

*Beata Łukasik*

## Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej

*Jesteśmy bogaci w wiedzę, ale ubodzy w mądrość.*

A. King, B. Schneider

Zwyczaj się mówić, że jeśli we współczesnym świecie jest coś pewnego – to chyba jedynie zmiana.

W społeczeństwie wiedzy, ryzyka i gwałtownego przyspieszenia nie ma już miejsca na poczucie pewności, bezpieczeństwa, instytucjonalną odpowiedzialność czy też kształtowanie życia według wzorów tradycji. W zamian za to pojawia się poczucie zagrożenia wywołane powszechnością ryzyka, odpowiedzialność personalna i konieczność budowania własnej tożsamości na podstawie zmiennych kategorii, nie zaś stabilnych systemów wartości, norm, stałych punktów odniesień.

Zmiany zagładają także do klasy szkolnej, a ich ignorowanie czyni edukację nieadekwatną i mijającą się z wymaganiami społecznego funkcjonowania człowieka. Szeroko pojmowane wymagania współczesnej cywilizacji stawiają szkołę w obliczu konieczności podejmowania zadań pozwalających na realizowanie edukacji inspirującej, krytyczno-kreatywnej, skłaniającej do uświadomienia sobie, że „nadrzędną wartością uniwersalną jest człowiek oraz jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość i podmiotowość” (H. Moroz, 1996, s. 34). Wobec powyższego, wdrażanie do samodzielności poznawczej, jak i egzystencjalnej w procesie kształcenia wydaje się zadaniem priorytetowym, wynikającym z prawa zmiany i zmienności. Dziś uczeń, chcąc mierzyć się ze skalą przyspieszenia, musi się uczyć nie tylko szybciej, ale przede wszystkim inaczej. Środki przez niego podejmowane najczęściej są zorientowane na opanowanie informacji, tymczasem potrzebna mu jest nowa jakość wiedzy, wytwarzana na podstawie przyswojonych treści. Niezbędne jest opanowanie przez ucznia metodologii tworzenia nowej wiedzy „w biegu” (H. Kwiatkowska, 2005). Informacje, nawet dobrze opanowane i zapamiętane, w miarę upływu

czasu starzeją się, dezaktualizują, tracą użyteczność, aby w końcu zasilić zasoby „bezwiedzy”. Dotychczasowe systemy edukacji szkolnej wydawały się przywiązywać większą wagę do wiedzy o faktach niż o sposobach jej odkrywania. W dobie nasilonego wzrostu informacji potrzeba zmiany takiego stanu rzeczy jest głęboko uzasadniona. W świecie, w którym wiedza podwaja się co kilka lat, nie sposób nie postulować odwrócenia kolejności w układzie: 1. opanowanie wiedzy, 2. poznanie metod jej odkrywania.

### W poszukiwaniu samodzielności poznawczej

Opanowanie wiedzy wiąże się z poznawaniem pośrednim rzeczywistości w procesie kształcenia, co oznacza korzystanie przez ucznia z nagromadzonej przez ludzkość wiedzy i przyswajanie jej za pomocą słowa mówionego lub drukowanego. Prawdą jest, że ten sposób poznawania pozwala uczniom zdobyć w krótszym czasie większy zasób wiedzy, jednak wiedza przekazana pośrednio, w gotowej do przyswojenia postaci, ma mniejsze walory kształcące niż poznanie bezpośrednie, które dokonuje się w drodze samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów (por. F. Bereźnicki, 2001). Liczne badania psychologiczne dowodzą, że informacje, które jednostka samodzielnie tworzy, interpretuje, różnicuje i poddaje intelektualnej obróbce, odgrywają większą rolę w życiu i działaniu człowieka niż informacje przekazane w gotowej do zapamiętania formie (J. Koziński, 1996). Wiedza zdobyta w sposób bezpośredni wymaga od ucznia zdecydowanie więcej czasu i wysiłku, lecz jest bardziej trwała i sprzyja poznawczej samodzielności. Wydaje się, że poznanie pośrednie dodatkowo pogłębia panujący w szkole dystans między nauczycielem a uczniem. Jest on wynikiem odgrywania skrajnie różnych ról. Nauczyciel występuje bowiem w roli „wiedzącego” i ma przekazać uczniowi to, co sam wcześniej przyswoił, uczeń natomiast jest „niewiedzącym”, a jego głównym celem jest przyswojenie tego, co mówi nauczyciel. Można się pokusić o stwierdzenie (może nazbyt odważne), że w odgrywaniu owych ról nie ma wspólnego interesu. Interesem nauczyciela jest przekaz wiedzy; interesem ucznia – jej opanowanie. Taka sytuacja służy podtrzymaniu dystansu między podmiotami edukacji.

Ponadto dużo **wiedzieć**, nie oznacza **myśleć**.

W każdym świadomym działaniu pożytkujemy jakąś wiedzę, odwołujemy się do niej, podejmując decyzje, przytaczamy ją, uzasadniając takie czy inne postępowanie, powołujemy się na nią i wykazujemy się nią przed innymi, by przekonać ich o naszych kompetencjach i racjonalności zachowania, ale nie oznacza to, że za każdym razem, kiedy w ten czy inny sposób korzystamy z wiedzy, myślimy (R. Kwaśnica, 2003, s. 291).

