancierowsku) zająć (por. Starego, 2012). Jeżeli polityka w swoim praktycznym wymiarze to zdolność załatwiania spraw ważnych, to warto przyjrzeć się możliwościom kształtowania tej zdolności w procesie edukacji. Edukacja polityczna nie tyle związana jest w tym ujęciu z uczeniem się samego sprawowania władzy (*exercising power*), ile z obchodzeniem się z nią, na co składają się zarówno umiejętności oporu w celu „wygaszania” władzy, jak i umiejętności wytwarzania władzy, czyli mobilizacji potrzebnych zasobów. W pedagogice ta podwójność związana jest z pojęciem uppełnomocnienia (*empowerment*), którego polskie brzmienie akcentuje raczej moc (w domyśle: wytwarzania władzy), usuwając w cień zawładnięcie (w domyśle: zasobami potrzebnymi do sprawowania władzy) (Kowzan, Prusinowska, 2009). Obok pracy nad rozumieniem systemów (*systems literacy*) (Zimmerman, 2009), którą można wykonać indywidualnie, jest też praca wyrastająca ze zbiorowego doświadczenia, bo władza wiąże się nieuniknienie z kontrolą nad kimś (Callan, 1997). Obecność drugiego człowieka, tego, który – razem z ludźmi podobnymi sobie – stawia władzy opór, jest niezbędna w edukacji politycznej. Polityka staje się wówczas wspólnym wysiłkiem konstruowania przestrzeni wspólnej i utrzymania jej, mimo nieustannych i niekoniecznie rozwiązywalnych konfliktów (Szkudlarek, 2013). To wspólne z przeciwnikami wytyczanie granic, jakkolwiek instrumentalnie sprawy ważne byłyby załatwiane, nie może mieć na celu wyeliminowania ludzi (przez śmierć lub uciszenie). Zadaniem edukacji politycznej jest kształcenie współpracy, a szkoła jest dla niej jedynie komfortowym punktem startu (ze względu na przymus uczestnictwa i instytucjonalne przeciwdziałanie przemocy), a następnie miejscem refleksji nad doświadczeniem. Z tej refleksji trzeba czerpać siłę zdolną oprzeć się pokusie (dość powszechnej) traktowania przeciwników jak wrogów.

Zamiast więc powtarzać leninowskie pytanie „Co robić?” (Lenin, 1951), pytam o to, jak budować w ludziach zdolność wspólnego robienia czegoś. Przy czym to wspólne robienie czegoś powinno zbliżać się do ideału pracy niewyalienowanej.

Kompetencje do udzielania odpowiedzi na takim poziomie ogólności i zarazem złożoności zdobywałem¹ badając: 1) polityczny program uniwersytetów ludowych, które zdaniem ich pomysłodawcy Mikołaja Grundtviga miały przygotowywać klasy ludowe do roli kadr gotowych do zajmowania stanowisk w państwie demokratycznym (Kowzan, 2016); 2) procesy uczenia się w ruchach społecznych, które uwalniały wyobraźnię uczestników od

1 Dziękuję anonimowym recenzentom za wnikliwe i pomocne uwagi.

dogmatów i źle rozumianego realizmu, kształtując w nich przy tym trwałą dyspozycję do aktywności społecznej (Zielińska, Kowzan i Prusinowska, 2011); 3) pedagogiczne podłoże i konsekwencje podporządkowania dorosłości zadaniu spłaty długów, co m.in. synchronizuje kryzysy rozwojowe i wspólnotowe z globalnymi przepływami kapitału (Kowzan, 2017); 4) udział dzieci w protestach społecznych, co pozwala zobaczyć, jak przygotowanie działania zbiorowego umożliwia nawet nie-dorosłym zabranie głosu w debacie publicznej, choćby tym głosem był zaledwie płacz (Kowzan et al., 2018)².

Myślenie o polityczności edukacji w Polsce opieram na trzech założeniach. Po pierwsze, od 2014 roku żyjemy w Polsce w cieniu zagrożenia wojną³ (Bocharova, Giza, 2015). To zagrożenie jest prawdopodobnie elementem szerszych socjotechnicznych oddziaływań na wyborców w krajach tzw. Zachodu. Nie dziwi więc, że wybuch wojny hybrydowej na Ukrainie, czyli w bezpośrednim sąsiedztwie naszego kraju, przywołał strach – pewien typ egzystencjalnego zagrożenia, który zmienia myślenie o świecie i naszym w nim miejscu. Wojna dziejąca się blisko, wobec której państwo polskie jest bezradne, nie daje widzom w Polsce szans na poczucie kontroli sytuacji, przeciwnie do wojen w Iraku i Afganistanie, w które państwo polskie zaangażowane zostało aktywnie i po silniejszej stronie. Po drugie, kryzys finansowy z 2008 roku, choć zasadniczo nie był odczuwalny w Polsce, to po spektakularnym upokorzeniu Grecji w 2015 roku (Kołodko, 2017) przyczynił się do wykorzenia także z Polski wiary w polityczną neutralność idei rozwoju przy pomocy transferów finansowych (Góralczyk, 2017). Oba wydarzenia stały się zapowiedzią zmiany w sposobach mobilizacji zasobów i koordynowania wysiłków społeczeństw w celu realizacji złożonych przedsięwzięć. Po trzecie, edukacja jest nie tylko ogółem oddziaływań wytwarzających dojrzałe, świadome i zadomowione w świecie jednostki (por. Milerski, Śliwerski, 2000, s. 54), ale także wytwarza ludzi jako zbiorowości z przygotowanymi przez poprzednie pokolenia dyspozycjami do wspólnego działania. Edukacja odpowiada więc w jakimś stopniu za organizację społeczną.

2 Badania te prowadzone były w różnych metodologiach w ramach paradygmatu interpretatywnego, odpowiednio: dla badania nr 1 – była to jakościowa analiza tekstu, 2 – badanie uczestniczące w działaniu, 3 – monografia pedagogiczna, 4 – krytyczna analiza dyskursu. Niniejsza praca, zbierająca wnioski z przywołanych badań oraz przeczytanej literatury i obserwacji świata ma więc cechy kolażu, a więc oparta jest na metodzie eklektycznej, definiowanej za Moniką Jaworską-Witkowską (Szwabowski, 2014a).

3 Pod pojęciem wojny rozumiem, za współczesnymi badaczami tego zjawiska, zorganizowaną zbiorową konfrontację opartą na przemocy, podczas której giną ludzie i w którą zaangażowane są przynajmniej dwa strategicznie postępujące podmioty zbiorowe, z których co najmniej jeden reprezentuje rząd (Gerdes, 2006).

