

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 8

MIĘDZY PORZĄDKIEM A CHAOSEM

RADA NAUKOWA

- prof. zw. dr hab. **Olga Czerniawska**, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska
dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska
prof. dr **Gaston Pineau**, Université de Tours, Francja
dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska
prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska
prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim – Niemcy
prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia
dr hab. **Grażyna Rygal**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Wyższa Szkoła Zarządzania EDUKACJA we Wrocławiu, Polska
prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas – Peru
dr hab. **Eligiusz Małolepszy**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

LISTA RECENZENTÓW

- prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Łódzki, Polska
dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska
dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska
prof. dr **Pierre Dominicé**, Université de Genève, Szwajcaria
prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Žilinská Univerzita v Žiline, Słowacja
dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska
prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa
dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska
prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja
dr hab. **Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska
prof. Dr.Eu. **Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona – Universidad de Barcelona, Hiszpania

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 8

MIĘDZY PORZĄDKIEM A CHAOSEM

pod redakcją
MALGORZATY PIASECKIEJ



Częstochowa 2015

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelny
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK

Redaktorzy językowi
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise
IWANIUKOWICZ – język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny
Wioletta SOLTYSIAK

Sekretarze redakcji
Anna IRASIAK, Karol MOTYL

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:
<http://podstawyedukacji.ajd.czyst.pl>

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2015

ISSN 2081-2264

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

Spis treści Contents

Od redakcji: <i>Między porządkiem a chaosem</i> (Małgorzata PIASECKA)	9
STUDIA I ROZPRAWY	
Jacek MALIKOWSKI	
Dynamika, nieliniowość, niestabilność świata impulsami inicjującymi porządek	15
Dynamics, non-linear-ness, instability of world with impulses initiating order (Summary)	34
Kazimierz WENTA	
Aplikacje teorii chaosu w rozważaniach nad edukacją jako drogą do szczęścia	35
Applications of chaos theory in the discussion on education as path to happiness (Summary)	47
Anna MAREK-BIENIASZ	
Chaos w świecie wartości a wyzwania dla edukacji	49
Chaos in the world and the challenges for education (Summary)	59
Małgorzata MUSZYŃSKA	
Alegoria w powieściach W. Goldinga jako perspektywa rozwoju etycznego według E. Honinga	61
Allegory and irony in the novels of William Golding as the perspective of ethical development according to E. Honing and L.L. Dickson (Summary)	71
Tomasz Tadeusz BRZOSOWSKI	
Globalizacja przestrzeni komunikacyjnej. Między dialogiem a chaosem	73
The globalization of the communication: between dialogue and chaos (Summary)	93
Beata ŁUKASIK	
Chaos a edukacja refleksyjna	95
Chaos and reflective education (Summary)	103

Maria JANUKOWICZ	
Chaos i porządek w przestrzeni szkoły	105
Chaos and order in school area (Summary)	117
Kazimierz CZERWIŃSKI	
Kilka uwag o przydatności chaosu w szkole	119
Some remarks about the suitability of the chaos at school (Summary)	130
Karol MOTYL	
Szkoła na krawędzi chaosu. Projekt możliwy?	131
The school on the edge of chaos. It is possible? (Summary)	140
Adrianna SARNAT-CIASTKO	
Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą	141
The tutoring, coaching and mentoring in polish school? Between a chaos and authentic need (Summary)	152
Z BADAŃ	
Paulina GŁOWACKA, Klaudia KOWALSKA, Hanna WALKOWIAK, Małgorzata JANCZARCZYK, Michał KLICHOWSKI	
Jaka wizja edukacji wyłania się z transhumanistycznego chaosu?	155
What vision of education emerges from the transhumanist chaos? (Summary)	171
Oscar Frederick DONALDSON	
Encoded For Kindness: Beyond Order and Chaos	173
Zaprogramowani na dobroć: Poza porządkiem i chaosem (Streszczenie)	185
Sylwia JASKULSKA	
Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu	187
Evaluating pupils' conduct with marks. School obsession with order in the light of the mathematical chaos theory (Summary)	197
Małgorzata PIASECKA	
Marzenia w narracji autobiograficznej. Między porządkiem a chaosem	199
Dreams in the autobiographical narrative. Between order and chaos (Summary)	215
Agnieszka KOZERSKA	
Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości	217
Shaping one's own educational environment in the period of late adulthood (Summary)	237

VARIA

Robert JANIK

- Wybrane aspekty genezy pedagogiki społecznej 241
Chosen Aspects of the Genesis of Social Pedagogy (Summary) 258

Robert JANIK

- Refleksje nad powstaniem Völkerpsychologie w kontekście
jej wpływu na psychologię, socjologię i pedagogikę 259
Reflection on *Völkerpsychologie* and its Influence on Psychology, Sociology
and Pedagogy (Summary) 268

Patryk KUJAN

- Praca kuratora sądowego z nieletnim 269
Work of probation officer with juvenile person (Summary) 281

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Maria JANUKOWICZ

- [rec.] Małgorzata Banasiak, Agata Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś?*
Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole,
Oficyna Wydawnicza Difin SA, Warszawa 2015, ss. 170 285

Anna IRASIAK

- Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Nauczanie
i uczenie się polskiego języka migowego jako języka obcego 291

Małgorzata PIASECKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ajd.czest.pl

Jak cytować [how to cite]: Piasecka, M. (2015). Od redakcji: Między porządkiem a chaosem. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 9–12.

Od redakcji: Między porządkiem a chaosem

Kolejny, ósmy tom *Podstaw Edukacji* zorganizowany jest wokół idei *Między porządkiem a chaosem*. Kiedy kierujemy nasz namysł w stronę chaosu i porządku, przyjmujemy, że pojęcia te są organicznie związane, splecione, są jak dwie strony medalu, jak awers i rewers. Tytułem wstępu należy przywołać rozumienie chaosu w mitologii i filozofii greckiej jako stanu bezładu. Paradoksalnie jednak stał się on początkiem uporządkowanego świata, był przyczyną, która wypełniła przestrzeń, wprowadzając ład.

O chaosie i porządku chcemy mówić w różnych odsłonach, prezentowany tom jest intrygującym spektrum takich odsłoneń prawd(y).

Nauka bezsprzecznie jest poszukiwaniem prawdy, co oznacza, że teorie dotyczące różnych dziedzin istotnie są prawdziwe. Nigdy jednak nie możemy tego wiedzieć z całą pewnością. „Klasyczna idea nauki jako wiedzy prawdziwej, pewnej i dostatecznie uzasadnionej jest jeszcze żywa nawet do dzisiaj [...]. Ale stała się przestarzała przed laty wraz z Einsteińską rewolucją” – twierdzi K. Popper (1997, s. 55). Wynikiem tego rewolucyjnego przełomu myślowego jest inne traktowanie pojęcia wiedzy przyrodniczej, jako wiedzy hipotetycznej, obciążonej prawdopodobieństwem. Słynne stwierdzenie Alberta Einsteina, iż „Bóg nie gra w kości” i riposta Nielsa Bohra „[...] nie będzie Pan mówił Panu Bogu, co ma robić” zapoczątkowały wielkie dyskusje na temat rozumienia natury, świata, czy w ogóle wszechświata. Miało to miejsce na konferencji w Brukseli w 1927 roku, która uważana jest za moment inauguracyjny powstania mechaniki kwantowej (Martinez 2007, s. 106). Jednoznaczność, pewność, jednomyślność w fizyce przestała być faktem, zaczęto mówić o jej wieloparadygmatyczności, co przybliżyło ją do humanistyki. Fizycy kwantowi zaś za pomocą wysublimowanych technik poznawczych dokonali poetyckiego przesłuchania przyrody.

Można więc mówić o zaskakującym pokrewieństwie myśli w fizyce i edukacji. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku mamy do czynienia z rozgrywanym się dramatem kreacji i wyłaniającą się potężną siłą rezultatów. Ową siłą jest wiarygodna niemożliwość.

Tymczasem przez lata obserwowano ścieranie się nauk ścisłych z humanistycznymi, mówiono wręcz o rozłamie na tzw. dwie kultury. Po jednej stronie znajdowali się tradycyjni humaniści, czyli „intelektualiści o literackiej proweniencji”, po drugiej zaś coraz prężniej rozwijająca się kultura przyrodznawców, czyli przedstawicieli *sciences*. Te wzajemne tarcia przybierały różne formy, a nade wszystko stały się miejscem walki o prym, wyznaczający ramy interpretacyjne, ujęcia paradygmatyczne dla uprawiania nauki. Zapytywano w rywalizacji

dla czegoż to niby jedynie tradycyjni humaniści godni są miana intelektualistów, naukowcy zaś nie za bardzo. Jak to jest możliwe, że nie jest „barbarzyńcą w ogrodzie” humanista nie mający najmniejszego nawet pojęcia o najnowszych dokonaniach biologii czy fizyki, jest nim zaś przyrodnik nie posiadający rozeznania w operach Wagnera czy poezji Rilkego? (Tyrała, 2009, s. 2)

Pojęcie „trzeciej kultury”, wprowadzone przez Brockmana (1996), wyłoniło się z potrzeby opisu rodzącego się dialogowania dwóch wymienionych kultur. Trzecią kulturę tworzą przedstawiciele różnych nauk, myśliciele i badacze świata empirycznego, którzy dzięki swym pracom i piarstwu przejmują rolę tradycyjnej elity intelektualnej w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania od zawsze nurtujące ludzkość. Te tzw. pytania pierwsze – czym jest życie?, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy?, jaki jest świat?, jak ten świat poznajemy? – są obecne we wszystkich dziedzinach nauki bez względu na podziały. Najczęściej poruszanym zagadnieniem przez propagatorów trzeciej kultury jest właśnie tematyka chaosu i wyłanianie się porządku jakiegoś nowego świata.

Dlatego w swej argumentacji sięgam tak daleko, do fizyki kwantowej, aby mówić o edukacji w optyce chaosu i porządku. Jesteśmy wręcz zobowiązani przywołać rozumienie świata kwantowego, bo jego przestrzenie nie przynależą tylko do fizyków. Przestrzeni tych doświadcza każdy, mniej lub bardziej świadomie, w takim świecie jesteśmy zanurzeni, w nim zamieszkujemy. Zatem każdy, nie tylko fizyk, ma dostęp do wnikliwego wglądu w ten świat, wglądu po swojemu. Opisywana przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna, nie jest tylko dana, ale ciągle nam (za)dana, nie tylko odkryta, ale ciągle przez nas odkrywana (Piasecka, 2010). Kiedy uznajemy brak pewności poznania procesów przestrzeni (fizycznej, społecznej, edukacyjnej), uznajemy również ich ograniczoną przewidywalność, a także rolę złożoności, niestabilności, ambiwalencji, fluktuacji, bifurkacji, turbulencji, oscylacji, negocjacji, czy mediacji. W edukacji, tak jak w fizyce kwantowej, toczy się niezwykła, niewidzialna gra o nasze możliwości poznawania świata między porządkiem a chaosem i na odwrót. Człowiek, prowadząc taki dynamiczny, twórczy dialog z przyrodą, tworzy obraz świata otwartego (zob. Popper, 1996), w którym materia jest aktywna, brak równowagi jest

źródłem porządku, nieodwracalność zaś – procesem łamania symetrii, pojęcie czasu i ewolucyjności, czyli kreatywności, wbudowane są we wszystko, a losowość i niestabilność niosą ze sobą różnorodność (Łukaszewicz, 2005).

Otwarcie się nauk społecznych na interdyscyplinarne interpretacje pozwala myśleć o chaosie właśnie jako atrybucie pedagogiki (Klus-Stańska, 2010). I. Prigogine i I. Stengers w pracy *Z chaosu ku porządkowi* (1990) podkreślają, że brak równowagi w systemach otwartych jest źródłem porządku, a nierównowaga dobywa porządek z chaosu. Rozumienie różnych zjawisk pedagogicznych (np. komunikacja, wiedza, dyskurs, tekst kultury itd.) jako otwartych, termodynamicznych układów jest wielce interesujące z punktu widzenia potencjalności w nich drzemiących. Układy te bowiem dążą do coraz nowszych, bardziej dynamicznych złożoności. Propozycja refleksji nad chaosem w pedagogice zabezpiecza przed negacją jej wielodyskursywności i wieloparadygmatyczności. Chaos nie jest synonimem nieporządku, ma on swój oksymoroniczny porządek, który jest źródłem nieskończonych możliwości (Klus-Stańska, 2010).

Prezentowany w tomie oryginalny zbiór studiów i rozpraw, także prac badawczych autorów reprezentujących wiele ośrodków akademickich w Polsce, stanowi niezwykle interesujące spektrum rozważań na kategorię porządku i chaosu. Jest próbą ich ujęcia w różnych płaszczyznach, ale zawsze w nawiązaniu do edukacji. Niewątpliwie nie wyczerpuje wszystkiego, niczego nie zamyka, lecz stanowi twórczą prowokację dla nowych odczytań tych kategorii i ciągłego dopełniania otwartej przestrzeni poznawczej.