Myślenie nie żywi się bowiem pewnością wynikającą z przyswojonej wiedzy, lecz wątpliwym, które rodzi się z uświadomienia niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności. Niepewność i wątpliwość wydają się zatem funkcją poznawczego rozwoju człowieka. Jeśli z kolei, zgodnie z teoriami L. Kohlberga, E. Eriksona czy J. Habermasa, rozwój potraktujemy jako proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności, pojmowanej jako uwalnianie się od presji otoczenia, może to oznaczać, że niepewność i wątpliwość otwierają uczniowi drogę do poznawczej autonomii.

Literatura przedmiotu wyraźnie podkreśla, że w nowoczesnym procesie kształcenia nauczyciel nie może ograniczać się do przekazywania „gotowej wiedzy”, a uczeń do biernego jej opanowywania; postuluje się konieczność organizowania pracy ucznia w sposób, który pozwoli mu poznawać rzeczywistość poprzez samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie suwerennych wyborów; pedagog ma inspirować do aktywności badawczej i rozwijać twórczy potencjał młodego człowieka. Kształcenie nie może zostać zredukowane do „zaopatrzenia ucznia w wiedzę”, powinno być pojmowane jako proces „kształtowania kompetencji umożliwiających i wspierających proces **wychodzenia poza dostarczone informacje**” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 140).

Jednym z zakładanych zadań współczesnej szkoły jest pobudzenie potrzeby stałego i spontanicznego uzupełniania wiedzy oraz umiejętności w drodze świadomego uczenia się, ponieważ dynamicznie zmieniający się system wiedzy (przybywające nowe wiadomości i dezaktualizacja dotychczasowych) nie pozwala na wyposażenie ucznia w jej zamknięty zasób (F. Bereźnicki, 2001). Konieczne jest przygotowanie do dalszego odkrywania wiedzy, co staje się możliwe dzięki doskonaleniu kompetencji metodologicznych podmiotu edukacji.

A jaka jest prawda o dzisiejszej szkole? Czy normatywne przekonanie o potrzebie stałego uzupełniania wiedzy, poznawania metod jej odkrywania w drodze zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego uczenia się nie zostało opacznie zinterpretowane (wypaczone)? Istnieje obawa, że tak. Przykładem może tu być obserwowana plaga tzw. korków. Uczniowie masowo pobierają korepetycje, poszukując tego rodzaju wiedzy, która potrzebna jest jedynie do rozwiązywania testów, będących zjawiskiem powszechnym w polskiej szkole. Z badań przeprowadzonych przez M. Dudzikową (2001) wynika, że uczniowie i rodzice są zainteresowani przede wszystkim odpowiedzią na pytanie „co będzie lub co może być na egzaminie?”. Wielu uczniów i rodziców sądzi, że bez korepetycji nie sposób zaliczyć semestru, zdać do kolejnej klasy, czy też dostać się do renomowanej szkoły. Coraz więcej młodych ludzi po zajęciach szkolnych biegnie do „drugiej szkoły”. Aleksander Nalaskowski, komentując plagę tzw. przygotowawczych kursów i korepetycji, uznał, że deprecjonują one szkołę jako miejsce rozwoju dziecka. Nie stanowią wyzwania teraźniejszości ani przyszłości, są jedynie

[...] reakcją umieszczoną w czasie najbardziej charakterystycznym dla socjopatologicznej edukacji – w doraźności. Nie mamy tu bowiem do czynienia z budowaniem motywacji do uczenia się, do umocnienia samodyscypliny, lecz z obudowaniem ucznia takim systemem działań, z których nie będzie miał on wyjścia i **będzie musiał pewne treści przyswoić** (A. Nalaskowski, 1999, s. 18–19).

Nie można się spodziewać, aby tego typu „kształcenie” miało służyć samodzielności poznawczej młodego człowieka. Sprzyja ono raczej „nie-dokończeniu intelektualnemu” kwalifikacji ucznia. Uczeń pojmuje w tym wypadku swoją rolę jedynie jako spełnienie zobowiązań, co znajduje odzwierciedlenie w powiedzeniu „robię co do mnie należy, przyswajam wiedzę, a nawet więcej – uczęszczam na korepetycje”. Jest to edukacja nieadekwatna względem zmieniających się wymagań pod jej adresem. Podobnie nauczyciel – jawi się tu jako osoba zmierzająca przede wszystkim do wypełniania swoich zawodowych powinności, mocno zakodowana orientacją powinnościowa pozbawia go odwagi bycia sobą, onieśmiela i usztywnia. Żyje on w świecie faktów, które są wyrazem jedynie zewnętrznego oglądu świata, nie sięga natomiast znaczenia tych faktów. Stąpający po powierzchni zdarzeń edukacyjnych nauczyciel nie dostrzega konieczności wdrażania ucznia do samodzielności poznawczej. Dlaczego? Być może dlatego, że samodzielność poznawcza oznacza autonomię, czasem sprzeciw i kontestację, a to mocno koliduje z tendencją do podporządkowania sobie ucznia i czynienia z niego wykonawcy własnych poleceń.