Organizacja współpracy

Gdy zastanowić się nad tym, jak to się dzieje, że współpraca między ludźmi dochodzi do skutku, tzn. są oni w stanie realizować złożone projekty (choćby budowlane), a przy tym potrafią zmieniać swoje nastawienie do wspólnej pracy pod wpływem migracji (por. Zielińska, 2016), to zwraca uwagę bezradność współczesnych ludzi wobec braku pieniędzy. Znamienne pod tym względem okazał się kryzys finansowy i zastój, jaki początkowo wywołał. Kontrast między rzeczywistym zastojem a oczekiwanym dramatyzmem wydarzeń świetnie opisał Charles Eisenstein:

Kiedy pieniądze wyparowują, jak to się dzieje w obecnym cyklu dług–deflacja, niewiele jest zmian w świecie fizycznym. Góry pieniędzy nie wybuchają płomieniami, fabryki nie wybuchają, silniki nie zacinają się do zatrzymania, szyby nadtowe nie wysychają, umiejętności gospodarowania nie znikają. Wszystkie materiały i umiejętności, które ludzie wymieniali w gospodarce, na których polegamy, żeby zdobyć jedzenie, dach nad głową, transport, rozrywkę itd. Wszystko to istnieje, tak jak przedtem. To, co znika, to nasza zdolność koordynowania naszej działalności i koncentracji na wspólnym wysiłku. Wciąż jesteśmy w stanie wyobrazić sobie nowe lotnisko, ale nie potrafimy już go zbudować (2011, s. 147–148).

Mamy zasoby, umiemy z nich korzystać, jesteśmy w stanie wyobrazić sobie efekt końcowy, lecz nie możemy zrobić, dokonać, złożyć wszystkiego w całość. Z powodu braku pieniędzy. W polskiej literaturze pedagogicznej o monopolu pieniądza pisał Tomasz Szkudlarek (2005), wskazując, że

dla społeczności lokalnych istotną barierą rozwoju pracy, pracy wykonywanej tam, gdzie jest mnóstwo 'pracy do zrobienia' jest brak systemu jej koordynacji i wymiany – czyli brak lokalnego i choćby zupełnie wirtualnego pieniądza (s. 30)

i ze swoich analiz wyprowadzał „postulat kształcenia dla samoorganizacji pracy wspólnotowej” (s. 30), namawiając przy tym do usankcjonowanego prawem złamania monopolu pieniądza państwowego. Neoliberalną odpowiedzią na zastój był już wtedy jednak kredyt wraz z ideą nowego człowieka – przedsiębiorcy, który, w przeciwieństwie do wspomnianych u Szkudlarka animatorów-spółdzielców, wyprowadzać musi zyski poza wspólnotę w celu spłaty swoich zobowiązań.

Długi potrafią zmienić zwłaszcza ludzi dobrych, czyli takich, którzy potrafili odmawiać przyjemności sobie, lecz nie potrafili odmawiać ich swoim bliskim. Długi zmieniają część osób w „konkwistadorów”, którzy podporządkują swoje życie oraz wszystko dookoła jednemu celowi, to jest spłacie tychże długów (por. Kowzan, 2012). Na ogół jednak zadłużenie indywidualne

oddziałuje na populację subtelnie, np. eliminując zainteresowania studentów niskodochodowymi profesjami (Williams, 2011). O ile na poziomie indywidualnym można było pomyśleć o doposażeniu ludzi w odpowiednią wiedzę, która wzmacniałaby ich wobec nacisków wierzycieli, o tyle na poziomie makro na przykładzie Grecji widać było, jak niewiele zależy od kompetencji pojedynczych ludzi (Varoufakis, 2017). Wyeliminowanie z negocjacji greckiego ministra finansów i dyskusje o wyprzedaży greckich wysp oraz nieruchomości wokół Akropolu (Smith, 2014) ujawniło taką bezwzględność władzy w obronie monopolu pieniądza (w tym przypadku euro), że trudno będzie odbudować wśród części społeczeństwa w Europie wiarę w to, że demokratyczny wybór reprezentantów danego kraju cokolwiek znaczy (Armingeon i Guthmann, 2014; Ponticelli, 2011). Ku zaskoczeniu obywateli wierzyciele sięgali po symbole, surowce i terytorium zadłużonych państw demokratycznych (Greybush, 2011; Sun, 2013).

Jednak kres wiary w samowystarczalność neoliberalnego sposobu koordynacji⁴ działań przyniosła w Polsce raczej wojna na Wschodzie. Propaganda rosyjska zapewniała posiadaczy nieruchomości na Krymie, że po zmianie władzy nie będą musieli spłacać kredytów ukraińskim bankom (MacFarquhar, 2015). To odsłoniło podstawową słabość neoliberalnego modelu koordynacji, mianowicie był to program antylojalnościowy. Ponadto, zasadniczym wyzwaniem dla neoliberalnego sposobu na wywoływanie zbiorowej aktywności jest wojna sama w sobie, ponieważ koordynacja działań odbywa się wówczas na zasadzie logistyki, czyli z prędkością i siłą nieosiągalną przy pomocy samych tylko zachęt finansowych (Virilio, 2006). Warto zauważyć, że neoliberalizm rozpowszechniany był także przy pomocy wojen, czego przykładem były wojny w Iraku, w których Polska brała czynny udział. Wojna nie jest obcym neoliberalizmowi sposobem wymuszania współpracy. Co więcej, militaryzacja kultury, a przede wszystkim militaryzacja policji stały się rozpoznaniem sposobem dyscyplinowania zrewoltowanych mniejszości wewnątrz reżimów neoliberalnych (Giroux, 2017; Radil, Dezzani, McAden, 2016). Neoliberalne reżimy, mimo posługiwania się wojną, nie są jednak przez to bardziej wytrzymałe na zagrożenia z nią związane.

W odpowiedzi na ograniczenia neoliberalnych mechanizmów wymuszania współpracy oraz zagrożenie logistyką wojny (hybrydowej), tak w Polsce,

4 Opisując neoliberalizm, militaryzm i nacjonalizm używam zamiennie określeń: porządek, ideologia i sposób koordynacji, ponieważ każde z nich, czyli neoliberalizm, militaryzm oraz nacjonalizm, jest jednocześnie doktryną, ma charakterystyczne dla siebie metody i w postaci hegemonicznej wytwarza w społeczeństwie porządek. Przy czym samo pojęcie koordynacji definiuję dalej, w części poświęconej podziałowi typów współpracy.