Bibliografia

- Brockman, J. (1996). *Trzecia kultura*. (P. Amsterdamski i inni, tłum.). Warszawa: CIS.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Łukaszewicz, R. (2005). *Inne drogi edukacji*. Wrocław: Fundacja WIE.
- Martinez, E. (2007). Czy Bóg gra w kości. (P. Jaroszyński, L. Bruśniak, tłum.). *Studia Gilsoniana. Ewolucjonizm czy kreacjonizm?*, 6, 105–122.
- Piasecka, M. (2010). Jak fizyka kwantowa naznacza-przecina-otwiera edukację. W: P. Błajet (red.), *Ciało – edukacja – umysł*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSG w Bydgoszczy.
- Popper, K. (1996). *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*. (A. Chmielewski, tłum.). Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Popper, K. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata*. (A. Malinowski, tłum.). Warszawa: Książka i Wiedza.

- Prigogine, I., Stenger, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi*. (K. Lipszyc, tłum.). Warszawa: PWN.
- Tyrała, J. (2009). *Kultury w kulturze, czyli krótka historia potyczek humanistów ze ścisłowcami*, 2. Pobrano 11.02.2016, z: <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6368>.

STUDIA I ROZPRAWY

Jacek MALIKOWSKI

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Kontakt: jac55mal@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Malikowski, J. (2015). Dynamika, nieliniowość, niestabilność świata impulsami inicjującymi porządek. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 15, 15–34.

Dynamika, nieliniowość, niestabilność świata impulsami inicjującymi porządek

Streszczenie

Upowszechniający się pogląd o przenikającym wszechświat twórczym i życiodajnym chaosie pozwala tryumfować rozumowi. Nawet bardzo regularne liniowe związki w końcu mogą stać się nieregularne i nieuporządkowane, jeśli pozostawimy je samym sobie dostatecznie długo. Teoria chaosu uwypukla, że nawet w systemach bezładnych zamiast całkowitej przypadkowości może istnieć jakiś leżący u podstaw porządek. Z perspektywy antropicznej i antropologicznej rośnie nadzieja na uformowanie świata według celów życia jako takiego, wspieranego umysłem ludzkim, który jest wysiłkiem zmniejszania chaosu na rzecz porządku. Zachodzi to również w praktyce edukacyjnej, bowiem chaotyczność jest konstytutywną cechą sytuacji dydaktycznych, i nie tylko, a może jeszcze w większym stopniu – sytuacji opiekuńczych i wychowawczych. Mechanizmem wyjaśniającym w biegu ewolucji zarówno modyfikacje genetyczne, jak i ekspansję poznawczą oraz kulturową okazuje się impuls homeostatyczny.

Słowa kluczowe: chaos, strzałka czasu, emergencja, „efekt motyla”, homeostaza, impuls homeostatyczny, płynna nowoczesność.

Wprowadzenie

Jakąż chimerą jest człowiek? Jakim novum, monstrum jakim, jakimż chaosem, zbiorowiskiem sprzeczności, dziwem jakim?

(Pascal, 1968)

Najdotkliwiej odczuwanymi cechami współczesnego życia są niepewność, zmienność i narastanie ryzyka. Intensyfikuje to ciągły – choć nierównomierny –

przyrost i natłok materiału informacyjnego, faktograficznego, także kumulacja jego różnorodności. Nagromadzenie tej różnorodności, momentalności, płynności i złożoności, które jest odczuwalne przez większość z nas, nieustannie stwarza zmieniające się w czasie zagrożenie oraz zniewolenie chaosem (Cackowski, 1997, s. 41). A tymczasem wręcz przeciwnie,

[...] rozum ludzki ma tę właściwość, że skłonny jest przyjmować większy porządek i większą prawidłowość w świecie niż naprawdę znajduje [...]

– jak można przytoczyć refleksję F. Bacona (1995, s. 69).

Chaos i porządek można odbierać jako dwie strony tego samego medalu. Pojawiają się jako nierozłączne, mając bardziej charakter psychologiczny niż racjonalny wymiar. Co więcej, determinowane są przez pozycję obserwatora. Z otaczającego nas chaosu informacyjnego jedni czerpią inspirację do działania, inni w poszukiwaniu uporządkowania próbują znaleźć w nim punkty odniesienia, stymulujące do działania (Perechuda, Chomiak-Orsa, 2014, s. 38–39).

W związku z tym wyzwaniem dla nas i kultury staje się powrót do postawy realistycznej, wykluczającej antropocentryzm. Jak bowiem wyjaśnia I. Prigogine:

[...] Czas i rzeczywistość są ze sobą nierozzerwalnie związane. Negowanie czasu może wydać się pociechą lub jawić się jako zwycięstwo ludzkiego umysłu, niemniej zawsze pozostaje ono negacją rzeczywistości [...] (Prigogine, 2000, s. 202).

Świat układem ewoluującym – drogą komplikacji – od porządku do chaosu

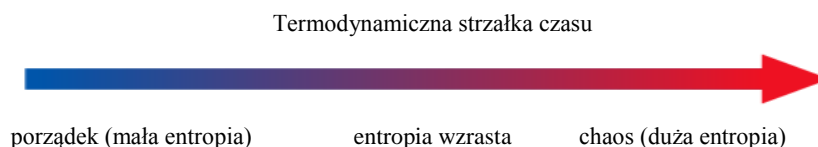
Na przełomie wieków XIX i XX wśród filozofów, astrofizyków, biologów, chemików i przedstawicieli nauk społecznych zaczęło brać górę przekonanie o kresie pewności w nauce. Zachwiała się dotychczasowa wiara utożsamiająca „naukę z pewnością, a prawdopodobieństwo z niewiedzą”. Świat odsłonił się jako układ przeobrażający się w drodze dynamicznego, nieliniowego, niestabilnego, pełnego fluktuacji procesu komplikacji od porządku do chaosu i dalej, po kolejnej fazie komplikacji, przechodzący do porządku wyższego rzędu. Skłoniła do tego – co uwypukla M. Tempczyk – w znaczącym stopniu teoria chaosu modelująca świat jako pozbawiony absolutnych substancjalnych bytów jednostkowych. Epistemologicznie teoria chaosu ukazała ograniczenia ludzkiego poznania, czerpiącego z nauk ścisłych. Jednoznaczność i przewidywalność okazały się złudzeniem (Prigogine, 2000, s. 19; Tempczyk, 2002, s. 9; Tempczyk, 1998, s. 17).

Trzeba jednak dodać, że potoczne czy literackie mniemanie o chaosie różni się jakościowo od definicji przyjętej przez chaologów. Z tej zaś wynika, że chaos to stochastyczne (przypadkowe) zachowanie występujące w układzie deterministycznym (Stewart, 1997, s. 23).

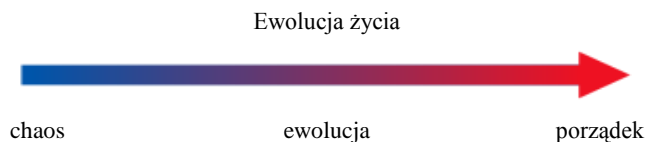
Jak podkreśla I. Stewart, chaos jawi się jako nieregularne, ale rządzące się determinizmem reguły, uzależniające stan późniejszy od wcześniejszego. Co więcej, źródłem przypadkowości jest układ warunków początkowych (Stewart, s. 23, 348).

Za H. Liu możemy wyróżnić cztery niezbędne cechy chaosu: determinizm, nieliniowość, wrażliwość na warunki początkowe i aperiodyczność. Dodaje także uzupełniającą piątą – w brzmieniu oryginalnym „some stability and some tension and boundedness”. Chaotyczność byłaby zatem powtarzalnym przypadkowym i aperiodycznym zachowaniem, generowanym przez nieliniowość z wrażliwością na warunki początkowe systemu (Liu, 1994, s. 6).

Przyjmujemy, że rośnie nadzieja – wyrażona m.in. przez F. Dysona – na uformowanie świata według celów życia jako takiego, wspieranego umysłem ludzkim, który jest wysiłkiem zmniejszania chaosu na rzecz porządku (Dyson, 1971, s. 50–59). Choć pojawiają się ograniczenia biorące się z istnienia i wzrostu *entropii*, która wyraża występowanie naturalnych zmian, nieodwracalnych (cieplnych, energetycznych, substancjalnych, informacyjnych) wewnątrz każdego układu. Po zakończeniu bowiem cyklu ewolucji funkcja stanu, będąca entropią, powraca do swej wartości początkowej. Tak więc entropia staje się wskaźnikiem ewolucji albo – używając określenia Arthura Eddingtona – „**strzałką czasu**” (Prigogine, Stengers, 1990, s. 13–132).



Bycie przedmiotem istnienia współwystępuje z zajmowaniem pozycji podmiotu przez człowieka. Coraz wyraźniejsze jest ujawnianie się ewolucyjnego charakteru rzeczywistości. Skutkiem dynamiki bytu – także ludzkiego – stają się indeterminizm i asymetria czasu. Te zaś opisują ewoluujący i niestabilny świat, będący siedliskiem naszego życia. Za nieodwracalność, objawiającą się strzałką czasu, odpowiada nasza niewiedza – z tym że nieodwracalność prowadzi zarówno do chaosu, jak i porządku (Prigogine, 2000, s. 19, 28–30, 39).



Wraz z uznaniem braku pewności poznania można przyjąć, że zasadniczą rolę we wszystkich zjawiskach i procesach fizycznych, biologicznych i społecz-

nych odgrywają fluktuacje, bifurkacje¹, turbulencje², niestabilność, złożoność wyborów oraz ograniczona przewidywalność.

Niestabilność zatem mogła być początkiem Wszechświata otaczającej nas natury, jak i nas samych w rzeczywistym świecie. Tym samym kreatywność ludzka, pozostająca procesem zajmującym czas i nakładającym na siebie serię intuicji, uzyskuje szansę na przekroczenie determinizmu. Ten bowiem zaprzecza ludzkiej wolności i przeszkadza w poznaniu rzeczywistości. Ludzie jako inteligentne istoty stają się źródłem ewolucji rzeczywistości, która posiada taki charakter od początku (Popper, 1996, s. 19).

Ewolucyjny charakter ludzkiego doświadczenia odbija się w naszej egzystencji, składającej się z ciągłej kreacji nieprzewidywalnej nowości. Życie każdego z nas rozwija się drogą kolejnych bifurkacji, czyli zmian zachowania. Rozwój osobniczy opiera się na grze między bifurkacjami, które stają się mechanizmem eksploracji i selekcją oddziaływań czynników endogennych (genetycznych, paragenetycznych) i egzogennych (bio-geograficznych, społeczno-kulturowych). Samoorganizacja i rozwój posiadają wiele z subtelnego wyboru między przypadkiem – pojmowanym przez J. Monod epistemologicznie i ontologicznie – a koniecznością praw przyrody. Zawsze możliwe są inne odgałęzienia, biorące się z pojawiających się nowych rozwiązań. Te zaś wynikają z przepływu komunikacji różnego rodzaju (stacjonarnego, laminarnego, turbulentnego) i interakcji między spotykającymi się osobami (Bergson, 2004, s. 78; Prigogine, 2000, s. 98, 109).

Ewoluuująca rzeczywistość – co zauważa M. Tempczyk – przybiera postać chaotycznej harmonii, ze zdolnością do samoorganizacji i rozwoju. Jest to skutkiem nieliniowości i niestabilności stanu wyjściowego, które inicjują strukturę wyższego rzędu. Liniowość daje fałszywy obraz świata, gdyż pokazuje rzadkie, nietypowe własności zjawisk. Sytuacja, w której dzieje się coś istotnego, gdy powstają załączki wyższego rzędu, nabiera dynamiki nieliniowej. Wtedy z kolei ma miejsce powstanie określonego porządku niezależnego od lokalnych oddziaływań. Inną cechą nieliniowości pozostaje występowanie *atraktorów*, czyli punktów i cykli granicznych o stabilnej pozycji, przyciągających trajektorie poruszających się ciał (Tempczyk 2002, s. 24–28; Stewart, 1994, s. 97).

Sterowanie chaosem można uzyskać, odkrywając istnienie traktora w sytuacji, procesie i poznając jego strukturę, po to by możliwa była implementacja dynamiki w obszar korzystny dla nas celowościowo. Pomóc w tym mają właściwości w stanie nierównowagi, takie jak samoorganizacja i struktury dyssypatywne, czyli czasowo przestrzenne, o charakterze oscylacyjnym (Tempczyk, 2002, s. 90; Prigogine, 2000, s. 118).

¹ Bifurkacja (od łac. *bifurcare*, ‘rozdawać, rozwidlać’) – zjawisko skokowej zmiany własności jakościowych lub topologicznych układu przy drobnej ciągłej zmianie jego parametrów, np. przepływu wiedzy między wiele ścieżek.