W tej sytuacji potrzebny jest pedagog, który rozumie granice własnego sprawstwa rozumie i przyjmuje do wiadomości, że są zaawansowane procesy rozwoju, wobec których należy wykazać pokorę i pojąć, że nie ma w nich centralnego miejsca dla nauczyciela. Sądzę, że w niniejszych okolicznościach mógłby się odnaleźć nauczyciel-badacz. Założeniem epistemologicznym, na którym opiera się rola nauczyciela-badacza, jest stwierdzenie sformułowane przez Lawrence’a Stenhouse’a: wiedza to produkt człowieka, nie zaś proste odbicie świata (M. Nowak-Dziemianowicz, 2001). Nauczyciel-badacz odchodzi od biurokratycznego, zadaniowo zorientowanego nauczania na rzecz koncentracji na procesie odkrywania i dociekania oraz usprawniania aktywności poznawczej ucznia. Fundamentem jego działań jest wiedza i umiejętności metodologiczne, które pozwalają tworzyć swoiste kontinuum: **przekaz wiedzy – zdolność łączenia, modyfikowania i wykorzystywania myśli oraz idei – samodzielność poznawcza**. Jeśli wierzyć prognozom, z których wynika, że w 2020 r. wiedza będzie się w pełni odnawiać w przeciętnych dyscyplinach naukowych co 76 dni, to w takich warunkach szkoła nie ma innego wyjścia, jak nauczyć ucznia tworzenia wiedzy od nowa. Tradycyjna wiedza przekazywana przez nauczyciela staje się jedynie informacją (zbiorem faktów przechowywanym i odtwarzanym z pamięci ucznia), którą trzeba rekonceptualizować w dynamicznym procesie poszukiwania znaczenia, tj. w procesie badawczym (por. R. Pachociński, 2000). Znaczenie jako kategoria

poznawcza nie jest ani nauczycielowi, ani uczniowi dane, jest natomiast wynikiem podmiotowego trudu. Wprowadzanie ucznia w świat wiedzy nie oznacza transmisji wiedzy, ale docieranie do jej indywidualnych znaczeń, co w szkole wyraża się opanowaniem metody myślenia problemowego (a w sensie działaniowym – opanowaniem umiejętności rozwiązywania problemów). Istnieje więc potrzeba pełnego zaangażowania ucznia w proces edukacyjny, otwarcia drogi do ekscytującego świata badań, na równych prawach z naukowcami (badaczami) zajmującymi się tworzeniem wiedzy, co jednocześnie powinno się przyczynić do tego, aby kategoria przekazu wiedzy w identyfikacji czynności zawodowych nauczyciela przestała być kategorią nienaruszalną.

### Zmierzając do samodzielności egzystencjalnej

Człowiek współczesny, uwikłany w rozmaite problemy cywilizacyjne, znajdujący się często w sytuacji zagrożenia, konfliktu, stawia (bądź powinien stawiać) sobie wiele pytań: jak żyć?, jakie wartości wybrać?, jaki sens nadać własnemu istnieniu? Współczesna cywilizacja wciąż te pytania mnoży, nie udzielając i nawet nie próbując udzielać na nie odpowiedzi. Okazji do ich poszukiwania upatrujemy w sztuce, religii czy też w kontaktach z innymi ludźmi. Tymczasem idealnym terenem poszukiwań może i powinna być dziedzina kultury, którą stanowi edukacja.

W pluralistycznym świecie, w którym krzyżują się często opozycyjne wartości, wydaje się, że potrzebna jest jeszcze jedna grupa kompetencji, w które szkoła powinna wyposażyć ucznia. Chodzi o kompetencje aksjologiczne. Przygotowanie metodologiczne daje uczniowi narzędzia, dzięki którym radzi on sobie z wielością informacji i może tworzyć nową wiedzę z zasobów już posiadanej, a zatem jest podstawą samodzielności poznawczej ucznia, natomiast kompetencje aksjologiczne stwarzają możliwość odkrywania i nadawania znaczeń własnemu działaniu (w otaczającym ambiwalentnym świecie), stanowią fundament jego samodzielności egzystencjalnej. Wydaje się, że kompetencje metodologiczne i aksjologiczne pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku, wyznaczając kierunek optymalnego rozwoju ucznia. Można w nich upatrywać określonej struktury poznawczej złożonej z dwojakiego rodzaju przekonań:

- normatywnych, wyznaczających odpowiednie wartości (pożądane przez ucznia względnie stałe stany własnej osoby) wynikające z przyjętej ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca;
- dyrektywnych, wskazujących na sposób realizacji wartości za pomocą różnego rodzaju czynności i działań, które przebiegają w określonym

kierunku i czasie, gdzie stany następne są współtworzone przez stany poprzednie (por. K. Zamiara, 1989, s. 152).

Człowiek o zrównoważonej sferze poznawczej i moralnej jest edukacyjną ideą raportu *Uczyć się, aby być*, w którym czytamy:

Nie chodzi dziś o to, aby uzyskiwać określone, ustalone raz na zawsze wiadomości, ale o to, aby przygotować się do zdobywania w ciągu całego swego życia wiedzy, podlegającej stałej ewolucji, **czyli uczyć się, aby być** (1975, s. 15).

Idea ta jest akceptowana mentalnie, natomiast w praktyce edukacyjnej – nadal realizowana w stopniu chyba niewystarczającym. Nauczyciel częściej zabiega o stronę intelektualno-sprawnościową ucznia niż o to, kim jest uczeń w sensie egzystencjalnym. Przyczyną może tu być m.in. wysoki poziom uprzedmiotowienia nauczycieli, na który wskazała w swoich badaniach H. Kwiatkowska (2005).