jak i zresztą w całej Europie Środkowej, odbudowuje się model wymuszania współpracy przy pomocy woli politycznej (Bohle, 2018; Cabada i Tomšič, 2016; Naczyk, 2014). Zmiana polega na tym, że w krajach demokracji liberalnej wola polityczna spętana była prawem. Dzięki prymatowi woli politycznej niejako odzyskane zostało poczucie sprawczości wybranej władzy. Zostało ono wydobyte z ograniczających je wcześniej ram, których przedstawiciele nowej władzy nie byli w stanie zrozumieć na poziomie wystarczającym dla załatwiania spraw ważnych. Marzeniem władzy korzystającej z nacjonalizmu przy budowie nowego sposobu koordynacji jest ustanowienie korporatyizmu, czyli zarządzanie funkcjonalnie zorganizowanymi grupami zawodowymi i społecznymi (por. Braathen, 2000; Sayarı, 2014; Stahler-Sholk, 2007). Jednak w zglobalizowanej – dzięki neoliberalizmowi – gospodarce łatwiej jest wskazywać międzynarodowe przepływy i zależności niż zidentyfikować funkcje poszczególnych części w społeczeństwie jako całości. Dlatego koordynację działania na zasadzie woli politycznej udaje się zorganizować zaledwie na zasadzie klientelizmu, czyli uzyskując kontrolę nad instytucjami i ich zasobami przez budowanie taktycznej przewagi (przy pomocy wywołujących zobowiązania darów lub represji) nad ich kierownictwem. Trwałość takiego sposobu koordynowania działań zależy od tego, czy precedens dyspozycyjności wobec władzy zostanie „przekuty” w lojalność wobec niej. Dopóki władza nie musi zbyt często sięgać po represje, bo podarków starcza dla jej klientów, to działania zbiorowe będą dochodzić do skutku. Poczucie sprawczości – jeśli zbyt nonszalanckie – sieje jednak zamęt w instytucjach. Przedstawiciele władzy wyrabiają w sobie poczucie własnej sprawczości reorganizując makiety, lecz ludzi zatrudnionych na niższych stanowiskach paraliżuje w tym systemie kultura strachu i z czasem w ogóle przestają podejmować istotne decyzje. Sposób koordynacji (siłą woli politycznej) wpływa na motywacje do kooperacji (ludzi względnie i formalnie równych).

Typy współpracy

I tu dochodzimy do kwestii współpracy, której różnych typów nauczamy lub po prostu doświadczamy w procesie kształcenia (Head, 2003; Kowzan, 2017; Zomorrodian, 2011). Koordynacja, kooperacja i kolaboracja nie są synonimami, ale współpracą zorganizowaną na odmienne sposoby⁵. Koordynacja, na

5 W podziale na koordynację, kolaborację i kooperację opieram się na rozróżnieniu funkcjonującym w literaturze anglojęzycznej (Amici i Bietti, 2015). W tłumaczeniu tej terminologii na język polski pojawia się jednak kilka problemów – przede wszystkim kolaboracja kojarzy się negatywnie w polskiej kulturze. Z kolei tłumaczenie *cooperation* na „współpracę” (synonim kooperacji) odbiera wspólny rys tym trzem pojęciom, który dał im wspólny

poziomie doświadczeń szkolnych, jest najbardziej abstrakcyjną formą współpracy, z której nierzadko nawet nie zdajemy sobie sprawy, ponieważ „robimy swoje”, czyli pracujemy indywidualnie. Jest to jedna z popularniejszych form współpracy studentów na wydziałach humanistycznych i społecznych, ponieważ podziałowi zadań towarzyszy dająca „święty spokój” autonomia (wobec pozostałych członków zespołu) co do sposobów wykonania zadań, a efekt końcowy jest „zlepkiem” indywidualnej pracy.

Kooperacja jest z kolei typem współpracy preferowanym w (wyrugowanym w Polsce) ruchu spółdzielczym, gdzie robienie czegoś w solidarności z innymi oznacza także możliwość rotacji stanowisk i podział pracy nieodwzorujący statusu społecznego danej osoby i wykonywanej przez nią czynności (np. sprząający profesor, nauczający robotnik). Doświadczają tego szkoły bez wyspecjalizowanego personelu sprząającego oraz takie, w których zarządzanie placówką przywraca się ludziom, którzy stają się wówczas samorządni. Kooperacja jest bardziej niż koordynacja zależna od indywidualnych cech osób zaangażowanych, jest wrażliwa na liczbę i różnorodność osób biorących udział w przedsięwzięciu. Warunkiem zaistnienia kooperacji jest podzielenie przedsięwzięć na zadania wykonalne przez każdą i każdego. Skutkiem kooperacji jest często biurokracja, czyli spisywanie procedur, bo wszyscy muszą być w stanie wykonać każdą czynność i trzeba zagwarantować jakość jej wykonania (Kowzan, 2015).

Kolaboracja jest za to najbardziej wymagającą formą współpracy, wymaga umiejętności komunikowania indywidualnej odrębności lub nawet sprzeciwu wobec grupy, i bywa, że podmiana jednej z zaangażowanych w kolaborację osób powoduje, że współpraca zamiera. Jest to w zasadzie twórczy konflikt osób realizujących ten sam cel, lecz kierujących się różnymi normami, wartościami i perspektywami, wynikającymi z dyscyplin naukowych, lub różniącymi się zasobami. W kolaboracji, której istotą jest asymetria, gdyż zachodzi między ludźmi o różnym potencjale, wiele wymaga się od osób na swój sposób słabszych, ponieważ dla powodzenia współpracy to one muszą się odważyć zabrać głos i zachować niezależność. Kolaboracja może źle się kojarzyć, ponieważ historycznie tak nazywano współpracę z wrogiem, w szczególności z okupacyjną władzą hitlerowskich Niemiec. Co nie zmienia faktu, że technicznie jest to współpraca, którą od rywalizacji czy nawet wrogości oddziela

przedrostek. Zdecydowałem się zachować ten przedrostek we wszystkich wymienionych formach współdziałania. Pozwala to zachować łączność z terminologią angielską. Formy współdziałania określam też typami współpracy. Współpraca jest więc w niniejszej pracy synonimem współdziałania dodatniego ze względu na cel (Kotarbiński, 1975), natomiast koordynacja, kolaboracja i kooperacja są jej typami, które zdefiniuję i opiszę w tekście.

wspólny cel. Ta wspólnota celów podlega ocenie moralnej, co przypomina, że współpraca nie jest relacją uniwersalnie cenioną.

Porządki i opór

Można przyjąć, że każdy z wymienionych wcześniej trzech sposobów koordynacji społeczeństwa (neoliberalizm, nacjonalizm i militarizm) jest zasadniczo wrogi szkole, rozumianej jako *scholè*, czyli jako czas wolny od zewnętrznych zobowiązań, który należy zmarnotrawić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie (Masschelein i Simons, 2013). Każdy z powyższych sposobów koordynacji podporządkowuje sobie szkołę, ograniczając edukację do funkcji służebnych. I tak neoliberalizm proponuje kształcenie ku samo zarządzaniu i rywalizacji (Potulicka i Rutkowiak, 2010; Szwabowski, 2014), nacjonalizm – monopolizuje nadawanie znaczeń, zawęża wybór, wygasza różnorodność (Matuszewski i Laskowski, 2018), a militaryzacja kultury prowadzi do rozkładu demokracji, wytwarzając przy tym ludzi zbędnych, dyspozycyjnych i społecznie obumarłych⁶, których szkoła kieruje już tylko do armii lub więzienia (Giroux, 2017).