² Turbulencja (łac. *turbulentia*, ‘zamieszanie, zamęt’) – nieuporządkowane i przypadkowe zmiany kierunku cząstek; przepływ burzliwy.

Co istotne dla dalszych rozważań, większość układów dynamicznych – a więc i człowiek – odznacza się odwracalnością w czasie, determinizmem, *rekurencją* i chaotycznością. Wobec tego można uznać, że przyszłość nie jest dana, lecz staje się konstrukcją do realizacji. Trzeba dodać, że współwystępowanie determinizmu i przewidywalności obejmuje tylko część procesów stabilnych i regularnych (Tempczyk, 1998, s. 142; Prigogine, 2000, s. 27).

Idąc dalej tym tokiem rozumowania, przyszłość i przeszłość odgrywać mogą jednakową rolę. Prawdopodobieństwo zatem nie jest tylko naszym „stanem umysłu”, wynikającym z ograniczonej wiedzy, lecz konsekwencją praw przyrody. Jak dostrzega znacząco K. Popper – indeterminizm jest do pogodzenia z realizmem. Natomiast prawdopodobieństwo staje się możliwe przy swego rodzaju spotkaniu między dwoma czasami – czasem biegnącym z przeszłości i z przyszłości. Zaistnienie tego z pozycji jednoczesnego bycia aktorem i widzem stwarza realnym uczenie się od natury. Wiedza czerpie bowiem nie tylko z istnienia więzi między poznającym a poznawanym, ale wymaga różnicowania przeszłości od przyszłości (Popper, 1996, s. 27; Prigogine, 2000, s. 153, 179, 186, 201).

Jak piszą I. Prigogine i I. Stengers:

Żadna wiara ni żadne nauczanie nie próbowały nigdy postawić znaku równości między tym, co się staje, a tym, co niszczeje: między tym kwiatem, który kiełkuje, kwitnie i więdnie lub zwijając się, powraca do nasiona; czy człowieka, który dojrzewa i uczy się, a takim, co staje się dzieckiem, potem embrionem, wreszcie komórką (1990, s. 82).

Jak uchwycił to J. Ford – ewolucję spostrzegać można jako chaos, z jego przypadkowością i dyssypacją³, dodatkowo wzmocnianymi sprzężeniem zwrotnym (1983, p. 15). Dla twórcy tzw. hipotezy Gai J. Lovelocka dynamiczny proces sprzężenia zwrotnego polega na samopodtrzymywaniu warunków do życia tworzonych i utrzymywanych przez samo życie (2003). W koncepcji empiryzmu transcendentalnego Gillesa Deleuze’a świat, czyli Kosmos, jaźń, Bóg, ukazuje się jako wieczny powrót przypadku i chaotycznie replikującej się różnicy. Przypadek wytwarza – według niego – osobliwości, emitując je z siebie, „jako przedindywidualne i nieosobowe”. Z nich sekwencyjnie kształtując jaźń i wszechświat (Kościuszko, 2000, s. 55). Co podkreśla J. Gleick – a jest to istotne, zarówno dla ewolucji życia, jak i edukacji – przypadkowość, którą ukierunkowano, może wytwarzać zaskakujące złożoności, które stanowią nieustanne wyzwanie dla ludzkich intuicji (Gleick, 1996, s. 287, 325).

Jak wykazały badania Prigogine’a, kombinacja przypadkowości i prawa umożliwia pojawienie się i ewolucję (różnicowanie się) nowych form. Ten twórczy sposób, będąc zdeterminowany, czyni możliwym przejście porządku w chaos (Kościuszko, 2000, s. 61).

³ Dyssypacja – zjawisko rozproszenia energii zachodzące w każdym rzeczywistym procesie fizycznym, wynikające z drugiej zasady termodynamiki.

Chaotyczna harmonia świata, ze zdolnością życia do samoorganizacji i rozwoju

Jak już było wcześniej, czas poprzedza istnienie. Przyjrzyjmy się zatem przemianie czasoprzestrzeni w materię, która odpowiada za wytwarzanie entropii. Proces odwrotny okazuje się niemożliwy. Przyszłość nie jest człowiekowi dana, lecz znajduje się w trakcie tworzenia i współtworzenia. To wskazuje na to, że żyjemy w epoce końca wszelkiej pewności. W ludzkim dialogu z naturą kreatywność *homo sapiens sapiens* posiada znaczenie decydujące. I to tym bardziej, że procesy liniowe występują w świecie (przyrodzie, społeczeństwie) rzadko; nie dość tego, nie są typowe dla niego. Stąd bierze się triumf *homo sapiens* w świecie, osiągnany pomimo nieładu, błędów, ale zarazem i poprzez nie. Rozwój złożoności, inkubowanie się pomysłowości, inteligencji, życia społecznego wynika z dwoistości człowieka, który rozpięty jest egzystencjalnie między ładem a nieładem. Geniusz człowieka bierze się zatem z polifoniczności mózgu⁴, który posiadał umiejętność czerpania ze związku nieładu nieświadomości z ładem świadomości (Prigogine, 2000, s. 243, 250–254; Morin, 1977, s. 154, 172–176).

Jak już wiemy, we wszystkich naukach empirycznych, odwołujących się do teorii, procedury badawcze wykazują podobieństwo. Język używany do opisu, wyjaśniania i przewidywania nie odwzorowuje jednak rzeczywistości zbyt dokładnie. Daje on jej przybliżenie i zniekształca obraz wedle własnej specyfiki. Także ograniczenia naszych obserwacji (instynkt, emocje, intuicja, iluminacje, magia, mit, *hybris*) mają znaczący udział w procesie myślenia i prognozowania zjawisk przyrodniczych czy psychospołecznych (Tempczyk, 1998, s. 25–26; Laccan, 2014, s. 467).

W zarysowującej się dychotomii determinizm – stochastyczność (losowość: *Bóg, który gra w kości*) widać wyraźnie, jak teorie naukowe, opisując jakąkolwiek dziedzinę, tworzą modele – często idealizacyjne – rzeczywistości. Te zaś odwołują się do aksjomatów, logicznych z punktu widzenia zamkniętej i stabilnej konstrukcji (paradygmatu). Paradygmat w konsekwencji kształtuje sposób myślenia, utrudniając wyjście poza niego i przeprowadzenie zmian. To pokazuje, jak jesteśmy ograniczeni poznawczo oraz uwarunkowani przyjętym i stosowanym paradygmatem – upraszczającym skomplikowane zjawiska – w odniesieniu do dynamicznie nieliniowego świata, w jego najgłębszej istocie (Kuhn, 2001, s. 31–32).

O tym, jak dynamika nieliniowa realnego świata jest wszechobecna, mówi zwrot autorstwa E. Lorenza „efekt motyla”, a dokładniej „wpływ motyla”. Wyraza on silną zależność przebiegu zjawisk od nawet bardzo drobnych różnic wa-

⁴ Polifoniczność mózgu przejawiałaby się w nakładaniu się na siebie warstw: pnia mózgu, układu limbicznego i kory, oraz kombinatorycznej grze u *homo sapiens* między podstawowymi instynktami życiowymi, popędami i operacjami logicznymi.

runków początkowych, niekiedy niezauważalnych parametrów. Mogą one wywołać narastanie nieliniowych fluktuacji, bifurkacji, mutacji, metamorfoz, transformacji i wszelkich innych nieprzewidywanych zjawisk (Tempczyk, 1998, s. 123, 141; Bakula, 2006b, s. 304).

W świetle tego, co było tu już poruszone, teoria chaosu staje się nowym paradygmatem, także na poziomie rozwoju ontogenetycznego, struktur społecznych i procesu edukacji. Konsekwencją tego jest odwrót od redukcjonizmu, utożsamiającego całość z sumą własności jego części. To podnosi znaczenie autonomii jakiegokolwiek organizmu żywego, w tym – co najbardziej nas tu interesuje – człowieka (Bakula, 2006a, s. 171, 199).

Bierze się to choćby z chaotyczności układu, jakim jest mózg. Wydobywa on informacje poprzez wyszukiwanie atraktorów, czyli wyróżnionych stanów ruchu w otaczającej lokalnie dynamice procesu. Nieustannie powstają w nim i rozpadają się struktury umysłowe, tworząc procesualny strumień świadomości. Myślenie, a nawet cała świadomość ludzka, będąc wytworem mózgu, działa – jak się przypuszcza – dwójako: na wrodzony algorytmiczny sposób (czuwanie, zmysłowość, tożsamość) i zarazem niealgorytmiczny, oparty na wglądzie (introspekcja) oraz fenomenie własności wewnętrznych, ściśle zintegrowanych z własnościami fizycznymi. Charakterystycznymi zjawiskami dla dynamiki nieliniowej mózgu są nieliniowe oscylacje, pojawianie się atraktorów i przejścia fazowe. Stąd też proces badawczy ze swej istoty jest pełen intuicji, twórczych przeskoków i nieoczekiwanych skojarzeń (Bakula, 2006a, s. 229, 239, 247; Penrose, 1995, s. 119, 255, 445; Trąbka, 2000, s. 97).

Należy dostrzec, iż mózg jest nie tylko ośrodkiem sterującym organizmem jednostkowym, lecz scala on różne dziedziny tworzące uniwersum antropologiczne: ekosystem, genetykę, kulturę, socjalność i fenotyp organizmu, z jego morfologią oraz fizjologią. Udziela on swych zdolności ewolucyjnych całej antropo-społecznej *praxis*. Tak oto ewolucja społeczna wywoływana jest nie tylko przez zewnętrzne perturbacje, ale i projekcje mózgu na generatywny nieład entropii, będący zarazem generatorem złożoności (Morin, 1977, s. 178–179).

Jak przekonująco dowodził T. de Chardin, ewolucja zachodzi na wszystkich poziomach struktury natury i materii. Idąc tym tropem, można przyjąć, że wszechświat jest dynamiczną i autokreacyjną całością, rozwijającą się w dążeniu do ostatecznego celu, po drodze tworzącą złożone narastająco obiekty i organizmy. Całością, w której to, co kosmiczne, społeczne i cielesne, występuje jako niepodzielna żywa jedność. Świat – w takim antropologicznym ujęciu – wyłaniałby się z chaotycznego środowiska jako uporządkowane struktury, tworzące w bliższym planie biosferę, w dalekim natomiast – noosferę (Tempczyk, 1998, s. 258, 314; Wiśniewska, 2006, s. 133).

Stający się i samoodtworzający świat musi nieustannie ewoluować. Tak więc czas jest jego fundamentalnym składnikiem. Zasadą samoorganizującą byłaby

w naturze **emergencja**⁵ – odpowiedzialna za tworzenie się porządku z chaosu czy tylko nieładu. Jej istota zawierałaby się w zdolności organizmów, jednostek ludzkich do lokalnych interakcji, które wytyczają linie komunikacji. Rezultatem występującej koordynacji jest złożoność, jako struktura po części uporządkowana, z tendencją jednak do nierównowagi i nieliniowości. W rezultacie nieład zaburza i rozprasza ład, będąc z drugiej strony warunkiem tworzenia organizacji o wyższym stopniu skomplikowania i jej periodycznej zmiany. Owocem tego jest różnicowanie wszelkiej substancji w wyniku zrastania się emergencyjnego wyjściowych substancji w substancje zaktualizowane, które stają się pożywką dla tych dopiero kreujących się. Współcześnie dają nam to odczuć technologie komunikacyjno-informatyczne, tworzące coraz bardziej zapętlaną się konstrukcję informacji – na kształt sieci, która staje się krwiobiegem zbiorowości ludzkiej (Prigogine, 1980, s. 112; Kościuszko, 2000, s. 109; Rothert, 2006, s. 9, 22–23, 25–26).

Systemy złożone nie tylko są skomplikowane, ale wykazują spontaniczną samoorganizację. Można powiedzieć, że organizmy żywe są systemowo otwarte na adaptację, rozwijając się w przestrzeni prawdopodobieństw, między porządkiem a chaosem. Wydaje się, iż życie może istnieć tylko w warunkach kruchej **homeostazy** biofizykospołecznej. Egzemplifikuje je człowiek, który za sprawą **impulsu homeostatycznego** staje się organizmem wchodzącym w dynamiczne i zwrotne relacje ze swym otoczeniem. Posiada nie tylko autonomię, ale także zdolności kreacyjne, tkwiące w kombinatoryce mechanizmów umysłowych, będąc aktywnym graczem (Rothert, 2006, s. 30; Taylor, 2003, s. 139; Damasio, 2011, s. 304; Dawkins, 1996, s. 234). Choć jego ciało jest narzędziem w procesie ewolucji, co dostrzegł Leibniz:

Nie ma niczego w umyśle, co by pierw nie było w zmysłach (Damasio, 2001, s. 80),

to jednak oprogramowanie kombinatoryczne umysłu pozwala wytwarzać nieograniczone spektrum myśli i zachowań, a także snuć opowieści socjokulturowe, które umożliwiają ulepszenie siebie samych oraz grup społecznych. Są one wynikiem wewnętrznej fizjologicznej aktywności mózgu, często na pozór chaotycznej, znajdującej się w relacji emergencji i regularności opartej na konstytucji z umysłem i świadomością. Ujawniająca się metafizyka relacji mózg-umysł opiera się na interpretacji własności i stanów umysłowych jako emergentnych własności lub stanów systemowych globalnej sieci neuronowej (Pinker, 2005, s. 68; Damasio, 2011, s. 305; Pöppel, Edingshaus, 1998).