Tymczasem samodzielność egzystencjalna ucznia – w moim odczuciu – umożliwia przezwycięzenie własnych wad i słabości, zwiększenie kontroli i rozumienia własnego postępowania. Owa samodzielność pozwala na świadome dokonanie wyboru własnej drogi życiowej. Sam fakt istnienia skazuje nas, a raczej daje nam sposobność dokonywania nieustannych wyborów. Można wybierać, nie czyniąc nic (bez świadomości wyboru), albo też dokonać wyboru świadomego (czynnego), opowiadając się za jakimiś racjami. Bierna (nieświadoma) forma wyboru osłabia i dezintegruje osobową strukturę życia ludzkiego, a „zewnątrzsterowność” staje się wówczas sposobem funkcjonowania jednostki. Sprawczy wybór natomiast wzmacnia i spaja wewnętrzną strukturę dynamiki osobowego rozwoju, a tym samym sprzyja „wewnątrzsterowności” i pozwala na zachowanie autonomii. Dlatego też niezmiernie ważnym zadaniem współczesnej edukacji jest przygotowanie ucznia do świadomego dokonywania wyboru, którego nieodłącznymi kontekstami są wolność, wartości i odpowiedzialność. Nauczyciel powinien stwarzać takie warunki, w których uczeń będzie mógł podejmować własne decyzje, będzie odpowiedzialny za... i wobec..., co w konsekwencji może stworzyć szansę doświadczenia przez niego egzystencjalnej samodzielności. Jednak nie można w tym miejscu zapominać o deformującym widmie samowoli jako iluzji wolności, dlatego tu wdrażanie do egzystencjalnej niezależności musi iść w parze z „dojrzewaniem” ucznia do

[...] pełnego i świadomego korzystania z wolności [...], zanim człowiek dojrzeje do w pełni świadomego i dojrzałego korzystania ze swej wolności, musi być chroniony od zła i wprowadzony w świat wartości (T. Gadacz, 1993, s. 7).

Niezwykle trafnie ujął to w swej koncepcji pedagogicznej S. Hessen (1998), formułując etapy moralnego rozwoju człowieka, przebiegające od anomii przez heteronomię aż do autonomii, przy czym anomia rozumiana jest jako istnienie dowolne i bezprawne; heteronomia jako podporządkowanie się

wymogom nadanym przez innych; autonomia zaś jako kierowanie się odczuciem słuszności, którą człowiek w wyniku własnego wyboru ustanowił dla siebie. Istotą edukacji wprowadzającej do samodzielności egzystencjalnej powinno być rozwijanie wolności w uczniu oraz usunięcie przymusu dzięki wykształceniu wewnętrznej siły wolności. Wolność nie jest bowiem z góry dana, trzeba się do niej odpowiednio przygotować. Drogę do autentycznej wolności powinien ułatwić pedagog poprzez zanegowanie samowoli (anonii), przeprowadzenie przez heteronomię, czyli nadzór zewnętrzny, jednak w taki sposób, by doprowadzić ostatecznie do „wewnętrzsterowności” (autonomii) ucznia. Wolność umożliwia dokonywanie suwerennych wyborów, te z kolei potwierdzają lub urzeczywistniają jakieś wartości (najczęściej pozostające w dychotomicznym rozdźwięku ludzkiej rzeczywistości, np. dobro – zło, prawda – fałsz, szacunek – lekceważenie). Stojąc na rozstaju dróg wyboru tego, co wzniosłe i szlachetne, oraz tego, co błahie i nikczemne, człowiek/uczeń dokonuje rozstrzygnięć, za które musi ponosić odpowiedzialność.

Wielość oferowanych czy też możliwych do przyjęcia systemów wartości sprawia, że uczeń w zderzeniu z ową różnorodnością ma prawo poczuć się bezradny, bezsilny. Potrzebna mu jest wcześniej wspomniana **egzystencjalna dyspozycja wyboru**. Z tą kompetencją wiąże się kolejna, wynikająca z opisu współczesności umiejętność, którą jest **rozumienie** zmian. Nie wystarczy już tylko gotowość adaptacji do ciągłych zmian, współczesność niejako wymusza na nas umiejętność „odczytywania”, interpretowania i rozumienia procesu przemian, a także tworzenia koncepcji własnego życia (własnej egzystencji). Rozumienie przemian dziejących się na scenie współczesności nie zależy od liczby posiadanych informacji na ich temat, ale raczej od tego, jak głęboko potrafimy wnikać w ich treść, co potrafimy z nich wydobyć oraz od tego, na jak szerokim tle je ujmujemy. Rozumienie otaczającej rzeczywistości, czyli widzenie siebie i świata z pewnego dystansu, jest warunkiem niezbędnym,

[...] aby być zdolnym do demistyfikacji stereotypów i weryfikacji swojej wiedzy osobistej oraz nadania indywidualnego sensu swojemu życiu (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 108).

Formułowanym przez współczesność zadaniom edukacyjnym może służyć namysł, krytyczny ogląd, **refleksja**.

Mimo że powstało wiele prac poświęconych problematyce refleksji, w dalszym ciągu trudno jednoznacznie określić jej istotę. Mówiąc o refleksji, możemy mieć na myśli głębsze zastanowienie, namysł, analizę, rozważanie, dociekanie, rodzaj teoretycznego rozumowania (H. Kwiatkowska, 2008). Refleksja może także oznaczać postawę mentalną jednostki, która unika pośpiechu w ferowaniu sądów (por. J. Didier, 1995), bądź – w węższym znaczeniu – skupienie, dzięki któremu umysł „rozjaśnia myśli” (por. B. Łukasik, 2001). Przyjęcie podobnych definicji pozwala uczynić z refleksji pojęcie niezwykle istotne w kontekście zdarzeń edukacyjnych, w których uczestniczy zarówno

nauczyciel, jak i uczeń. Jakkolwiek ostatnio wiele uwagi poświęca się refleksji w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczyciela (H. Kwiatkowska, 2008; K. Polak, 1999; H. Mizerek, 1999; B. Gołębnik, 1998; M. Czerepniak-Walczak, 1997), to sądzę, że w niewystarczającym stopniu przypisuje się znaczenie refleksji jako źródłu egzystencjalnej samodzielności ucznia. Jeśli refleksja „rozjaśnia myśli”, to dlaczego nie miałyby się stać instrumentem (środkiem) pozwalającym uczniowi na nadanie znaczenia faktom edukacyjnym, których jest on uczestnikiem, nadanie znaczenia własnej egzystencji (zarówno tu i teraz, jak i w możliwej do przewidzenia przyszłości). Jeśli uczeń poprzez podejmowane akty refleksji i autorefleksji będzie w stanie postrzegać siebie z pewnego dystansu, to pojawi się dla niego szansa bardziej obiektywnego odbioru własnej osoby, krytycznego oglądu, a w konsekwencji możliwość wypracowania „koncepcji samego siebie oraz swojego życia” (K. Obuchowski, 2000).