Potencjalnie istnieją porządki sprzyjające edukacji. Trudno jest o nich mówić, dopóki nie wyłaniają się jako dostępna alternatywa. Łatwiej wskazać wartości, wokół których mogą zawiązywać się idee sprzyjające występowaniu edukacji wolnej od konieczności spłacania długu wobec jej fundatorów, czyli edukacji niepełniającej funkcji służebnych, edukacji potencjalnie bezużytecznej. Takimi kontrwartościami⁷ mogą być: dobro wspólne wobec rynku, samorząd wobec państwa i pokój wobec wojny.

Idea dobra wspólnego oraz dóbr wspólnych odradza się w sytuacji konieczności obrony jakiejś części dotychczas oczywistej rzeczywistości przed zawłaszczeniem. Ludzie mobilizują się, walcząc z parcelacją i prywatyzacją lasów, wody (Bieler i Jordan, 2017), powietrza (Walters, 2014), systemów emerytalnych (Oręziak, 2014), a także z restrykcjami w dostępie do internetu (Nowak, 2016). Zagrożenie dla dobra wspólnego nie przychodzi jednak tylko z zewnątrz. Zagrożeniem dla dobra wspólnego stają się także ich dotychczasowi, łagodni i świadomi użytkownicy, np. w momencie, gdy są zadłużeni i wszystko wokół siebie próbują pospiesznie spieniężyć (por. Kowzan, 2012).

6 Niby obumarłych, lecz z subiektywnym poczuciem sensu, które ma szansę utrzymać się dopóki słyszą propagandowe, althusserowskie wołania o tym, że są potrzebni jako żołnierze lub zatrudniani jako ochroniarze.

7 Zgodnie z regułą deidentyfikacji, kontrwartości pojawiają się jako pierwsze (przed wartościami) w procesie odzyskiwania tego, co polityczne, z porządku, który uzyskał status hegemoniczny (Masschelein & Simons, 2013b).

Samorząd jako idea wspierania współpracy przez wyznaczenie terytorium do zagospodarowania był przewodnią ideą ruchu Solidarność, mającego odebrać władzy politycznej władzę nad gospodarką. I jako idea tak wywrotowa był do pogodzenia z neoliberalizmem tylko w wersji okrojonej (Brzechczyn, 2013; Sowa, 2015). Samorząd terytorialny w Polsce pojawił się wraz z transformacją ustrojową, ale idea ta wytraca swą atrakcyjność, bo wraz z przyrostem delegowanych w dół zadań nie szły za nimi pieniądze. A projekt samorządności okazał się zaledwie formą usprawnienia dominującego systemu wymuszania współpracy – nie okazał się na tyle radykalny, żeby mobilizować do współpracy przy pomocy własnej i dopasowanej do potrzeb regionu waluty. Samorząd jako sposób angażowania zbiorowości – pracowników (Sekuła, 2015), uczniów (Ziółkowski, 2014), studentów i doktorantów (Kowzan i Krzymiński, 2012), profesorów (Jabłecka, 1993), lekarzy (Włodarczyk i Badora-Musiał, 2017) – w zarządzanie poszczególnymi instytucjami wydaje się spacyfikowany, choć formalnie pozostaje potężny (Kwiek, 2015). W edukacji samorządność w Polsce skutkowałą wyjściem pasjonatów z dotychczasowych struktur, czyli wyodrębnianiem się szkół autorskich i alternatywnych (Zbróg, 2010). W ten sposób samorządność przekształcała się w przedsiębiorczość.

Idea pokoju jest instytucjonalnie zakotwiczona w Organizacji Narodów Zjednoczonych (Page, 2008), a społecznie – w masowym ruchu antywojennym (Bajaj, 2014). Trudno myśleć o pokoju bez pamięci wojny (Kawula, 1980). Idea ta występuje w edukacji pod postacią wychowania dla pokoju, które spina w całość kwestie konfliktów zbrojnych na świecie z duchową pracą nad przeżywaniem gniewu w życiu codziennym (Harris, 2004; Suchodolski, 1983). Wątki edukacji globalnej⁸ ustępują pod względem efektywności technikom medytacyjnym – popularność medytacji w szkołach i więzieniach przekłada się na statystycznie uchwytnie zmniejszenie się liczby przypadków przemocy (Brantmeier, 2007; Leoni, 2006; Perelman et al., 2012). Tymczasem największe w historii masowe demonstracje antywojenne (pełne rozgniewanych obywateli) nie powstrzymały polityków przed rozpoczynaniem drugiej wojny w Iraku (Diani, 2009).

Już choćby tylko ze względu na to, że skutki kształcenia są odroczone w czasie, edukacji nie można sprowadzać do uczenia się pod presją aktualności. Za to warto dawać odpór wszystkim trzem tendencjom (neoliberali-

8 Edukacji globalnej, której integralną częścią jest mierzenie się z katastrofami cywilizacyjnymi, w tym z wojną, poświęcę osobną rozprawę, podsumowującą osiągnięcia projektu „GET UP AND GOALS! Czas globalnej edukacji: międzynarodowa sieć nauczania i aktywnych szkół dla Celów Zrównoważonego Rozwoju”, który aktualnie współrealizuję w ramach Stowarzyszenia Na Styku.

zmowi, nacjonalizmowi i militaryzmowi) równocześnie. Wartości, które celowo lub na zasadzie efektu ubocznego są wówczas pielęgnowane to dobro wspólne, samorząd i pokój. Zestawienie omawianych sposobów koordynacji wraz z odpowiadającymi im kontrwartościami przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie sposobów koordynacji społeczeństwa z kontrwartościami

sposób koordynacji (ideologia)	neoliberalizm	nacjonalizm	militaryzm
relacje	rywalizacja	więzy (rodowe)	wrogość
działanie	zachęty	represje i podarki	na rozkaz
zasada	pieniądz	wola polityczna	logistyka
mechanizm rozstrzygający	rynek	państwo	wojna
kontrwartości	dobro wspólne	samorząd	pokój

Źródło: opracowanie własne.

Sposoby koordynacji zestawione są w tabeli 1. obok siebie, choć obecnie tworzą swego rodzaju warstwy, dla których czas historyczny ma znaczenie, gdyż istotą zmiany wydaje się przyrastanie warstw. Aktywny opór lub też bierny opór oznacza jednak wykroczenie poza doraźny charakter uciążliwości neoliberalizmu, nacjonalizmu i militaryzmu, czyli dostrzegać należy konsekwencje obecnych sposobów koordynacji społeczeństwa i rozpocząć takie działania w teraźniejszości, żeby nie doszło do eskalacji niepożądanych wariantów. W poszukiwaniu właściwych działań wychowawcy szukać muszą fundamentów danego myślenia. Przeciwdziałanie jedynie aktualnie dominującemu sposobowi koordynacji stawia stawiających opór na domyślnej pozycji osób popierających najbliższą konkurencję krytykowanego sposobu, czyli krytycy państwa odbierani są jako zwolennicy rynku lub wojny, a krytycy rynku – jako zwolennicy państwa lub wojny.