W tym miejscu przydatne staje się pojęcie emergencji, wyrażającej się zbiorową inteligencją, która czerpie z lokalnych interakcji i komunikacji. Jak ujął to

⁵ Emergencja (łac. *emergeo* – wynurzam się) – powstawanie jakościowo nowych form i zachowań z oddziaływania między prostszymi elementami. Zob. R. Praszkiern i A. Nowak. *Teoria emergencji (wylaniania się)*. http://firmyrodzinne.pl/download/RPraszkiern_Emergencja.pdf. 2009 (Pozyskano z 25.01.2015).

K. Popper, uwidacznia się ona pojawianiem nowych stanów, właściwości lub praw autentycznie nowych, wcześniej nieistniejących. Punktem krytycznym dynamiki emergencji jest przejście z jednego stanu w inny. Mark Taylor ujął to następująco: porządek → komplikacja → chaos → komplikacja → porządek, i tak dalej (Popper, Eccles, 1977, s. 23; Taylor, 2003, s. 146).

Z punktu widzenia filozofii emergentyzmu własności mentalne „wylaniają się” z własności fizycznych. Dobry ogląd świata daje obraz warstwowy, który ukazuje go jako złożony z licznych poziomów. Na każdym poziomie istnieją własności, działania i funkcje, które pojawiają się tam po raz pierwszy, a są często nierozróżnialne, więc kojarzone z chaosem. I tak metabolizm jest charakterystyczny dla poziomu komórkowego, zaś cechą poziomu organizmów wyższych jest świadomość rdzenna (poczucie tu i teraz) i własności mentalne. Tu nasuwa się pytanie: czy świadomość jest fundamentalną, czy emergentną własnością natury? Czy świadomość wylaniałaby się z wewnętrznej natury bytów, posiadając własności fenomenalne? W przypadku człowieka – mając ontologię pierwszoosobową (subiektywną) – brałaby się z przeżywania osobowego? Pogląd ten czerpie z koncepcji z panprotopsychizmu (Chalmers, 2008, s. 483–484; Damasio, 2011, s. 179).

Pomiędzy poziomem kwantowym a świadomością – szczególnie na poziomie szeroko zakresowym, zwaną autobiograficzną przez A. Damasio – jest wiele innych pośrednich poziomów organizacji dostarczających kolejnych wyjaśnień. Co decydujące, umysł ze swej istoty jest „tworem interdyscyplinarnym”, o budowie modułowej, i pojawia się nie na jednym, lecz jednocześnie na wielu poziomach. Jest on pełen programów kombinatorycznych, mogących wytwarzać nieograniczoną i nieuporządkowaną ilość myśli i zachowań (Damasio, 2011, s. 179; Kim, 2002, s. 120, 131; Calvin, 1997; Pinker, 2005, s. 68).

W procesie wylaniania się porządku z nieładu i przypadkowości, zarówno w naturze, jak i w społeczeństwie, wiodącą rolę odgrywa wielopoziomowość. Ta zaś jest czynnikiem determinującym sieć społeczną, czyli strukturę rozproszonych dynamicznych systemów. W dominującym współcześnie podejściu holistycznym – także w edukacji – struktura i koordynacja zachowań wewnątrz organizacji szkoły przybiera po części kształt heterarchii. W tej natomiast występuje wiele ośrodków decyzyjnych i – co zatem idzie – połączeń „wielu z wieloma” (Rothert, 2006, s. 49–51).

Podstawowymi wyznacznikami systemu edukacyjnego stają się role czy pozycje zajmowane przez aktorów społecznych: decydentów, administratorów, nauczycieli, uczniów i rodziców, oraz relacje i związki powstające między nimi. Każdy z aktorów w szkole – przyjmującej organizacyjną formę matrycy – kontroluje zachowania innych aktorów poprzez system kar i nagród, o charakterze materialnym i niematerialnym. Dominacja, będąca kluczową relacją w organizacji w kształcie shierarchizowanej piramidy, zastępowana jest przez relacje wzajemności i dwustronności (Monge, Contractor, 2003, s. 79–83).

W szkolnym systemie klasowo-lekcyjnym istotne dla pozycji i znaczenia poszczególnych uczniów i nauczycieli są rozkład powiązań informacyjno-komunikacyjnych, a także „efekt Mateusza”, czyli przyciąganie innych na zasadzie atrakcyjności. Ma to odniesienie do efektów edukacyjnych; ci, którzy są lepiej wyposażeni kulturowo i zaawansowani intelektualnie, są doceniani, kosztem odstających, którzy tracą, będąc odrzuceni. Ponadto atrakcyjni społecznie czy poznawczo mogą dysponować większą liczbą „słabych więzi” ze światem zewnętrznym, niosącym obfitość informacji. Dla uczenia się istotne jest także, że rozlewając się, mogą spowodować coś na kształt kaskady pomysłów, innowacji czy wiedzy (Rothert, 2006, s. 59–62; Granovetter, 1983, s. 201–233).

Kumulacja informacji ma miejsce dzięki rozpowszechnieniu technologii komunikacyjno-informatycznych, takich jak telefony komórkowe, smartfony, tablety, iPady, wiadomości tekstowe – SMS-y, e-maile. Tworzą one przestrzeń umożliwiającą stałą komunikację i stałe łącza społeczne między ludźmi, mediami i technologiami. Charakteryzuje się to uwalnianiem pamięci, czyli uewnętrznieniem ludzkich cech genetycznych w technologii. W zaistniałej sytuacji narastania zasobów informacyjnych, z nieliniowym, asymetrycznym i chaotycznym przepływem informacji, zdarzeń, kluczowa staje się kontrola i posługiwanie nimi (Rothert, 2006, s. 74).

W epoce informacji, której doświadczamy, jej osnową są nowe technologie komunikacyjno-informatyczne, elektronika i inżynieria genetyczna. Tworzą one – razem wzięte – samogenerujący się mechanizm.

Chaotyczny zalew informacji a edukacja

Z teorii uniwersalności M. Feigenbauma można wnosić o istnieniu porządku w chaosie, czyli jedności powszechnych, podstawowych form w biosferze. Różne układy czy organizmy zachowują się identycznie, doświadczając przejść od porządku, poprzez bifurkacje, turbulencje – o częstościach pojawiających się sekwencyjnie, niczym oscylacje – do nieładu.

W zalewie informacji i rosnącego dostępu do wiedzy zyskuje na znaczeniu ewolucja twórcza odniesiona do świata ludzkiego z działaniami technicznymi, przemianami społecznych struktur, a przede wszystkim twórczymi przemianami ludzkiego intelektu. Nader przydatnym w naszych rozważaniach odnoszonych do edukacji okazuje się stanowisko K. Lorenza, który istotę procesu organicznego – obejmującego również rzeczywistość ludzką – określił jako *fulguratio* (łac. ‘błysk, błyskanie’). Oddaje ona powstanie za jednym zamachem całkiem nowych właściwości systemowych, wcześniej nieobecnych, i to takich, na których istnienie nic nie wskazywało, by mogły zaistnieć (Lorenz, 1977, s. 90).

Geniusz *homo sapiens sapiens* bierze się z komunikacji wyobraźni z rzeczywistością, logiki z uczuciem, tego, co spekulatywne, z tym, co emocjonalne,

świadomego z nieświadomym, podmiotu z przedmiotem. W tym jest źródło wiedzy przekazywanej w procesie edukacji, będącej połączeniem eksplikacji logicznej, rozumienia i intuicji, występujących sublimacji i właściwie wszelkiej pomysłowości, zrodzonych z ciekawości i chęci panowania (Morin, 1977, s. 175–176).

Akcentuje Lorenz w swym rozumowaniu pogląd o

[...] zapominaniu o tym, co wspólne, co cechuje na równi wszystkie razem warstwy realnego świata. Tworzenie pojęć dysjunktywnych, przeciwstawianie alfa i nie-alfa jest to najwyraźniej forma myślenia wrodzona ludziom, tak jak skłonność do jednolitych zasad wyjaśniających [...] (1977, s. 91).

Przykładem dysjunktywnego zaprzeczania, które zagnieździło się w myśleniu i języku – stosowanego także w edukacji – są

[...] natura i duch, ciało i dusza, zwierzę i człowiek, *nature* i *nurture* [...] (Lorenz, 1977, s. 92).

Dodając, w edukacji pojawiają się takie jak: praktyka–teoria, uczeń–nauczyciel. Tymczasem, jak dowodzi prawo Metcalfa, wartość potencjalnej sieci społecznej powiększa się proporcjonalnie do kwadratu ilości jej uczestników, podczas gdy koszty rosną najwyżej liniowo. Efektem psychologicznym sieci jest większa skłonność do podejmowania ryzyka i inicjowania nowych rozwiązań, które biorą się z jej czynników sprawczych: bliskości, gęstości, spójności. Nieliniowe, często chaotyczne, interakcje między elementami na niższym poziomie, np. grup zajęć, ćwiczeń niejednokrotnie prowadzą do wyłaniania się zaskakujących właściwości na wyższym poziomie systemu, np. klasy lekcyjnej. Działa mechanizm „teoria bąbli” A. Nowaka. Zmiana narasta wokół „bąbli nowego w morzu starego” i rozchodzi się poprzez połączenia bąbli (Johnson, 2001; Vallacher, Nowak, 2007, s. 741–742).

Można się zatem zgodzić z D. Klus-Stańską, że chaotyczność jest konstytutywną cechą sytuacji dydaktycznych, i nie tylko, a może jeszcze w większym stopniu – sytuacji opiekuńczych i wychowawczych. Widoczne jest to i odczuwalne, pomimo tendencji do ujmowania szczególnie procesu kształcenia jako projektu programowanego, kontrolowanego i po części przewidywalnego (2010, s. 16).

W ten sposób szkoła, edukując, wygasza i hamuje rozwój twórczego myślenia, zamiast rekompensować wrodzone niedostatki dziecięcych umysłów. Oczywiście staje się to w obliczu teorii wyuczalności (*learnability theory*), akcentującej możliwości formułowania niegraniczonej liczby uogólnień przez uczącego się w oparciu o przyswajane fakty i umiejętności (Pinker, 2005, s. 153, 318).

Efekty działania ogólnodostępnej szkoły masowej opisuje sekwencja zdania D. Klus-Stańskiej (2010, s. 33):

Szkoła wygasza twórcze myślenie, choć mimo to niektórzy uczniowie mają osiągnięcia twórcze.

Wynika to z faktu, że poznanie, poprzez korę mózgową – elastyczną i w niemal nieograniczonym stopniu ulegającą formowaniu przez strukturę i wymogi środowiska – to tylko jedna z niewielu funkcji mózgu człowieka. Cała sfera emocjonalna, podkorowa, pozornie odłączona od sfery racjonalnej, jest w rzeczywistości wszechstronnie z nią powiązana. Emocje i procesy poznawcze są ściśle ze sobą związane, poprzez sieć neuronową i plastyczność mózgu, przekształcające megabajty genomu w terabajty tkanki mózgowej (Pinker, 2005, s. 115, 153). Dostrzegł to już Arystoteles, pisząc (2001, s. 60):

[...] Afekty i uczucia są tymi doznaniem, które tak zmieniają człowieka, że wpływają na jego sądy [...].

Znaczenie terazniejszych sądów indywidualnych i zbiorowych zależy od wypowiedzianych wcześniej przez innych, gdzie indziej, w innych kontekstach, w natłoku zdarzeń i okoliczności. W tym wyraża się chaos jako wieloznaczność pojęć, uwikłanych kulturowo, historycznie i ideologicznie.

W sferze edukacji decydujące znaczenie zyskuje współcześnie sieciowość, elastyczność i płynność. Co widoczne, interaktywność systemów medialnych wypiera dawną jednolitość systemu masowego przekazu i publicznej edukacji. Informacja ulega rozproszeniu, nie będąc skoncentrowana i dysponowana przez instytucje państwa czy organizacje „wpływu” (Kościół, media). Skutkiem rozpowszechnienia się pecetów i internetu oraz telefonów komórkowych powstrzymanie rozchodzącej się informacji staje się coraz trudniejsze. Jednakże nawet w sieci interaktywnej jedni wchodzi w interakcje, ci szybciej uczący się, a inni są im poddani (Rothert, 2006, s. 79–85; Castells, 2000, s. 693–699; Castells, 2007, s. 81).