Refleksja jako mechanizm niepokojenia, burzenia nadmiernego komfortu i poczucia nieomyślności (L. Witkowski, 1998), posiadając moc problematyzacji poznania, może przecież stać się dla ucznia szansą naprawienia tego, co zostało zniszczone działaniem pochopnym, bezrefleksyjnym, jak również stanowić ostrzeżenie przed bezkrytyczną wiarą w prawdziwość sądów głoszonych przez innych (także nauczycieli). Dzięki podejmowanej refleksji uczeń ma szansę receptywnie uczestniczyć w kulturze określanej jako dydaktyczno-pedagogiczna (A. Pluta, P. Bauć, 1998; A. Pluta 1997, 1999). Według A. Pluty, zarówno uczeń, jak i nauczyciel uczestniczą w niej w sposób autentyczny, ścisły dopiero wówczas, gdy czynią intelektualny wysiłek dla ustalenia znaczeń edukacyjnych, a dokonując operacji myślowych, kreują interpretacje kulturowych „tekstów” pedagogicznych i edukacyjnych, w konsekwencji budując z nich „to co własne”. Owa własność może stanowić fundament orientacji egzystencjalnej człowieka. Podmioty edukacji, uczestnicząc w niej, przyglądają się przepływającym obok zdarzeniom, jeżeli jednak nie uda się zrozumieć owych zdarzeń, ich pól symboliczności i relacji, które występują w ich obrębie (A. Pluta, 1998), wówczas fakt „bycia” w toku tych sytuacji przynosi nauczycielowi i uczniowi niewiele korzyści. Wydaje się bowiem, że nie to wzbogaca człowieka, co dzieje się wokół niego, lecz receptywne uczestnictwo w zdarzeniach, polegające na autentycznym ich odbiorze, interpretacji prowadzącej do nadania im określonych znaczeń, pozwalające na tworzenie własnej „prawdy” o otaczającym świecie.

Wolno przypuszczać, że namysł, „odwiedzanie siebie” jako narzędzie umożliwiający uczniowi wejście do świata egzystencjalnej samodzielności, zaproponuje jedynie nauczyciel, któremu zjawisko refleksji nie jest obce. Może tu chodzić o nauczyciela nazwanego przez D. Schöna refleksyjnym praktykiem, nauczyciela, który potrafi zakwestionować „techniczną racjonalność” w swojej zawodowej działalności i dla którego to rozumienie jest kategorią fundamentalną (H. Kwiatkowska, 2008). Mówiąc o refleksyjności nauczyciela,

należałoby wskazać kilka jej poziomów, na których może przebiegać. Poziom pierwszy dotyczy racjonalności technicznej, w której dominujące znaczenie ma sprawne zastosowanie wiedzy dla uzyskania założonych celów (najczęściej narzucanych z zewnątrz). Na tym poziomie ani same cele, ani ich społeczny kontekst nie wymagają namysłu i postawienia pytań natury aksjologicznej. Nauczyciel nie docieka uzasadnień podejmowanych działań. Rzeczywistość edukacyjna nie jest przez niego konstruowana, jest dana i nieproblematyczna. Drugi poziom refleksyjności nauczyciela jest oparty na koncepcji działania praktycznego, którego celem staje się wyjaśnianie motywów leżących u podstaw podejmowanych czynności. Zarówno cele, jak i działania podejmowane dla ich realizacji stają się przedmiotem namysłu. Wprawdzie nadal są one narzucane, ale na zasadzie tego, co słuszne, co powinno być zaaprobowane. Na tym poziomie refleksji nauczyciele najczęściej wychodzą z założenia, że szkoła ma wobec nich wymagania i należy im sprostać. Ostatni poziom to refleksja krytyczna, odzwierciedlająca moralne i etyczne kryteria działalności nauczyciela. Jest to etap, w którym

[...] energia podmiotu działającego zostaje w pewnej części spożytkowana na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie cele edukacyjne, formy działania, doświadczenia prowadzić mogą do form egzystencji, zawierających doniosłe ogólnoludzkie wartości, czy służą zaspokajaniu ważnych ludzkich potrzeb, czy ukierunkowują ich życiową bądź zawodową aktywność tak, by wiedzieli „jak żyć i skąd czerpać radość życia” (K. Polak, 1999 s. 135–136).