Podane w tabeli 2. przykłady różnych typów współpracy mają z kolei dać rozeznanie co do wachlarza praktyk łączących w sobie ćwiczenie z edukacji politycznej z kultywowaniem kontrwartości. Przykłady pochodzą z Polski oraz spoza kraju, a złożoność niektórych z nich pokazuje, że łatwiej jest wskazać treści i formy edukacji politycznej, które wykraczają poza możliwości edukacji formalnej. Praktykowanie wielu z tych przykładów w edukacji pozaformalnej lub nieformalnej wymaga zaangażowania ludzi dorosłych. Zebrane działania łączy troska o życie, polegająca na wyciąganiu ludzi z sytuacji wojny, przemocy, w tym przemocy ekonomicznej i szkolnej.

Tabela 2. Przykłady czynnego wykorzystania kontrwartości ze względu na realizowany w nich typ współpracy

	Dobro wspólne	Samorząd	Pokój
Koordinacja	Uzgodnienie przez szkoły programów antyprzemocowych	Strajk generalny	Uzgodnienie wyłączenia terytorium szkół z działalności mogącej prowokować ich zniszczenie (np. przechowywanie broni, handel narkotykami)
Kooperacja	Wielość szkół w jednym programie antybullyingowym Wzory życia bez pieniędzy Stypendia i pomoc wzajemna	Samorządność uczniowska w szkole Kolektywy, Teatr, Tajne nauczanie	Pomoc ofiarom i wywóz zagrożonych wojną (CARA) Sierocińce Pomoc uchodźcom Resocjalizacja sprawców przemocy Sprawiedliwość naprawcza Ruchy przemiany osobistej
Kolaboracja	Wspólne realizowanie celów wychowywania dzieci przez szkołę, rodziców i dziadków Mówienie przełożonym o nieprawidłowościach	Strajk szkolny w obronie edukacji lub w obronie jej instytucji	Międzynarodowe obozy edukacyjne z udziałem zwaśnionych stron konfliktu Wspólne, wielojęzyczne szkoły dla zwaśnionych stron konfliktu Działania solidarnościowe z ofiarami agresji własnego kraju

Źródło: opracowanie własne.

I tak, koordynowanie się szkół w zakresie rozwiązań dotyczących programów antydyskryminacyjnych i antyprzemocowych jest przykładem wytwarzania dobra wspólnego i zarazem odrzuceniem idei rywalizacji. Podobnie decyzja o przystąpieniu do strajku obejmującego terytorium większe niż jeden zakład pracy jest wyrazem samorządności. Koordynacji wymaga też uzgadnianie z walczącymi stronami, np. mafią, policją lub wojskiem tego, że na terenie szkoły żadna ze stron nie poprowadzi działań zakłócających jej prowizorycznie eksterytorialny charakter (por. Ferrelli, 2016; Straubhaar, 2012).

Przykładem kooperacji na rzecz dobra wspólnego może być przyjęcie przez wiele szkół zasad jednego programu przeciwdziałania przemocy. Realizowanie jednego celu przy pomocy takich samych środków wytwarza wówczas w ludziach pozytywne domniemanie, że w przestrzeniach między insty-

tucjami również obowiązują te same zasady i wzory zachowań (por. Gower, Cusin i Borowsky, 2017; Midthassel, Minton i O'Moore, 2009). Innymi przykładami pielęgnowania dobra wspólnego jest wspólne wyłączenie życia spod przymusu ekonomicznego, co odbywa się albo przez czasowe finansowanie ludzi, albo praktykowanie życia według estetyki innej niż estetyka towarowa (Foreman, Perry i Wheeler, 2015; Polanska, Piotrowski i Martinez, 2018). Rozwój samorządu następuje poprzez praktykowanie takiego zbiorowego panowania nad sobą, w którym pojedynczy człowiek nie zostaje wyniesiony ponad innych (Christiano, 1990). Zarówno w przypadku samorządu uczniowskiego, grupy teatralnej czy innego zorientowanego na poprawę jakości życia kolektywu istotą praktyk kooperacyjnych jest ich powtarzalność przy zmiennym składzie oraz doskonalenie w celu przekroczenia pierwotnych ograniczeń (Janicka, 2016). Podobnie budujący charakter ma praktykowanie tajnego nauczania. Ryzyko związane z uczestnictwem sprawia, że zwykle jest ono pozbawione biurokratycznych wymogów oceniania lub przynajmniej nie używa się ocen niedostatecznych (Ignatowicz, 2009). Takie nauczanie w warunkach wojennych⁹ funkcjonuje nie tylko ze względu na niepewny rezultat ostateczny, lecz ze względu na sens w każdym momencie swego trwania, choćby tym sensem było wyżywienie lub chęć zapomnienia o głodzie.

Z kolei wśród kooperacyjnych działań na rzecz pokoju w obrębie szeroko rozumianej edukacji wymienić można organizację CARA (*the Council for At-Risk Academics*), która zajmuje się ratowaniem naukowców ze stref zagrożenia i zachęca naukowców z krajów bezpiecznych do tworzenia miejsc pracy adekwatnych do specjalizacji uratowanych (Milton, 2018). Opieką i przywracaniem do pozawojennego życia zajmują się dorośli, działający w sierocińcach dla ofiar wojen i niewolnictwa, ośrodkach rehabilitacji dla młodych sprawców przemocy oraz wspierający uchodźców. Praca ta nie jest pozbawiona koordynacyjnego charakteru, jednak pilność, specyfika przypadków i międzynarodowy charakter tych przedsięwzięć powodują, że wszyscy zaangażowani muszą być w stanie podejmować się różnych prac, ponieważ działają w warunkach permanentnego kryzysu (Fegley, 2008; Roth, 2015). Ze skalą i spiralą przemocy konfrontują się ludzie usiłujący wprowadzać mechanizmy sprawiedliwości naprawczej w miejsce tradycji zemsty lub wieloletniej izolacji sprawców w więzieniach (Clark, 2007). Z kolei ruchy zmiany osobistej, w tym ruchy religijne, wnikają w instytucje (także edukacyjne), oferując różnego typu praktyki i ćwiczenia, w które może zaangażować się każdy, a które

9 Odwołuję się tu głównie do warunków drugiej wojny światowej.

z czasem zmieniają światopogląd tych osób, a taktyka ta bywa podchwytywana przez ruchy społeczne na rzecz pokoju (Kucinskas, 2014).