Znamienną konsekwencją opisywanego usieciowienia społeczeństwa – a więc i społeczności szkół – jest wchłonięcie relacji władzy i autorytetu nauczycielskiego przez relacje komunikacji. Tak oto autorytet edukatorów ulega swoistemu uspołecznieniu i rozproszeniu, dokonującemu się poprzez decentralizację porządku szkolnego i częstej, o swobodnym charakterze relacji komunikacji (Hardt, Negri, 2005, s. 432).

Rzeczywistość szkolna i – szerzej – edukacyjna przypomina w coraz większym stopniu **płynną nowoczesność**, pełną nieoczekiwanych i nieprzewidywalnych wydarzeń, sytuacji i zjawisk. Kluczem do niej okazują się spontaniczność i momentalność, w której różnicujące się i gęstniejące połączenia dają efekt całości mocno zaskakującej. Płynna nowoczesność nadaje czasowi rangę przestrzeni o nieskończonej pojemności, której możliwości wydają się nieskończone, jak w spektaklu. Tak jawiąca się kultura sieciowa to połączenie ludzi, technologii, ekonomii i wiedzy, gdzie trzeba wybierać i zmieniać tożsamość, ponosząc ryzyko swych decyzji. Przypomina to misterną i labilną pajęczynę, gdzie procesy nieliniowe są regułą, a porządkowanie następuje często poprzez fluktuacje (Bauman, 2006, s. 194–195; Rothert, 2006, s. 122).

Edukacja, przyjmując postać systemu samoorganizującego, który posiada zdolności adaptacyjne, próbuje połączyć chaos z porządkiem. Tworzy ona mikrostruktury, z których część jest uporządkowana w przestrzeni i nieuporządkowana w czasie, inne – mezostruktury – uporządkowane są w czasie i nieuporządkowane w przestrzeni. Ich pomieszczenie i niejednorodność katalizują kreatywną moc dysypacji, przewyższającej entropię. W potencjalnie zaistniałej sytuacji istotny jest moment złożoności i przejście między anarchią i stagnacją (Gleick, 1996, s. 308; Atkins, 1984, s. 175; Rothert, 2006, s. 157).

Triumf rozumu w edukacji uwidacznia się w dialogu odbywającym się poprzez eksperyment komunikacji i interakcji między nauczycielem a uczniem. Eksperymentując, stawia się szereg pytań. Próby odpowiedzi na nie pozwalają sformułować hipotezę w zakresie jakości nauczania i jego znaczenia dla dalszego rozwoju uczącego się podmiotu. Doświadczenie pedagogiczne nabyte podczas eksperymentu daje rękojmię traktowania dziecka jako bytu niezawisłego, ale i otwartego, który podatny jest na formowanie tożsamości. I w tym miejscu trzeba zaznaczyć, że wchodzi w rachubę wiele różnorodnych i sprzecznych ze sobą typów tożsamości. Dzieje się tak wskutek fragmentaryzacji tożsamości, biorącej się z rosnącego „migotania znaczeń”, czyli chaotyczności i efemeryczności narracji, swoistej intertekstualności (Prigogine, Stengers, 1990, s. 55–56; Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 59).

Można by rzec, iż jako otwarty byt dziecko charakteryzuje niepewność, która jest fundamentalna. Ta niepewność współwystępuje z brakiem równowagi, który jest źródłem porządku. Dalej idąc, nierównowaga i nieodwracalność są mechanizmem wydobywającym porządek z chaosu. Znaczenie tego wyraża się stwierdzeniem, że przeszłość jest uwzględniana, lecz przyszłość pozostaje niepewna w procesie edukacji. Dowodzi to, że jej wizja opiera się na wielości, czasowości i złożoności (Prigogine, Stengers, s. 305, 311).

Wynikająca z tego koncepcja szerzenia wiedzy byłaby zarazem obiektywna i uczestnicząca. Podkreślmy, że edukacja to dialog, komunikowanie się. Te natomiast są ograniczone więziami, dowodzącymi, że jesteśmy istotami osadzonymi w określonej rzeczywistości fizycznej i przestrzeni społecznej. Pod względem zorientowanej czasowo aktywności kondycja ludzka jest niepowtarzalna. Strzałka czasu implikuje losowość, cykliczność i nieodwracalność. Z tego nasuwa się konkluzja, iż czas jest tworzeniem, w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Zachodzi to w odwiecznym powrocie do punktu wyjścia, czyli w byciu jako pulsującej, nieustannej przemianie strumieni życia (Prigogine, Stengers, s. 318–319; Wiśniewska, 2006, s. 137).

Jak przekonuje Deleuze, nie powinno się mówić o stopniach i zakresie porządku, lecz o zorganizowanym chaosie. Wszelki porządek jest tylko przypadkową konfiguracją przypadkowych elementów, czyli przejściową konfiguracją chaosu. Znamienne to ujął w *Różnicy i powtórzeniu*:

Rozwiązanie posiada zawsze prawdę, na jaką zasługuje zależnie od problemu, na jaki odpowiada (1997, s. 231).

Twórcze różnicowanie się mikrokosmosu i makrokosmosu jest faktem pierwotnym i nader trudno przejść nad tym obojętnie. Wszystko, co istnieje, jest powiązane ze sobą, jednak wymaga racjonalnej i zorganizowanej koordynacji (Whitehead, 1929, s. 486–487). Tu pojawia się pole możliwości dla pedagoga i jego oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, zarówno asymilacyjno-integracyjnych i identyfikacyjno-tożsamościowych, jak i psycho-profilaktycznych (monitorujących, interwencyjnych, promocyjnych) dotyczących potencji ucznia-wychowanka. Bez określenia logiczno-matematycznej struktury procesu kształcenia rozwój emocjonalno-intelektualny dziecka mógłby zamienić się w chaotyczną serię przypadków szkolnych.

Próba podsumowania praktyka-edukatora

To, co widoczne, i co okazuje się oczywiste, chaotyczność systemu edukacji, nie tyle może wywołać jego rozpad, co raczej zapewnia względną stabilność. Ten wymiar jest do pewnego stopnia niezbędny i korzystny dla kontynuacji zmian wymuszanych przez ewoluującą rzeczywistość społeczno-polityczną i kulturową (Fullan, 2008, s. 22). Unaocznia to reakcja na zmianę transformacyjną roku 1989 i następującą po niej modernizację, które sprowokowały odmienne rozumienie i myślenie systemowe o edukacji wśród przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych.

Przy opisywaniu pierwszego dziesięciolecia transformacji użyteczna okazuje się także teoria chaosu. Wiele przebiegających procesów o znamionach żywiołowości było zjawiskami i procesami spontanicznymi. Do takich zaliczyć można zapewne, z jednej strony, ekspansję ubóstwa i powstawanie społecznej podklasy, ale z drugiej – skok aspiracji, połączony z pędem do wiedzy ogółu młodzieży, odbywającym się poprzez umasowienie szkolnictwa wyższego i utowarowienie wiedzy.

Stan zaistniały po wcześniejszych zmianach podstaw programowych i likwidacji monopolu oświatowego państwa usankcjonowała ustawa Sejmu RP *O systemie oświaty* z 7 września 1991 roku. Państwo, wycofując się ze sterowania i kontroli bezpośredniej, w procesie decentralizacji i uspołecznienia przekazało szkoły samorządom terytorialnym.

W wielu stanowiskach pedagogów-teoretyków przebijała bezradność i zagubienie w obliczu przesilenia formacyjnego i wyzwania, jakim była zmiana społeczna. Wytknięto chaos i eklektyzm podejmowanych reform edukacji. Dotkliwie odczuwanym dylematem było: *W jakim stopniu polskiej edukacji niezbędna jest ciągłość, a w jakim zmiana?* (Śliwerski, 2009, s. 60–62).

Kompleksowa reforma oświatowa Mirosława Handkego, zarówno strukturalna, jak i programowa, została zapoczątkowana 1 września 1999 roku. Na

wszystkich poziomach edukacji postulowano odejście od encyklopedyzmu, na rzecz myślenia i rozumienia świata. Nieco powiększono zakres autonomii szkół, umożliwiając tworzenie własnych koncepcji kształcenia i wewnętrznych systemów oceniania. Co więcej, Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało dom rodzinny za pierwszoplanowy w procesie wychowania, kosztem wspomagającej szkoły (Kupisiewicz, 2006, s. 171, 175).

Trzeba jednak przyznać za D. Klus-Stańską, że w znaczącym stopniu wdrażane reformy szkolne i innowacje pedagogiczne dokonały interwencji tylko w powierzchnię systemu edukacji. Jak można zaobserwować, ukrytą warstwę tkanki podstawowej – składającą się na mentalność pedagogiczną – pozostawiono najczęściej nienaruszoną (2010, s. 368).

Stan skostnienia systemowego, na tle postępującej globalizacji i modernizacji – mimo podejmowanych reform strukturalnych i programowych – jest nadal widoczny i odczuwalny. Trafnie ocenia to Z. Kwieciński, pisząc:

Z jednej strony szkoła potrafi doskonale oceniać, stawiać stopnie, naznaczać, sortować, ustanawiać blokadę świadomości ciągłości międzypokoleniowej i świadomości odtwarzalnych różnic społecznych. Z drugiej, zabija krytyczną mądrość społeczną [i epistemologiczną oraz wiedzę refleksyjną – przyp. J.M.], w tym szczególnie wrażliwość na los słabszych intelektualnie i kulturowo uczniów (2008, s. 216).

Pluralizm idei politycznych i wartości kulturowych wywołuje potrzebę przeprojektowania całego systemu edukacji, odpowiadającego na wyzwania zmiennej i komplikującej się – niejednokrotnie chaotycznie – współczesności, obfitującej w antynomie, kontrowersje i dylematy. Systemu, którym dziś zawładnęła metoda drobnych kroczków z obezwładniającym przywiązaniem do technokratycznej przydatności czy promowaniem konkurencji od pierwszych lat szkoły („trzeba się umieć dobrze sprzedać”), niszczącej więzi. Preferowanie przydatności i mobilności jednostek wywołuje erozję więzi społecznych i narastanie ryzyka informatycznego, ekologicznego i zdrowotnego (Żywczok, 2011, s. 175–176). Podkreślić trzeba, że na praktykę szkolną nieprzeceniony wpływ ma zmiana rozumienia istoty systemu edukacji – przez nauczycieli, rodziców i administratorów – odwołującej się do krytycznej refleksyjności uczniów.

W świetle badań interpretatywnych edukacji, otwartych na zróżnicowaną perspektywę widzenia uczestników procesu nauczania, wychowania, ujawnia się znaczenie wymiaru emancypacyjnego i humanistycznego edukacji. Staje się ona nie tylko kulturowym osiągnięciem, ale przede wszystkim jest praktyką społeczną, uwikłaną w chaotyczny kontekst biografii ludzkich, interesów społecznych, uwarunkowań ekonomicznych i politycznych, czy wydarzeń kulturowych. To czyni z nauczyciela-wychowawcy osobę, którą ogarniają wątpliwości, ale zarazem pobudzają do stawiania pytania egzystencjalnych, antropologicznych i psychologicznych, odnoszących się do źródeł interakcji zachodzących w klasie, szkole, środowisku społecznym, dziedzictwie kulturowym (Klus-Stańska, 2010, s. 133).

Konkludując, w pierwotnym, najgłębszym ujęciu słowa *educatio* i jego homonimu *educio* uczymy się, by rozumieć ewoluujący świat poprzez stawianie pytań i szukanie na nie odpowiedzi, nie zaś tylko po to, by opanowywać gotową wiedzę i zdobywać umiejętności przydatne w zastanej rzeczywistości. Niepewność, nieoznaczoność czy nieobliczalność poznawcza, wraz z towarzyszącą jej niepowtarzalnością emocjonalną, są warunkiem twórczości. Nurt meandrującego procesu dydaktycznego wyrazić można w formule „od nieokreślonych prawdopodobieństw do określonych wartości” (Cohen, Stewart, 2005, s. 49). Nasze rozumienie świata jest czymś otwartym, stąd człowieczym nastawieniem jest – jak przypomina M. Heidegger – „trwanie w zapytywaniu”. Jesteśmy bowiem bytami „wrzuconymi” w czas, bez możliwości wykroczenia poza niego, poszukującymi istoty człowieczeństwa i próbującymi wytrwale nadawać sens życiu (Heidegger, 1994, s. 319). I to tym bardziej, że złudzeniem jest obraz świata jako zrównoważonej, ustabilizowanej ścieżki (*equilibrium*).

Na koniec można zapytać za I. Wallersteinem: czy nowość i kreatywność byłyby przedłużeniem praw samoorganizującej się i samoodnawiającej się natury (2004, s. 286)? Czy potrzeba wolności i kreowania świata jest do pogodzenia z potrzebą bezpieczeństwa i stabilności w toku edukacji szkolnej, i nie tylko. Z kolei, za K. Bakułą (2006, s. 347) warto zastanowić się: jak pojąć chaos i czerpać z niego jako stylizacji, kalkulacji, mody, inspiracji, renowacji, rewolucji czy przenikającej wszystko osnowy życiodajnej i twórczej? A z punktu widzenia tu przyjętego – jako impulsu i kanwy opowieści dydaktyczno-wychowawczych edukatorów, wzmacniających dzięki swym wysiłkom pedagogicznym homeostazę socjokulturową.