Na wskazanym poziomie świat edukacji jest konstruowany przez nauczyciela w wielu wersjach, jest światem zadaniem do stwarzania. Niewątpliwie wszystkie zasygnalizowane poziomy refleksji są ważne w pracy pedagoga, jednak wydaje się, że ostatni z poziomów, tj. refleksja krytyczna (nad moralnym wymiarem własnej profesji), jest niezwykle istotna w procesie wdrażania ucznia do egzystencjalnej samodzielności, ponadto ma ona związek z osiągnięciem przez pedagoga najwyższego stadium rozwoju zawodowego – postkonwencjonalnego. Według R. Kwaśnicy (1990, 1993), owo stadium polega na emancypacji, krytycznym nastawieniu do konwencji oraz poszukiwaniu własnych uzasadnień i sposobów działania pedagogicznego. Samodzielnie i twórczo myślący, autonomiczny w swoich wyborach nauczyciel zdaje sobie sprawę z tego, jak ważna dla rozwoju ucznia jest zachęta do namysłu, refleksji jako źródła kreowania kompetencji aksjologiczno-interpretacyjnych. Nauczyciel pragnący ułatwić uczniom ich nabywanie może organizować sytuacje, które będą skłaniały ich do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące autonomii człowieka wobec otaczającego świata, pobudzały do analizy i oceny własnych zamierzeń życiowych, ułatwiały uświadomienie sobie tzw. mocnych oraz słabych stron i konieczności pracy nad sobą, budziły wiarę w możliwości kierowania własnym rozwojem i odpowiadania za własne decyzje. Dobrym momentem do ich kształtowania

wydaje się również praca samodzielna uczniów realizowana w toku zajęć dydaktycznych, a także w formie pracy domowej, kiedy to, poprzez wykorzystanie odpowiednich technik postępowania z samym sobą, można się starać wprowadzać ucznia w świat egzystencjalnej autonomii. Człowiek dziś (zwłaszcza młody), pozostając pod wpływem wartości świata zewnętrznego i środowiska akceptującego owe wartości, pozbawia się możliwości wglądu w siebie, poznania własnych preferencji. Istnieje zatem potrzeba organizowania zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby pomagały one uczniowi uświadamiać jego sposób widzenia i interpretowania świata. Nauczyciel może podsunąć uczniowi zwierciadło, w którym będzie on mógł „obejrzeć” własne kompetencje, zdolność do działania, a nawet swój los, snując opowieść o samym sobie: zobaczy własnoręcznie dokonany zapis przeżyć w postaci rysunku, rzeźby czy wiersza, posmakuje, co to znaczy być człowiekiem, sięgając po zapisy doświadczeń sporządzone przez innych ludzi na przestrzeni wieków, wreszcie uświadomi sobie, co jest dla niego ważne, dobre, piękne, dzięki temu, że napotka te wartości w nauczycielu, innych ludziach i w samym sobie. Na pewnym etapie poszukiwań nauczyciel może przedstawić uczniowi idee i pojęcia, które umożliwią głębszą interpretację samego siebie. Tworzenie sytuacji, które pozwoliłyby uczniowi zachować kontakt z samym sobą powinno być celem edukacyjnych spotkań. Wdając się zaś w szczegóły tych spotkań, należałoby wskazać na jedno z ważniejszych założeń, jakim jest **dopuszczanie ucznia do głosu**.

Nauczyciel, umożliwiając wychowankowi wypowiedzenie się, pozwalając zakwestionować własną pewność, dając szansę na skonfrontowanie swojej słuszności ze słusznością ucznia, z jego intelektualnym (refleksyjnym) potencjałem, pozwala uczniowi zaistnieć, tworzy grunt, na którym może rozwijać się samodzielność zarówno poznawcza, jak i egzystencjalna ucznia. Hanna Stępniewska-Gębik w „dopuszczeniu ucznia do głosu” widzi istotę współczesnej edukacji.

Pozwolić mówić – to wyzwanie dla wychowania. Mowa, głos stał się kluczową kategorią pedagogiki radykalnej, która wskazuje na wychowawczą ważność „dopuszczania do głosu”, „zabierania głosu”, czy „wsluchiwania się w głos” (H. Stępniewska-Gębik, 1998, s. 212).

Nauczyciel refleksyjny zdaje sobie sprawę z tego, że „inność” manifestowana przez dopuszczonego do głosu ucznia jest niezbywalnym i uzasadnionym elementem ludzkiego świata. Inność ucznia jest zadaniem do zrozumienia, a **otwarcie się** na nią, niesie korzyści zarówno uczniowi, jak i samemu nauczycielowi, który doświadczając odmienności, poszerza horyzont własnych doznań i doświadczeń, pozbywa się roszczeń uniwersalizujących własną słuszność, przyznaje uczniowi prawo do własnego osądu, systemu wartości, czy też mówienia „własnym głosem we własnym imieniu”. Dzięki takiej postawie nauczyciel, zamiast dążyć do zmieniania, „naprawiania”,

sprowadzania ucznia na właściwą drogę, daje sobie szansę odkrywania siebie, a uczniowi umożliwia podjęcie wysiłku **nadawania znaczeń** otaczającej go zmiennej rzeczywistości, tym samym pozwalając na stawanie się bardziej autonomicznym. Znaczenia wymagają od ucznia dyskursywnego namysłu i osobistego zaangażowania, które osiąga się w indywidualnym trudzie, co najważniejsze, podejmowanym z własnych potrzeb, a nie na zewnętrzne polecenie. Dzięki nadawaniu znaczeń doznawanym faktom, uczeń dochodzi do **rozumienia siebie** i otaczającej rzeczywistości, co jest szczególnie ważne w świecie pozbawionym stałych punktów odniesień, w którym ostoją dla człowieka staje się on sam. W tym właśnie można upatrywać nadziei na jakościowo inny rozwój ucznia, na jego indywidualność, autonomię, niezależność, na egzystencjalną samodzielność, która nie dokonuje się z nadania zewnętrznego, ale wewnętrznego, wynika z intencji ucznia, którą nauczyciel powinien dostrzec i pielęgnować. Rozumienie siebie pozwala z kolei na budowanie **wiedzy o sobie**, wiedzy, która staje się drogowskazem do egzystencjalnej samodzielności ucznia.