Kolaboracja jest twórczą formą współpracy najbardziej wymagającą od tych, którzy są słabszą stroną w relacji z innymi. Jej przykłady mają dość jednostkowy charakter i odbierane są jako konflikt do rozwiązania, gdy rośnie skala takiej współpracy. Emancypacyjny charakter kolaboracji rozpoznać można w przypadkach indywidualnych wystąpień przeciwko organizacjom, które w swoich działaniach sprzeniewierzyły się deklarowanym ideałom (Fotaki, Kenny i Scriver, 2015). Za tę formę współpracy na rzecz samorządności uznać można strajk szkolny w obronie likwidowanych instytucji, jeżeli traktować go jako artykulację braku zgody na sposób realizacji celów wspólnych zarówno dla protestujących, jak i władzy. Ta wspólnota celów realizowana dla dobra wspólnego, ale na diametralnie różne sposoby, najlepiej jest widoczna w międzypokoleniowych napięciach między rodzicami a dziadkami w kwestii wychowania; do czego dokłada się napięcie między opiekunami dzieci a instytucjami, głównie szkołą, realizującymi swoje programy wychowawcze. Kolaboracyjny potencjał szkoły można rozwijać przez praktykowanie w niej refleksyjnego dialogu, nacisk na deprywatyzację nauczycielskich praktyk i wspieranie ponadindywidualnej odpowiedzialności za funkcjonowanie instytucji (Ertesvåg, 2014). W kwestii praktykowania pokoju, jako dawania odporu wojennej propagandzie – wrogości i zero-jedynkowym wyborom tożsamości – kluczowe jest utrzymanie kontaktu między skonfliktowanymi zbiorowościami¹⁰. Szczególnie trudne edukacyjnie wydają się sytuacje, gdy jedna ze stron jest wyraźnie silniejsza, ale właśnie te przykłady kolaboracji są współcześnie najlepiej udokumentowane, bo wiele inicjatyw rozwinęło się wokół długotrwałego i zbrojnego konfliktu izraelsko-palestyńskiego.

Zebrane w tabeli 2. przykłady i zdarzenia nie są koniecznymi treściami edukacji politycznej, lecz raczej obszarami, na które warto zwrócić uwagę, myśląc o rozpoznawaniu i kształtowaniu kolektywnych umiejętności współpracy w trybie koordynacji, kooperacji i kolaboracji. Przy czym za najbardziej podstawową z perspektywy wytwarzania i pielęgnowania kontrwartości uznać należy kolaborację jako zdolność artykułowania w działaniu tego, co jest „kontr” wobec świata. Zebrane przykłady koncentrują się wokół problemów przeciwdziałania przemocy, bo zdolność bronięcia się jest wyznacznikiem systemu immunologicznego wspólnoty (Sloterdijk, 2014). Jednocześnie przemoc szkolna jest swego rodzaju chorobą autoimmunologiczną wspólnoty,

10 Ta kwestia była pierwotnie nieobecna w mojej pracy. Za ten ważny i porządkujący tabelę 2. trop dziękuję anonimowemu recenzentowi.

która w poczuciu zagrożenia innością próbuje usunąć kolejnych członków ze swego wnętrza (Ratajczak, 2011).

Podsumowanie

W odpowiedzi na zmiany wyobraźni politycznej¹¹ (nawarstwianie się neoliberalizmu, nacjonalizmu i militaryzmu) zaproponowałem model oddolnego praktykowania współpracy w trzech trybach (kolaboracji, kooperacji i koordynacji), a opisane szerzej przykłady i inspiracje zawęziłem do działań pielęgnujących kontrwartości (dobro wspólne, samorząd, pokój) dla destruktywnych i dominujących obecnie zasad organizacji społecznej (przy pomocy pieniędzy, woli politycznej lub logistyki). Te przykłady działania składają się na swego rodzaju kurację budującą odporność społeczeństwa na przemoc.

Grożba wojny w Polsce to obecnie zaledwie stan umysłów, choćby wielu, to jednak pozostaje ona tylko wynikiem pracy wyobraźni. Możliwości zmiany tych wyobrażeń, jak i stanu faktycznego świata, przy pomocy edukacji są ograniczone. Edukacja świadomie polityczna jest jednak w stanie przyzwyczajać ludzi do współpracy, czyli do takiego organizowania się społeczności, w ramach którego dostrzegać będą więcej możliwości niż tylko bierne, jednostkowe przystosowanie się. Ceną przystosowywania się byłaby narastająca gotowość akceptacji najgorszych scenariuszy. Ćwiczenie się w kolaboracji, kooperacji i koordynacji otwiera za to morze możliwości związanych z pokojowym kształtowaniem wspólnych przestrzeni do życia. Zacząć warto od budowania wysp oporu wobec przemocy szkolnej. Horyzont takiej edukacji politycznej wyznacza jednak wyuczona zdolność wspólnego wyobrażenia sobie realizacji kontrwartości pokoju, dobra wspólnego i samorządności w skali globalnej, czyli wykraczającej poza szkołę, region i państwo.

BIBLIOGRAFIA

- Amici, F., & Bietti, L.M. (2015). Coordination, collaboration and cooperation. Interdisciplinary perspectives. *Interaction Studies*, 16 (3), 7–12.
- Armingeon, K., & Guthmann, K. (2014). Democracy in crisis? The declining support for national democracy in European countries, 2007–2011. *European Journal of Political Research*, 53 (3), 423–442.
- Bajaj, M. (2014). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12 (2), 154–166.
- Bieler, A., & Jordan, J. (2017). Commodification and ‘the commons’: The politics of privatising public water in Greece and Portugal during the Eurozone crisis. *European Journal of International Relations*, 24 (4), 934–957.

11 Definiowanej jako „wszystkie wyobrazeniowe procesy, w których życie zbiorowe jest symbolicznie doświadczane, a doświadczenie to jest mobilizowane w celu osiągnięcia celów politycznych” (Glăveanu & Laurent, 2015, s. 559).