Bibliografia

- Arystoteles (2001). *Retoryka*. (H. Podbielski, tłum.). W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie* (t. 6), (tłum. zbiorowe). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Atkins, P.W. (1984). *The 2nd Law: Energy, Chaos, and Form*. New York: W.H. Freeman.
- Bacon, F. (1955). *Novum Organum*. (J. Wikarjak, tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bakuła, K. (2006a). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bakuła, K. (2006b), Wpływ motyla na rzeczywistość i jej poznanie. Na przykładzie przysłów różnych narodów. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. (T. Kunz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bergson, H. (2004). *Ewolucja twórcza*. (F. Znaniecki, tłum.). Kraków: Zielona Sowa.
- Cackowski, Z. (1997). *Rozum między chaosem a „Dniem Siódmym” porządku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Calvin, W.H. (1997). *Jak myśli mózg: ewolucja w okamgnieniu*. (J. Suchecki, tłum.). Warszawa: CIS.
- Castells, M. (2000). Toward Sociology of Network Society. *Contemporary Sociology*, 29, pp. 693–699.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. (M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chalmers, D. (2008). Świadomość i jej miejsce w naturze. (R. Poczobut i T. Ciecierski, tłum.). W: M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), *Analityczna metafizyka umysłu: najnowsze kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Cohen, J., Stewart, I. (2005). *Zalamanie chaosu. Odkrywanie prostoty w złożonym świecie*. (M. Tempczyk, tłum.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Damasio, A. (2011). *Jak umysł zyskał jaźń: konstruowanie świadomego mózgu*. (N. Radomski, tłum.). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Dawkins, R. (1996). *Samolubny gen*. (M. Skoneczny, tłum.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Deleuze, G. (1997). *Różnica i powtórzenie*. (B. Banasiak i K. Matuszewski, tłum.). Warszawa: KR.
- Dyson, F. (1971). Energy in the Universe. *Scientific American*, 225, p. 50–59.
- Ford, J. (1989). What is chaos, that we should be mindful of it? In: P. Davies (ed.), *The new physics* (pp. 348–371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gleick, J. (1996). *Chaos: narodziny nowej nauki*. (P. Jaśkowski, tłum.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory revisited, *Sociological Theory*, 1, pp. 201–233, <http://dx.doi.org/doi=10.1.1.128.7760>.
- Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperium*. (S. Ślusarski i A. Kołbaniuk, tłum.). Warszawa: W.A.B.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. (B. Baran, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Johnson, S. (2001). *Emergence: The Connected Lives of Ants, Brains, Cities and Software*. New York: Scribner.

- Kim, J. (2002). *Umysł w świecie fizycznym: esej na temat problemu umysłu i ciała oraz przyczynowania mentalnego*. (R. Poczobut, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śnieciński.
- Kościuszko, K. (2000). *Chaos i wiedza. Przyrodoznawczo-epistemologiczny aspekt filozofii różnicy Deleuze'a*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. (H. Ostromecka, tłum.). Warszawa: Fundacja „Aletheia”.
- Kupisiewicz, Cz. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce: główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z. (2008). Skutki poziomu wczesnej alfabetyzacji w dorosłości. W: E. Rodziewicz (red.), *Ars educandi, T. V, Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Gdańsku wobec zmiany społecznej*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Lacan, J. (2014). *Seminarium III: psychozy*. (J. Waga, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leibniz, G.W. (2001). *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. (I. Dąbska, tłum.). Kęty: Antyk.
- Liu, H. (1999). A Brief History of the Concept of Chaos. Pekin. Pozyskano z <http://www.phil.pku.edu.cn/personal/huajie/CHAOS.HTML> (4.06.2014).
- Lorenz, K. (1977). *Odwrotna strona zwierciadła*. (K. Wolicki, tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lovelock, J. (2003). *Gaja: nowe spojrzenie na życie na Ziemi*. (M. Ryszkiewicz, tłum.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Monge, P.R., Contractor, N. (2003). *Theories of Communication Networks*. New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (1977). *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*. (R. Zimand, tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pascal, B. (1968). *Mysli*. (T. Boy-Żeleński, tłum.). Warszawa: Pax.
- Penrose, R. (1995). *Nowy umysł cesarza: o komputerach, umyśle i prawach fizyki*. (P. Amsterdamski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perechuda, K., Chomiak-Orsa, I. (2014). Chaos a wirtualizacja procesów biznesowych. W: A. Sopińska, S. Gregorczyk (red.), *Granice strukturalnej złożoności organizacji*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa. Oficyna Wydawnicza.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa: spory o naturę ludzką*. (A. Nowak, tłum.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Popper, K. (1996), *Wszechświat otwarty: argumenty na rzecz indeterminizmu*. (A. Chmielewski, tłum.). Kraków: Znak.
- Popper, K., Eccles, J.C. (1977). *The Self and Its Brains. An Argument for Interactionism*. Berlin – Heidelberg – London – New York: Springer International.
- Pöppel, E., Edingshaus, A.L. (1998). *Mózg – tajemniczy kosmos*. (M. Skalska, tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Praszkier, R., Nowak, A., *Teoria emergencji (wylaniania się)*. http://firmyrodzinne.pl/download/RPraszkier_Emergencja.pdf.
- Prigogine, I. (1980). *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Prigogine, I. (2000). *Kres pewności: czas, chaos i nowe prawa natury*. (I. Nowoszewska, przekład filologiczny z jęz. fr., P. Szwajcer, przekład przejrzał, popr. i uzup. o wybrane fragmenty z wyd. ang.). Warszawa: W.A.B., CiS.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi: nowy dialog człowieka z przyrodą*. (K. Lipszyc, przeł.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rothert, A. (2006), *Między porządkiem a chaosem*. Warszawa: Elipsa.
- Stewart, I. (1994). *Czy Bóg gra w kości? Nowa matematyka chaosu*. (W. Komar, M. Tempczyk, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Taylor, M. (2003). *The Moment of Complexity: Emerging Network Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tempczyk, M. (1998). *Teoria chaosu a filozofia*. Warszawa: CiS: we współpracy z Instytutem Filozofii i Socjologii PAN.
- Tempczyk, M. (2002). *Teoria chaosu dla odważnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trąbka, J. (2000). *Odwieczny chaos a tworzenie się świata*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vallacher, R., Nowak, A. (2007). Dynamical social psychology: Finding order in the flow of human experience. In: W. Kruglanski & E.T. Higgins (ed.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 734–758). New York: Guilford Publications.
- Wallerstein, I. (2004). *Koniec świata jaki znamy*. (M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszką, tłum.). Warszawa: Scholar.
- Whitehead, A.N. (1929). *Process and Reality. An Essay of Cosmology*. New York: Macmillan, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiśniewska, L. (2006). Chaos, porządek i paradymaty (w naukach i literaturze). W: K. Bakula, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Żywczok, A. (2011). *Ku afirmacji życia: pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Dynamics, non-linear-ness, instability of world with impulses initiating order

Summary

The view becoming widespread about the creative and life-giving chaos permeating the universe lets triumph for mind. Even very much regular linear associations in the end can become irregular and unordered, if we leave them to ourselves enough long. The chaos theory is highlighting, that even instead of the total randomness some order being the underlying reason can exist in chaotic systems. From the perspective antropical and anthropological hope for forming world according to aims in life grows as such, backed up with the human mind which is effort of reducing the chaos for order. It is also in practice occurring educational, because the chaotic nature is a constitutive feature of teaching situations, and not only, and can still in the large degree – of protective and education situations. Explanatory mechanism in the run of the evolution both genetic modifications, how and cognitive expansion and cultural is shown homeostatic impulse.

Keywords: chaos, the arrow of time, emergence, „butterfly effect”, homeostasis, homeostatic impulse, liquid modernity.

Kazimierz WENTA
Politechnika Koszalińska

Kontakt: k.wenta@poczta.onet.pl

Jak cytować [how to cite]: Wenta, K. (2015). Aplikacje teorii chaosu w rozważaniach nad edukacją jako drogą do szczęścia. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 35–47.

Aplikacje teorii chaosu w rozważaniach nad edukacją jako drogą do szczęścia

Streszczenie

Problematyka szczęścia w edukacji uwikłana jest w sploty sprzeczności, których nie daje się rozwiązać przy pomocy liniowości. Aplikacje teorii chaosu w rozważaniach nad edukacją jako drogą do szczęścia ujawniają tylko niektóre aspekty przy zastosowaniu analiz jakościowych. Dlatego zmierzając do przezwyciężenia neopozytywizmu i liniowości w procedurach badawczych, zachodzi potrzeba kontynuacji i rozszerzenia badań pedagogicznych związanych z teorią chaosu.

Słowa kluczowe: chaos, edukacja, los, szczęście.

Wprowadzenie

O przypadkach losowych w literaturze pedagogicznej w aspekcie naukowo-badawczym pisze się dość sporadycznie, z nastawieniem na zastosowanie procedur opisowo-analitycznych, co bywa traktowane jako publicystyka, a nawet literatura piękna w kanonie tzw. poematu pedagogicznego. Co prawda o losie z punktu widzenia filozofii pisze się jako o przypadkowości, przeznaczeniu, fatum w życiu jednostki, niezależnym od jej kondycji egzystencjalnej, kategorii zdarzeń związanych z kataklizmami oraz działaniem innych ludzi w przebiegu życia danej jednostki (Uliński, 2009, s. 128–129). Przyjmuje się jednak, że istotą zdarzeń losowych jest przypadek, wówczas warto zauważyć, że coś, co jest przypadkowe, ma swoją przyczynę lub nie ma wytłumaczenia zgodnie z naukowymi stwierdzeniami, np. pedagogicznymi. Stosując z kolei interpretację subiektywną, można sądzić, że z przypadkowością mamy do czynienia wówczas,

gdy brakuje argumentów aby wytłumaczyć, że dane zdarzenie jest faktycznie niemożliwe (Bigaj, 1996, s. 166).

Celem poznawczym rozważań nad teorią chaosu w pedagogice (Wenta, 2011) jest zgłębienie wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, dotyczącej relacji zachodzących pomiędzy dziedzinami nauk obejmującymi nauki matematyczno-przyrodnicze i społeczne. Chodzi więc o takie poznanie, które umożliwi budowanie pomostów łączących to, co jest „liczbą”, zjawiskiem przyrodniczym, z zachowaniem człowieka w dążeniu do bardziej lub mniej uświadomionych celów i zadań w konfrontacji z życiowymi przeszkodami i utrudnieniami. W szeroko rozumianej pedagogice człowiek, jako niemowlę, dziecko, istota dojrzała i znajdująca się w schyłkowym etapie życia, podlega oddziaływaniom opiekuńczym, wychowawczym i kształcącym, które najczęściej są wartościowane w kategorii szczęścia. Dlatego w sferze teoretycznej i praktycznej warto podejmować próbę opisująco-analizującą, obejmującą poszukiwania, przy zastosowaniu teorii chaosu, zwłaszcza w swej wersji filozoficznej (Tempczyk, 1998), jako objaśnień dotyczących człowieczych dążeń do szczęścia, m.in. wspieranych ze strony oddziaływań opiekuńczych i samoopiekuńczych, wychowawczych i samowychowawczych oraz kształcących i związanych z samokształceniem, jak również samouctwem (Wenta, 2002).

Przesłanki teoretyczne, jako deklaracje uczonych i publicystów, mają w niniejszym artykule ukazać merytoryczne fundamenty, na których zasadzają się syntetyczne wiadomości o szczęściu w życiu człowieka na niwie zdrowotnej, edukacyjnej, zawodowej i społecznej. Nawiązuje się także do metaforycznego i deterministycznego chaosu, który uczestniczy w ustawicznym procesie zmian przyrodniczych, kulturowych, społecznych, gospodarczych, ekonomicznych i psychicznych. Zarysowane założenia metodologiczne pozwalają z kolei zaprezentować możliwości i ograniczenia badawcze w dociekaniach nad losem jednostki, uwikłanej w splątany konglomerat czynników zewnętrznych i wewnętrznych, będących katalizatorem w procesach losowych, które bywają zamienne w kategoriach czasowych, na przemian jako dobre i złe, mierzone na skali oczekiwań jednostki wśród ludzi.

O szczęściu w oczekiwaniach i losowych przeciwnościach

W oczekiwaniu na szczęście nie powinno igrac się z chaosem, ponieważ z dużą dozą prawdopodobieństwa jesteśmy skazani na ograniczone prognozowanie przyszłości; na ogół na przysłowiowy kaprys przypadku i losu, jeżeli nie przyjąć tezy, że mamy do czynienia z chaosem deterministycznym, czyli że lista czynników nieznanych jest dłuższa aniżeli znanych, które można, należałoby uwzględnić w swoich oczekiwaniach oraz przeciwstawiać się domniemanym zdarzeniom losowym.