Kim jestem? Jak postępuję w różnych sytuacjach życiowych? Jakie jest moje miejsce w świecie? Czy nadażam za światem? Odpowiedzi na te pytania stanowią fundament samopoznania. Pytania kierowane do siebie są możliwe do zadania dzięki uruchomionej przez ucznia swoistej przestrzeni refleksji egzystencjalnej. Są uczniowie, którzy być może nigdy sobie tych pytań nie postawią, gdyż spotkany nauczyciel, hołdujący standardom przedmiotowym, będzie temu skutecznie zapobiegał. Nauczyciel, pozostając wyznawcą pedagogii zadekretowanej słuszności, pedagogii zamkniętej na dialog, kieruje się takimi wartościami, jak: posłuszeństwo, przystosowanie, uległość, które nie pozwalają na uruchomienie potencjału refleksyjnego ucznia, zamykając drogę do samopoznania. Kompetencje związane z obszarem wiedzy o sobie pozwalają człowiekowi (zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi) na uwolnienie się od presji zewnętrznych oczekiwań, uwarunkowań i zagrożeń. Umożliwiają one dokonanie wyboru własnej drogi życiowej, stają się wartością instrumentalną w drodze do egzystencjalnej samodzielności. Pozwalają

[...] przeciwstawić się temu, co już jest w nas i korzystając z koncepcji samego siebie oraz swojego życia wyjść poza siebie, spojrzeć na siebie z boku i samemu wybierać: zbroję, miecz lub gałązkę oliwną (K. Obuchowski, 1993, s. 153).

Wiedza o samym sobie odzwierciedla się w określonym poziomie **samooceny**, będącej sumą sądów wartościujących związanych z własnymi aspiracjami, możliwościami ich realizacji, jakością uzyskiwanych rezultatów. Nauczyciel, chcąc wdrażać ucznia do egzystencjalnej samodzielności, musi przede wszystkim rozpoznać obraz osoby ucznia ilustrowany jego samooceną, a następnie zadbać o warunki sprzyjające gromadzeniu nowych doświadczeń, organizować sytuacje rozwijające chęć korzystania z nich w planowaniu i realizacji własnych celów. Jak się wydaje, poziom samooceny

ucznia, uzyskany drogą podejmowanej przez niego **autorefleksji**, stanowi początek (dość mozolnej) wędrówki do egzystencjalnej samodzielności.

Mądrość nauczyciela pragnącego wdrażać ucznia do podejmowania refleksji nad własną egzystencją ujawnia się bardziej poprzez siłę wątplenia i umiejętność stawiania pytań poznawczo-filozoficznych niż poprzez siłę upewnień. Jeśli nauczyciel nie stwarza uczniowi warunków do zadawania pytań, „dziwienia się”, to oba podmioty edukacji wpadają w sieć stereotypów edukacyjnych, a szkolną rzeczywistość traktują jako konieczność, nie dostrzegając wielości jej możliwych form. Wiedza „pewna” nauczyciela może być takim samym zagrożeniem dla jego działalności jak brak wiedzy w ogóle (por. S. Dylak, 1995). Dojrzałość interpersonalna pedagoga w kontakcie z uczniem powinna się wyrażać w przejściu od imperatywu żądania do niepewności zapytania. Nauczyciel powinien zadbać o to, by w życiu ucznia została wygospodarowana przestrzeń, w której mógłby on swobodnie dokonywać różnych zabiegów autointerpretacyjnych, wypróbowując swe możliwości i schodząc w głąb siebie.

Ostatecznie wydaje się jednak, że nauczyciel refleksyjny to ktoś, kto wie, kiedy trzeba odejść, wycofać się na drugi plan i pozostawić ucznia w przestrzeni jego własnej samodzielności i niezależności. Może brzmi to nieprawdopodobnie, ale uważam, że jest to jedyny sposób, aby uczeń nabrał odwagi i wyruszył w samodzielną podróż ku sobie, a na pewnym etapie rozwoju – podróż samotną ku odpowiedzialności za siebie i własną egzystencję, tj. ku dorosłości.

Sądzę, że wdrażanie do wskazanych jakości w procesie edukacji, czyli do poznawczej samodzielności ucznia, drogą jego autentycznego uczestnictwa w procesie dydaktycznym oraz samodzielności egzystencjalnej poprzez stymulowanie refleksyjności nad własnym działaniem nie zmierza do lansowania wyrafinowanych cech, nowych i nieznanych dotąd w teorii czy praktyce edukacyjnej, nie wymaga także nadludzkich zdolności nauczyciela, lecz staje się naturalną zasadą, według której powinny być organizowane sekwencje codziennych działań w szkole. Jeśli nauczyciel nie zapomni jedynie o tym, że w oczach ucznia jest „nośnikiem” rzeczywistości i jako taki staje się reprezentantem pewnego wyboru, jest w stanie sprostać współczesnej edukacji uwikłanej w kontinuum ciągłości i zmiany.