- Bocharova, O., & Giza, T. (2015). Ludzie w sytuacji granicznej – cazul Donbasu. Między niemem a ziemią. W: *Człowiek w sytuacji granicznej. Filizoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 234–248). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Bohle, D. (2018). European Integration, Capitalist Diversity and Crisis Trajectories on Europe's Eastern Periphery. *New Political Economy*, 23 (2), 239–253.
- Braathen, E. (2000). New Social Corporatism: A Discursive-Critical Review of the WDR 2000/1, 'Attacking Poverty'. *Forum for Development Studies*, 27 (2), 331–350.
- Brantmeier, E.J. (2007). Connecting Inner and Outer Peace: Buddhist Meditation Integrated with Peace Education. In *Factis Pax*, 1 (2), 120–157.
- Brzechczyn, K. (2013). *O ewolucji solidarnościowej myśli społeczno-politycznej w latach 1980–1981. Studium z filozofii społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Cabada, L., & Tomšič, M. (2016). The Rise of Person-Based Politics in the New Democracies: The Czech Republic and Slovenia. *Politics in Central Europe*, 12 (2), 29–50.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Christiano, T. (1990). Freedom, Consensus, and Equality in Collective Decision Making. *Ethics*, 101 (1), 151–181.
- Clark, P. (2007). Hybridity, holism, and “traditional” justice: the case of the gacaca courts in post-genocide Rwanda. *The George Washington International Law Review*, 39 (4), 765–838.
- Diani, M. (2009). The structural bases of protest events: Multiple memberships and civil society networks in the 15 February 2003 anti-war demonstrations. *Acta Sociologica*, 52 (1), 63–83.
- Eisenstein, C. (2011). *Sacred Economics: Money, Gift, & Society in the Age of Transition*. Berkeley: Evolver Editions.
- Ertesvåg, S.K. (2014). Teachers' collaborative activity in school-wide interventions. *Social Psychology of Education*, 17 (4), 565–588.
- Fegley, R. (2008). Comparative Perspectives on the Rehabilitation of Ex-Slaves and Former Child Soldiers with Special Reference to Sudan. *African Studies Quarterly*, 10 (1), 35–69.
- Ferrelli, A. (2016). Military Use of Educational Facilities during Armed Conflict: An Evaluation of the Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict as an Effective Solution. *Ga. J. Int'l & Comp. L.*, 44 (2), 339–367.
- Foreman, E., Perry, C., & Wheeler, A. (2015). Higher Education Scholarships: A review of their impact on workplace retention and career progression. *Open Review of Educational Research*, 2 (1), 155–166.
- Fotaki, M., Kenny, K., & Scriver, S. (2015). Whistleblowing and Mental Health: A New Weapon for Retaliation? W: D. Lewis & W. Vandekerckhove (eds), *Developments in Whistleblowing Research* (s. 106–121). International Whistleblowing Research Network Under.
- Gerdes, F. (2006). *Forced Migration and Armed Conflict. An Analytical Framework and a Case Study of Refugee-Warriors in Guinea*.
- Giroux, H.A. (2017). War Culture and the Politics of Violence. *Symploke*, 25 (1–2), 191–218.
- Glăveanu, V.P., & Laurent, C.D. Saint. (2015). Political Imagination, Otherness and the European Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 11 (4), 557–564.
- Góralczyk, B. (2017). Powrót Historii, czyli rewolucja antyliberalna. *Studia Europejskie*, 1, 9–32.
- Gower, A.L., Cusin, M., & Borowsky, I.W. (2017). A Multilevel, Statewide Investigation of School District Anti-Bullying Policy Quality. *Journal of Chool Health*, 87 (3), 174–181.
- Greybush, N.J. (2011). *Privatizing Iceland's Geothermal Energy Sector: A Critical Analysis*. Retrieved from <http://martindale.cc.lehigh.edu/sites/martindale.cc.lehigh.edu/files/Private-Geother.pdf>
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5–20.

- Head, G. (2003). Effective collaboration: Deep collaboration as an essential element of the learning process. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 47–62.
- Ignatowicz, A. (2009). *Tajna oświata i wychowanie w okupowanej Warszawie: Warszawskie Termopile 1939–1945*. Warszawa: Fundacja „Warszawa Walczy 1939–1945”.
- Jablecka, J. (1993). Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1, 58–77.
- Janicka, I. (2016). Are These Bubbles Anarchist? Peter Sloterdijk’s Spherology and the Question of Anarchism. *Anarchist Studies*, 24 (1), 62–84.
- Kawula, S. (1980). Wychowanie dla pokoju i w warunkach pokoju.pdf. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne*, 6, 99–107.
- Kołodko, G. (2017). Jak zniszczyć kraj. Ekonomia i polityka greckiego kryzysu. *Ekonomista*, 2, 204–224.
- Kotarbiński, T. (1975). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kowzan, P. (2012). Pierwszych pięć tysięcy lat długu Davida Graebera. *Praktyka Teoretyczna*, 5, 255–266.
- Kowzan, P. (2015). Kooperacja, koordynacja i kolaboracja. O trudnych relacjach międzyludzkich w ruchach społecznych wokół edukacji. W: *Kooperatywność jako czynnik formowania inteligencji w Polsce*. Warszawa, Gdańsk.
- Kowzan, P. (2016). Światopogląd Grundtviga w świetle polskich tłumaczeń jego pism – implikacje dla ruchu uniwersytetów ludowych. W: T. Maliszewski (red.), *Uniwersytety ludowe – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniem* (s. 167–190). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowzan, P. (2017). *Monografia długu jako urządzenia wychowawczego [The Monograph of Debt as an Educational Dispositif]*. University of Gdańsk.
- Kowzan, P., & Krzywiński, D. (2012). Pomiędzy alienacją a emancypacją: rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego. W: M. Trawińska, M. Maciejewska (red.), *Uniwersytet i emancypacja: wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza* (s. 57–73). Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies. Retrieved from http://www.gender.uni.wroc.pl/download/ebook_uniwersytet_emancypacja/universytet_i_emancypacja.pdf.
- Kowzan, P., Krzywiński, D., Hurko, K., Życzyńska, J., Koenig, M., Bloch, P., Rainka, D., Mozykiewicz, M., Bigus, W. (2018). Protestujące dzieci. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 1, 45–62.
- Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2009). Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciw komercjalizacji edukacji. *Rocznik Andragogiczny*, 208–234.
- Kucinkas, J. (2014). The unobtrusive tactics of religious movements. *Sociology of Religion: A Quarterly Review*, 75 (4), 537–550.
- Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*, 43, 77–89.
- Lenin, W.I. (1951). *Co robić? Palące zagadnienia naszego ruchu*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Leoni, J. (2006). ‘Communicating Quietly: Supporting Personal Growth with Meditation and Listening in Schools’. *Support for Learning*, 21 (3), 121–128.
- MacFarquhar, N. (2015). *Seizing Assets in Crimea, From Shipyard to Film Studio*. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2015/01/11/world/seizing-assets-in-crimea-from-shipyard-to-film-studio.html?_r=0.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013a). *In Defence of the School*. A Public Issue. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013b). The Politics of the University: Movements of (de-)Identification and the Invention of Public Pedagogic Forms. W: T. Szukdlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 107–120). Rotterdam: Sense Publishers.