Koncentrując się na fenomenie szczęścia, które nie jest zjawiskiem materialnym, tylko pewną semantyczną abstrakcją, warto powrócić do rozważań Władysława Tatarkiewicza (1962), który przed ponad siedemdziesięciu laty od Arystotelesa rozpoczyna swoje przemyślenia nad szczęściem. Otóż jako filozof filozofów w starożytnej Grecji pisał, że „Wystarczy może, jeśli opracowanie naszego przedmiotu osiągnie ten stopień jasności, na jaki przedmiot ten pozwala; nie we wszystkich bowiem wywodach trzeba szukać tego samego stopnia ścisłości” (Arystoteles, za: Tatarkiewicz, 1962, s. 5). Tak też należy podchodzić do kategorii szczęścia w globalizującym się świecie, który jawi się jako konsumpcyjny i informacyjny oraz w dążeniach człowieka jako istoty dążącej do sukcesu, rzekomo będącego atrybutem szczęścia tu i teraz.

Wracając do książki Władysława Tatarkiewicza, który w przedmowie do trzeciego wydania (pierwsze – 1938, drugie – 1947, trzecie – 1962) wskazuje, że niektóre rozdziały zostały pominięte, np. *o Szczęściu i wzruszeniach*, *O Szczęśliwych dniach*, *O szczęściu ludzi przeszłych i przyszłych*, a pozostały tylko te o treści językowej, psychologicznej, biotechnicznej i historycznej. Jak deklaruje sam autor, pisał on książkę intencjonalnie, by ukazać swoje myśli o ludzkim szczęściu, ale także o tym, co myśleli i myślą inni ludzie (Tatarkiewicz, 1962, s. 13). W plejadzie dwudziestu pięciu rozdziałów znajdują się wielowątkowe tezy o charakterze autorskich esejów, w nawiązaniu do bogatej literatury przedmiotowej. Dlatego warto zwrócić uwagę na różnorodność treści poznawczych i utylitarnych, tym bardziej w sytuacji, gdy we współczesnym „zabieganym świecie” zaduma nad kategoriami szczęścia zasługuje na miano wartości samej w sobie i na potrzebę pogłębionej refleksji nad sobą, najbliższymi, nad człowiekiem wśród ludzi na łonie Matki Ziemi.

Interesujące i zarazem dyskusyjne wydają się cztery pojęcia szczęścia, np. definicja szczęścia, pojęcie szczęścia i jego odmiany oraz koleje pojęcia szczęścia (Tatarkiewicz, 1962, rozdziały I–IV), które na ogół można pojmować jako tzw. tautologię powtórzeń myśli zawartych w logice, która niejako powinna gwarantować argumentowaną prawdę. Problematyka staje się dyskusyjna, gdyż w pedagogice dekonstrukcjonisty poszukuje się w abstrakcyjnych pojęciach pozamaterialnych argumentów w sferze wyższych stanów świadomości, np. sięgając do filozoficznej myśli A. Einsteina, idei samopoznania w edukacji, metateoretycznych założeń pedagogiki teonomicznej, edukacji przez zrozumienie, zwłaszcza w konfrontacji z ideą przymusu i wolności w całożyciowej edukacji człowieka (Pasterniak, 2003). W takim też semantycznym wyrazie jawi się pokusa nawiązania do teorii kwantowej, która według poglądów Deutscha (1996, s. 119) dotyczy zdolności przystosowawczych ludzkiego mózgu do wielu fizycznych sytuacji, gdyż mózg funkcjonuje jako wirtualny generator, przewiduje i odtwarza oraz dostosowuje się do wszelakich okoliczności, a rzekoma wolna wola człowieka, kojarzona z wolnością zachowań, w zasadzie zależy od światów

fizycznych. Dlatego w dyskusji nad szczęściem, ludzkimi oczekiwaniami i przeciwnościami losowymi warto zatrzymać się nad tym, co wiąże się ze sceptycyzmem nauki w stosunku do werbalnych i niewerbalnych reakcji człowieka, zwłaszcza w sytuacjach, gdy jest on żądny lub nieżądny wiedzy o sobie samym, otoczeniu, w wymiarze teraźniejszości oraz bliższej i dalszej przyszłości (Wenta, 2011, s. 35–36).

Odwołując się do pojęcia szczęścia wg dawnych myślicieli, W. Tatarkiewicz, syntetyzując ich poglądy, wskazuje na to, że operowali oni takimi desygnatami, jak: pomyślność, przyjemność i eudajmonia (najwyższa miara dóbr). Natomiast szczęście *sensu stricto* różne jest od radości, pomyślności i doskonałości, aczkolwiek jest z nimi powiązane, stąd proponuje się niniejsze rozumowanie.

1. Szczęście wprawdzie można osiągnąć bez pomyślnego losu. Ale przy pomyślnym losie jest łatwiejsze do osiągnięcia: staje się prawdopodobniejsze i łatwiejsze, gdy zespoli się z nim także szczęście życiowe.
2. Szczęście niekoniecznie jest pasmem radości i rozkoszy. Ale jest tym przyjemniejsze, im więcej zawiera w sobie intensywnych radości i rozkoszy, czyli gdy zespoli się z nim także szczęście psychologiczne. Można tak należy rozumieć wiersz Tuwima: „Wtedy byłem jeszcze szczęśliwszy, dziś jestem tylko szczęśliwy”.
3. Szczęście można wprawdzie osiągać i bez wielu dóbr. Jednakże posiadanie ich wzmacnia jeszcze wartość życia szczęśliwego. Jest ono jeszcze cenniejsze, gdy zespoli się z eudajmonią, posiadaniem najwyższych dóbr (Tatarkiewicz, 1962, s. 28).

Podejmując się próby analizowania zacytowanych tez z książki W. Tatarkiewicza *O szczęściu*, jako sądów wytyczających kierunki poszukiwań związków pomiędzy oczekiwaniem na szczęście w konfrontacji z losowymi przeciwnościami, zachodzi potrzeba odwołania się do teorii chaosu w ujęciu metaforycznym i deterministycznym. Syntetyczny opis i sygnałna interpretacja tego, czym jest chaos metaforyczny i deterministyczny, być może nie w pełni zaspokoja oczekiwania zarówno autora, jak i czytelnika, dlatego wysuwa się propozycję, aby pogłębić wiedzę na ten temat w oparciu o wybrane cytowane publikacje. Wynika to przede wszystkim stąd, że chaos metaforyczny znajduje swoje źródła w mitologii, religiach i religioznawstwie, natomiast chaos deterministyczny jest wciąż nowym i rozwijającym się obszarem nauk matematyczno-przyrodniczych.

Teoria chaosu w pedagogicznych opisach i interpretacji

Wśród pedagogów dialog o teorii chaosu, także o *motylach i burzach* Edwarda Lorenza (Halpern, 2004), być może budzi niemałe zatroskanie, gdyż zawiera on w sobie potrzebę spotkań pedagogów z przedstawicielami nauk matematyczno-przyrodniczych, a ich wiedza jest trudna do zastosowania w przedmiotowej dyskusji. Pedagodzy jako przedstawiciele nauk społecznych coraz częściej wypowiadają się jednak na temat teorii chaosu, dyskutują nad możliwościami i ograniczeniami jej aplikacji do różnych dyscyplin naukowych. Filozo-

fowie jako jedni z pierwszych podjęli kwestię wpływu teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne (np. monizm, indeterminizm czy ewolucjonizm) oraz prowadzą spór o redukcjonizm. Upowszechnia się pogląd, że „teoria chaosu stanowi nie tylko nowy paradygmat w nauce, ale także inspiracje do badań filozoficznych nad rzeczywistością” (Waszczyk, 2002, s. 39). Nie jest to pogląd odosobniony, ponieważ także wśród filologów formułowane są pytania: Czy „język «chaotyczny» jest w stanie dobrze służyć, gdyż w tym szaleństwie jest metoda?” (Kleszczykova, 2006, s. 51). Ekonomiści, przedstawiciele nauk politycznych i inni teoretycy reprezentujący nauki społeczne coraz częściej piszą o masie krytycznej wielości czynników i zdarzeń, które przeczą liniowemu determinizmowi i nakłaniają do stosowania teorii chaosu i fraktali (Ball, 2007, s. 67–108). Coraz częściej także fizycy i matematycy nawiązują do nauk społecznych, doszukując się w nich problemów do wyjaśnienia, podkreślając, że fizyka jako wzór „dojrzałości naukowej” ma coś do zaoferowania naukom społecznym, w tym ekonomii i socjologii (Mesjasz, 2007).

Celem rozważań nad teorią chaosu w dyskusji nad pedagogiką w drugiej dekadzie XXI wieku jest zdobycie wiedzy na temat związków merytorycznych i metodologicznych, aby zgłębić na podstawie częściowej weryfikacji tezę, że nauka jest jedna i składa się z kilku dziedzin oraz bardzo wielu dyscyplin i subdyscyplin naukowych, wśród których usytuowana jest pedagogika – jako nauka teoretyczna i praktyczna. Niemniej ważne są sprawy dotyczące podobieństw i różnic między przesłankami teoretycznymi pedagogiki i teorii chaosu, które przynależą do różnych dziedzin, a pedagogika w metaforycznym wymiarze przede wszystkim jest aplikowana do najszerzej rozumianych nauk o wychowaniu (Wołoszyn, 1998).

Skupiając się na kategorii szczęścia aplikowanej do chaosu, warto wspomnieć, że w pedagogice o szczęściu pisze się raczej rzadko, aczkolwiek jeżeli uwzględnić, że filarami pedagogiki są opieka, wychowanie i nauczanie-uczenie się, najczęściej sukces lub niepowodzenie, przypadki losowe budzą nie tylko zainteresowanie, ale bywają też źródłami rozpacz. Dobra opieka i samoopieka, gwarantująca dobrostan zdrowia i długowieczne życie, właściwe wychowanie oraz samowychowanie dające skutki w postaci rozwoju pożądanых cech osobowości i opanowanie umiejętności odgrywania należnych ról społecznych oraz nauczanie-uczenie się gwarantujące sukces osobisty i społeczno-zawodowy, na ogół zależy od rodziców i innych ludzi, a w okresie młodzieńczym i dojrzałym – od samego siebie. Tymczasem bywają sytuacje, że otrzymuje się dobra związane z opieką, wychowaniem i kształceniem, co wiąże się z przysłowiowym szczęściem, zwłaszcza wówczas, gdy ma się dobrych rodziców, korzystne warunki w środowisku lokalnym, okolicznym, krajowym, mądrych i szlachetnych przodków, wspierających nauczycieli-wychowawców itp. Nie można zapominać także o tym, że szczęściem jest posiadanie dobrego genotypu, gdy nie jest się osobą

niepełnosprawną, zwłaszcza zmuszoną do wegetowania w środowisku ubogim materialnie i duchowo. Wszystko to można interpretować jako splot szczęśliwych okoliczności, pozwalających na wszechstronny rozwój oraz dążenie do sukcesu w życiu osobistym, rodzinnym i społeczno-zawodowym. Nasuwa się jednak pytanie, gdzie szukać wyjaśnień dotyczących szczęśliwego lub nieszczęśliwego dzieciństwa, niekiedy chmurnej i durnej, ale szczęśliwej młodości, szczęśliwego startu dla rozwoju w okresie dojrzałości, jak również do pogodnej starości? Może to chaos metaforyczny, a może deterministyczna teoria chaosu objaśnia fenomen szczęścia – nieszczęścia, koncentrując się na procesie edukacji przez całe życie, gdzie bywają także przypadki niepowodzeń losowych?

Zastanawiając się nad prąźródłami współczesnej teorii chaosu, warto zapytać: Jakie są ślady rozważań nad chaosem na Dalekim i Bliskim Wschodzie, na Zachodzie i w Europie? Dociekania nad fenomenem chaosu, który nie jest teorią naukową, ponieważ nie odpowiada jej współczesnym wymogom, są problematyczne. Wynika to stąd, że na ogół o teorii naukowej można mówić i pisać wówczas, gdy mamy do czynienia z pewnym zestawem logicznie powiązanych ze sobą deklaracji, które stanowią względnie spójny system, a szczególną jego właściwością jest to, że opiera się na zasadach niezależnych od zjawisk, które mają być wyjaśnione (Lauwerys, Cowen, 1987, s. 85). W odniesieniu do chaosu, najczęściej rozumianego w humanistyce metaforycznie, w zasadzie brakuje przesłanek, które dostarczają narzędzi niezbędnych w opisach i wyjaśnieniach (Wenta, 1994, s. 15). Dlatego w nawiązaniu do mitów i ksiąg świętych głównych religii, w których problematyka chaosu znajduje poczesne miejsce, zachodzi potrzeba oddzielenia myśli deklaratywnej i opisowej od funkcjonalnej na gruncie wiedzy i empirycznych doświadczeń nauk matematyczno-przyrodniczych (Wenta, 2011, s. 14).