\*\*\*

Edukacja może służyć zarówno jednostce, jak i społeczeństwu jedynie wtedy, kiedy uwzględni ich żywotne potrzeby i interesy, kiedy przyczynia się do ich bezpiecznego rozwoju. Misja ta wymaga nieustannego rozpatrywania procesów edukacyjnych i ich uwarunkowań, ale także głębokiego wnikania w różne sfery życia społecznego, odczytywania szans oraz zagrożeń dla tych procesów, a następnie przekładania ich na potrzeby i cele edukacyjne. Potrzebni są do tego „mądrzy” nauczyciele, którzy posiadają kompetencje

poznawczo-badawcze umożliwiające szybkie diagnozowanie aktualnych sytuacji i odpowiednie na nie reagowanie. Do wyłaniania i określania wagi istotnych problemów potrzebna jest im także głęboko przemyślana i zaakceptowana wiedza aksjologiczna. Jest ona niezbędna, aby można było dokonywać selekcji informacji. Ich mądrość powinna się wyrażać także w otwartości na stanowiska i postawy innych osób.

Mądrość nauczycieli to warunek przeprowadzenia zmiany stosunku szkoły do ucznia i do społeczeństwa, by w konsekwencji zmienić nieprzychylny dziś stosunek społeczeństwa do szkoły. Szkoła, oddziałując przez kilkanaście lat na ucznia, zamiast zabiegać o wykształcenie życzliwego sobie społeczeństwa, doceniającego edukację, kształci społeczeństwo, które ma do niej niechętny stosunek.

Można sformułować tezę, że edukacja, która uniemożliwia uczniowi nadanie swojemu życiu indywidualnego sensu, jest czynnikiem sprawczym zagrożeń i patologii w rozwoju jednostki, a tym samym czynnikiem sprawczym niekorzystnych zjawisk społecznych, takich jak: alienacja, anomia, wyuczona bezradność.

Pedagodzy powinni dbać nie tylko o nauczany przedmiot, ale i o to, by szkołę opuszczało coraz mniej uczniów przegranych, odrzuconych, naruszających prawo i wymagających w konsekwencji znacznie kosztowniejszej reedukacji lub resocjalizacji (W. Kojs, 2005). Jednak dopóki nauczyciele będą postrzegali swoją działalność dydaktyczną jako zadanie nauczania ucznia, wyposażenia w gotowy zestaw wiedzy, dopóty będziemy tkwić w ramach tych samych struktur myślowych zakorzenionych w racjonalności instrumentalnej, a wszelka idea wprowadzenia zmian będzie nam obca.

## Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Czerepniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń – Poznań.
- Didier, J. (1995). *Słownik filozofii*. K. Jarosz (tłum.). Katowice.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”: eseje etnopedagogiczne*. Kraków.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się aby być: raport międzynarodowej komisji do spraw rozwoju edukacji UNESCO*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Gadacz, T. (1993). *Wychowanie do wolności*. *Znak*, 9.
- Gołębniak, B. (1998). *Zmiany edukacji nauczycielskiej*. *Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań.

- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz.
- Hessen, S. (1998). Podstawy pedagogiki. W: S. Wołoszyn (red.). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. III: *Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*. Kielce.
- Kojs, W. (2005). Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela. W: H. Moroz (red.). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Kwaśnica, R. (1993). Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania. W: R. Kwaśnica (red.). *Pytanie o nauczyciela. Prace pedagogiczne*. Wrocław.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn.
- Moroz, H. (1996). Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli. W: S. Juszczak (red.). *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań.
- Pachociński, R. (2000). *Dane – informacja – wiedza – mądrość*. W: R. Leppert (red.). *Edukacja w świecie współczesnym*. Kraków.
- Pluta, A. (1997). Od pedagogiki kultury przez kulturoznawczą teorię edukacji do tzw. pedagogiki pogranicza. W: K. Zamiara (red.). *Szkice o partycypacji kulturowej: wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*. Poznań.
- Pluta, A. (1999). *Szkice o edukacji i kulturze*. Poznań.
- Pluta, A., Bauć, P. (1998). *Edukacja, świat pracy, interpretacja*. Kraków.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków.
- Stępniewska-Gębik, H. (1998). Estetyka i logika komunikatu w wychowaniu (trop Lacanowski). W: K. Paclawski (red.). *Tradycje i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*. Kraków.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa.
- Zamiara, K. (1989). Kompetencje jako wiedza. W: T. Kostyło, A. Szapociński (red.). *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa.

## Streszczenie

Szeroko pojmowane wymagania współczesnej cywilizacji stawiają szkołę w obliczu konieczności podejmowania zadań pozwalających na realizowanie edukacji inspirującej. Jednym z nich wydaje się wdrażanie ucznia do samodzielności poznawczej drogą autentycznego (receptywnego) uczestnictwa w procesie dydaktycznym oraz do samodzielności egzystencjalnej, m.in. poprzez stymulowanie refleksyjności podmiotu nad własnym działaniem. Wobec powyższego niezbędne staje się doskonalenie metodologicznych kompetencji ucznia, dzięki którym będzie on mógł poradzić sobie z wielością informacji i stworzyć wiedzę nową z zasobów już posiadanej (podstawa samodzielności poznawczej), a także kompetencji aksjologicznych umożliwiających interpretowanie i nadawanie znaczeń otaczającej rzeczywistości (fundament samodzielności egzystencjalnej).

## Summary

Broadly comprehended requirements of nowadays' civilization put the school in the need of undertaking tasks allowing to realize inspirative education. One of them seems to be preparing students to perceptive independence by authentic (receptive) participation in didactic process as well as existential independence among others by stimulating reflexivity of a subject upon his own activity. In the presence of the above it is indispensable to perfect methodological competences of a student, thanks to which he could cope with the largeness of information and create brand new knowledge out of the stores he already has (the basis of perceptive independence), as well as axiological competences which let to name the surrounding reality (the foundation of existential independence).