- Matuszewski, S., & Laskowski, P. (2018). „Rządzący używają pojęcia narodu, by oferować fałszywą dumę”. List nauczycieli Liceum im. Jacka Kuronia do uczniów. *Gazeta Wyborcza*. Retrieved from <http://wyborcza.pl/7,95891,22981443,rzadzacy-uzywaja-pojecia-narodu-by-oferowac-falszywa-dume.html?disableRedirects=true>.
- Mendel, M. (2007). Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one znaczą. W: M. Dudzikowa & M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Midthassel, U.V., Minton, S.J., & O'Moore, A.M. (2009). Conditions for the implementation of anti-bullying programmes in Norway and Ireland: A comparison of contexts and strategies. *Compare*, 39 (6), 737–750.
- Milerski, B., & Sliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milton, S. (2018). *Higher Education and Post-Conflict Recovery*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Naczyk, M. (2014). Budapest in Warsaw: Central European Business Elites and the Rise of Economic Patriotism Since the Crisis, 1–30.
- Nowak, J. (2016). The Good, the Bad, and the Commons: A Critical Review of Popular Discourse on Piracy and Power During Anti-ACTA Protests. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21 (2), 177–194.
- Oręziak, L. (2014). *OFE. Katastrofa prywatyzacji emerytur w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Prasa.
- Page, J. (2008). The United Nations and peace education. W: *Encyclopedia of peace education* (s. 75–83).
- Perelman, A.M., Miller, S.L., Clements, C.B., Rodriguez, A., Allen, K., & Cavanaugh, R. (2012). Meditation in a Deep South Prison: A Longitudinal Study of the Effects of Vipassana. *Journal of Offender Rehabilitation*, 51 (3), 176–198.
- Polanska, D.V., Piotrowski, G., & Martinez, M.A. (eds.). (2018). *Skloting w Europie Środkowej i Rosji*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Ponticelli, J. (2011). Austerity and Anarchy: Budget Cuts and Social Unrest in Europe, 1919–2008.
- Potulicka, E., & Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Radil, S.M., Dezzani, R.J., & McAden, L.D. (2016). Geographies of U.S. Police Militarization and the Role of the 1033 Program. *The Professional Geographer*, 69 (2), 203–213, <https://doi.org/10.1080/00330124.2016.1212666>.
- Ratajczak, M. (2011). Poza paradygmat immunizacji: biopolityka w projekcie filozoficznym Roberta Esposito. *Praktyka Teoretyczna*, 2–3, 173–186. Retrieved from http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr2-3_2011_Biopolityka/13.ratajczak.pdf.
- Roth, S. (2015). *The Paradoxes of Aid Work: Passionate Professionals*. London, New York: Routledge.
- Rutkowiak, J. (2010). Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? W: E. Potulicka & J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 13–37). Kraków: Impuls.
- Sayarı, S. (2014). Interdisciplinary Approaches to Political Clientelism and Patronage in Turkey. *Turkish Studies*, 15 (4), 655–670.
- Sekuła, Z. (2015). Partycypacja pracowników w zarządzaniu a dialog społeczny na poziomie zakładu pracy. *Gospodarka Rynek Edukacja*, 16 (3), 5–11.
- Sloterdijk, P. (2014). *Musisz życie swe odmienić*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, H. (2014, marzec). Greece protests over government plans to sell off historic national buildings. *Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2014/mar/16/greece-protests-sell-off-historic-buildings>.
- Sowa, J. (2015). *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Stahler-Sholk, R. (2007). Resisting neoliberal homogenization: The Zapatista autonomy movement. *Latin American Perspectives*, 34 (2), 48–63.

- Starego, K. (2012). Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji. *Zoon Politikon*, 3, 163–188.
- Straubhaar, R. (2012). A Broader Definition of Fragile States: The Communities and Schools of Brazil's Favelas. *Current Issues in Comparative Education*, 15 (1), 41–51.
- Suchodolski, B. (1983). Wychowanie dla pokoju. W: *Wychowanie dla pokoju* (s. 11–40). Wrocław: Wszechnica Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Polska Akademia Nauk.
- Sun, K. (2013). *China and the Arctic: China's Interests and Participation in the Region. East-Asia Arctic Relations: Boundry, Security and International Politics*. Waterloo: The Centre for International Governance Innovation.
- Szadkowski, K. (2017). The University of the Common: Beyond the Contradictions of Higher Education Subsumed under Capital. W: M. Izak, M. Zawadzki, & M. Kostera (red.), *The Future of University Education* (s. 39–62). London: Palgrave Macmillan.
- Szkudlarek, T. (2005). „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku. W: T. Szkudlarek, A. Kargulowa, & S.M. Kwiatkowski (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* (s. 13–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.”
- Szkudlarek, T. (2013). Introduction: Education and the Political. W: T. Szkudlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 1–13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Szwabowski, O. (2014a). Paradygmat i pedagogika. *Hybris*, 25, 110–138.
- Szwabowski, O. (2014b). Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług. *Teżniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 68 (4), 173–184.
- Szyling, G. (2015). Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, 9–22.
- Varoufakis, Y. (2017). *Adults in the Room: My Battle with Europe's Deep Establishment*. London: The Bodley Head.
- Virilio, P. (2006). *Speed and Politics*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Walters, R. (2014). Air Pollution and Invisible Violence. W: P. Davies, P. Francis, & T. Wyatt (red.), *Invisible Crimes and Social Harms. Critical Criminological Perspectives* (s. 142–160). London: Palgrave Macmillan.
- Williams, J. (2011). Pedagogika długu. W: J. Sowa & K. Szadkowski (red.), *EduFactory: Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (s. 95–110). Kraków: korporacja ha!art.
- Włodarczyk, C., & Badora-Musiał, K. (2017). Trwałość niektórych wyobrażeń: niespełnione obietnice profesjonalizmu. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 36 (1), 43–62.
- Zalewska, E. (2000). *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zbróg, Z. (2010). Dynamika rozwoju niepublicznych szkół podstawowych. *Forum Oświatowe*, 43 (2), 143–159.
- Zielińska, M. (2016). *Polacy w Reykjavíku: Miejsce, mobilność i edukacja*. Gdańsk: Stowarzyszenie Na Styku.
- Zielinska, M., Kowzan, P., & Prusinowska, M. (2011). Social Movement Learning: From Radical Imagination to Disempowerment? *Studies in the Education of Adults*, 43 (2), 251–267.
- Ziółkowski, P. (2014). *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Zomorrodian, A. (2011). New approach to strategic planning: The impact of leadership and culture on plan implantation via the three Cs: Cooperation, collaboration and coordination. *ASBBS Annual Conference*, 18 (1), 1121–1132.

SUMMARY**Education against the threat of war**

The paper analyses types of political education worth developing in contemporary Polish schools and in other places dedicated to building human capacity to work together in a non-alienated way. The analysis is based on my own research from the area of learning in social movements. I analyze three orders ensuring social coordination (neoliberalism, nationalism, and militarism) in the context of the values they exclude: the common good, self-government and peace. The result of the work is a matrix assigning these counter-values, accordingly, to coordination, cooperation and collaboration. The matrix allows for identification of the specificity of some examples of social mobilization, as well as identification of gaps in teaching collective interaction skills. The results of the analysis can be used to operationalize the practices of resistance in terms of educational goals. They also put in a new light the problems of connections between and building up of ideologies hostile to schools, that is, neoliberalism, nationalism and militarism.

KEY WORDS: coordination, cooperation, collaboration, war, nationalism, neoliberalism