W mitach, które są opowieścią o bogach, bohaterach, demonach itp., w których zawarta jest rzekoma prawda i wątki moralne dla jakiejś społeczności, grupy religijnej, w celu swoistego interpretowania świata, pełnią zarazem funkcje więzi (Markowski, Pawelec, 2001, s. 501). Dlatego właśnie mit (gr. *mthosý*, tzn. „słowo”, „legenda”) jest jednym z centralnych współczesnych terminów występujących w teorii kultury, wykorzystywanym przez etnologię, psychologię, religioznawstwo, teologię, teorię literatury i inne dyscypliny nauki (Tokarska-Bakir, 2004, s. 509), mimo że ma aż dwanaście interpretacji, m.in. takich jak: 1) źródło kategorii poznawczych; 2) forma ekspresji symbolicznej; 3) projekcja podświadomości; 4) czynnik integrujący i ułatwiający procesy adaptacyjne w życiu człowieka, czyli mit jako światopogląd; 5) czynnik kształtujący zachowanie; 6) źródło legitymacji instytucji społecznych; 7) wyraz zjawisk społecznie istotnych; 8) odzwierciedlenie kultury i struktury społecznej; 9) rezultat sytuacji historycznej; 10) komunikacja religijna; 11) kategoria religijna; 12) nośnik lub środek realizacji struktury społecznej i kulturowej (Honko, 1984, cyt. za: Tokarska-Bakir, 2004).

Dyskusja nad mitem w aspekcie chaosu i teorii chaosu skłania do zaznaczenia relacji, jakie zachodzą między mitem a prawdą, które w największym uproszczeniu można potraktować jako potwierdzenie słów/znaków z empiryczną rzeczywistością, weryfikowaną w dłuższej perspektywie czasowej poprzez doświadczenia ludzkości. O takiej też relacji między mitem a prawdą można rozważać na podstawie tekstów Homera, w których mit był *logosem*, czyli słowem, mową, nawet w spuściźnie Heraklita z Efezu oraz Platona nie było sprzeczności pomiędzy *mythos* (słowa w mowie potocznej) i *logos* (mowa uporządkowana). Dopiero na dalszym etapie rozwoju filozofii pojawiła się rozbieżność między wyobrażeniami tego, czym jest myśl jako abstrakcja i prawda jako rzeczywistość, m.in. św. Augustyn celnie wyraził ją w łacińskim stwierdzeniu: *Verum est id quo est* („prawdziwe jest to, co jest”). Następnym takich rozstrzygnięć było i w zasadzie nadal jest przeciwstawienie wiedzy naukowej o rzeczywistości mitowi, jako fikcji pozbawionej roszczeń do prawdy, aczkolwiek współcześni filozofowie często sądzą odmiennie, ponieważ nie ma wyraźnych kryteriów pozwalających definitywnie odróżnić *logos* i *mythos*, ponadto istnieje niemożliwość wiedzy bezzałożeniowej, bez komponentu światopoglądowego i mitycznego w hermeneutycznym znaczeniu. Dlatego właśnie zarówno etnologowie, jak i historycy religii podkreślają, że mit jest uniwersalną cechą wszystkich społeczeństw ludzkich i jego znaczenie na ogół się nie zmniejsza w ślad za nasilaniem procesów modernizacyjnych, czyli cywilizacyjnym progresem (Tokarska-Bakir, 2004, s. 509). Tak więc funkcjonujące w chaosie metaforycznym mity oraz archetypy kulturowe nierzadko bywają traktowane jako przepowiednie w przewidywaniu i ocenianiu szczęścia na etapie edukacyjnym jednostki.

Istotą współczesnej pedagogiki jest jej ambiwalencja, rozumiana jako dwuznaczność, nawet wieloznaczność, oraz wzajemna przeciwstawność dostrzeganego i doświadczanego świata, która jest wpisana w realistycznie pojętą rzeczywistość, zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym (Witkowski, 2006, s. 85). Paradoksem jest zarazem to, że pomimo dwoistości i wieloznaczności postrzeganego świata i wynikających z tego przeciwstawności sądów oraz swoistego zagęszczenia semantycznego i aksjologicznego sensów i znaczeń świat ów zachowuje przedziwną jedność, harmonię i spójność (Gnitecki, 2006, s. 85). Ambiwalencja, jako chaos niedeterministyczny we współczesnej kulturze, także w teorii i praktyce pedagogicznej, obrazuje pewne stany graniczne, nawet krytyczne, w wychowaniu, kształceniu i opiece nad miliardami zróżnicowanych ludzi w globalnym świecie, często dostrzegana jest jako swoiste rozdarcie kultury i cywilizacji. Co z kolei w swych granicznych, przeciwstawnych napięciach i oscylacjach może prowadzić nawet do totalnej zagłady cywilizacji oraz załamania ładu i porządku społecznego. Dlatego wśród interfunkcji polipedagogiki jawi się nadzieja na wyzwolenie człowieka z wieloznacznej dwuznaczności i emancypacji w warunkach rekonstrukcji nowego typu porządku społeczno-

-moralnego, co możliwe jest dzięki wykorzystaniu trzech typów oscylatorów ambiwalencji. Pierwszy z nich, oscylator ambiwalencji równowagowej, który reprezentuje stary, dotychczasowy porządek społeczno-kulturowy, w nawiązaniu m.in. do archetypów kulturowych, jest wizerunkiem badań naukowych znajdującym się w okowach modernistycznej racjonalności i przejawia się w realistycznej postawie w dążeniu do prawdy, jako zgodności sądów w stosunku do rzeczywistości, a cały wysiłek badacza (twórcy, kreatora i aplikatora) skierowany jest na znajdowanie, usuwanie bądź unikanie sprzeczności. Drugi wyłaniający się porządek w dobie postmodernizmu reprezentuje oscylator ambiwalencji nierównowagowej i jawi się jako fenomen kultury, dążący do dekonstrukcji prawdy, gdyż „prawda” i „fałsz” nierzadko są właściwościami ludzkiego procesu komunikacji (Nowak, 1997, za: Gnitecki, 2006), ponieważ mogą istnieć różne wersje prawdy, dobra i piękna, gdyż każda z nich może być adekwatna dla innej wersji świata lub odsłaniać inny jego wymiar (Melosik, 1993, za: Gnitecki, 2006). Trzeci, przyszłościowy oscylator ambiwalencji zrównoważonej, w ponowoczesnym wizerunku nauki, wyraża się w materialistycznej postawie i dążeniu do rekonstrukcji nowego typu języka i prawdy naukowej. Tym nowym językiem naukowym jest język symboliczny, który łączy w sobie,

w zrównoważeniu i asymetrycznym uspojnieniu, jednoznaczny język modernistycznej deskrypcji z wieloznacznym językiem postmodernistycznej predyskrypcji (projekcji). [...] W konsekwencji badacz dopuszcza istnienie sprzeczności w zdaniach niesprzecznych, jak i niesprzeczności w zdaniach sprzecznych. Nowym typem prawdy jest prawda jednoznaczna w wieloznacznosci i wieloznaczna w jednoznaczności. [...] Zastosowanie oscylatora ambiwalencji zrównoważonej umożliwia odsłonięcie ośmiokrotnej ścieżki przekształceń wszelkich struktur w przestrzeni edukacyjnej (Gnitecki, 1997, s. 19–40).

Swoistość deterministycznej teorii chaosu polega na tym, że jest ona względnie spójna i niezależna od innych ogólnych teorii, zawiera w sobie funkcjonalne nowe pojęcia, takie jak: soliton, atraktor, bifurkacje, ergodyczność i fraktale, które czynią z dynamiki nieliniowej ważną i interesującą teorię matematyczną i empiryczną. Nawiązując do niniejszych pojęć, żywi się nie tylko nadzieję, ale i przekonanie o tym, że dzięki teorii chaosu znaleziono prawidłowe i efektywne podejście do dynamiki i złożoności procesów materialnych, ponadto zaczęto konstruować bogatszy od poprzednich obraz świata. Zrozumiano także istotę nieliniowości i jej wpływu na zjawiska, co zapoczątkowało nowy okres rozwoju nauki, z poprzedniego klasycznego, włączając w to nawet fizykę kwantową (Tempczyk, 1989, s. 179–180).

Prób interpretacji wybranych aspektów w pedagogice empirycznej lub prakseologicznej z wykorzystaniem funkcjonalności *solitonów*, będących pewnymi nieliniowymi równaniami różniczkowymi, mającymi ściśle rozwiązania, które w dodatku przybierają kształt wyraźnie zarysowanych, przesuających się ze stałą prędkością fal, wymagają stosowania wyrafinowanych metod geometrii, teorii grup i analizy. Co prawda solitony są bardzo pożyteczne w naukach przy-

rodniczych i technice, ponieważ często obserwuje się wyjątkowo stabilne procesy, które zachowują swój kształt i są odporne na zakłócenia (Tempczyk, 1989, s. 339). W pedagogice eksperymentalnej i stosowanej, np. w dydaktykach szczegółowych, solitony mogłyby być wykorzystane przy współpracy pedagoga z matematykiem „nieliniowym”, aczkolwiek z dużą dozą ostrożności, gdyż jak dotąd poznano rozwiązanie solitonowe tylko dla jednej zmiennej przestrzennej i czasu, co wydaje się niewystarczające przy tworzeniu operacyjnych modeli pedagogicznych, gdzie mamy do czynienia z bardzo wieloma zmiennymi, np. wewnętrznymi, zewnętrznymi, które z reguły są dynamiczne, ale zarazem niestabilne (Wenta, 2011, s. 40–41), m.in. w dociekaniach nad przypadkami losowymi dotyczącymi edukacyjnego szczęścia.

Atraktory w układach dynamicznych, w których następuje rozproszenie energii lub występują pewne oddziaływania nieliniowe, pojawiają się czasami jako wyróżnione stany ruchu, do których zmierzają wszystkie układy lub układy o stanach zbliżonych. Nazywa się je atraktorami, ponieważ zachowują się tak, jakby „przyciągały” pobliskie trajektorie w przestrzeni fazowej. Charakterystyczne jest to, że w stanie spoczynku dla układu, w którym następuje rozproszenie energii, każdy ruch po pewnym czasie zanika, i jeżeli nawet układ nie osiąga stanu całkowitego spoczynku, to przybliża się do tego stanu dowolnie blisko. W termodynamice klasycznej punktowym atraktorem dla układu zamkniętego jest stan równowagi, w którym entropia ma maksymalną wielkość, niezależnie od tego, jak uporządkowany i daleki od równowagi jest początkowy stan układu, a pozostawiony samemu sobie zmierzać będzie do stanu równowagi (Wenta, 2011, s. 317–318).

W naukach pedagogicznych z punktu widzenia skomplikowanych i wciąż zmieniających się struktur można odnieść wrażenie, że z chaosem deterministycznym mamy do czynienia wówczas, gdy łączy w sobie dwa pojęcia, które dawniej były przeciwstawne, tzn. chaos jako zjawisko braku porządku, używany często w ujęciu metaforycznym, oraz chaos deterministyczny, który jednoznacznie porządkuje procesy dlatego jest on używany na określenie ruchów, które chociaż są zdeterminowane, to mamy w nich do czynienia z kapryśnymi i nieprzewidywalnymi zachowaniami, co nierzadko wynika z ich wrażliwości na warunki początkowe.

Upubliczniane szczęścia u ludzi sukcesu – z uniwersytetu na ekran

Na ogół osiągnięcia naukowe nie zawsze kojarzone są ze szczęśliwymi sukcesami aktorów/aktorek czy modeli/modelek, ponieważ gwiazdy ekranu podziwiane są nie tylko za urodę i wygląd, ale również za stan prosperity, np. piękne

wille, ekskluzywne samochody itp. Właściwie aplauz ze strony wielbicieli zawiera w sobie przypisywane im atrybuty szczęścia, dzięki którym odnoszą sukces na ekranie i w życiu prywatnym, natomiast nie dostrzega się ich inteligencji oraz akademickich sukcesów. Sygnalna prezentacja wybranych sylwetek ludzi artystycznego biznesu koncentruje się na tym, jakie kończyli studia uniwersyteckie i na jakim etapie kariery się znajdują.

Ashley Judd, aktorka znana m.in. z *Dymu* i *Gorączki* nie miała sielankowego dzieciństwa. Jej rodzice się rozwiedli, a Ashley została z matką i starszą siostrą Wynonną. Trzy kobiety często się przeprowadzały – w ciągu 13 lat Ashley chodziła do 12 różnych szkół. Nauczyło ją to jednak odporności i pracowitości. Widać to po osiągnięciach na studiach: Ashley Judd na Uniwersytecie Kentucky jako główny kierunek skończyła filologię romańską, a jako kolejne antropologię, historię i teatrologię (Szkoly Gwiazd, s. 62–67).

James Franco jako Harry Osborn ze „Spidermana” znany jest jako kolekcjoner tytułów akademickich. Po tym jak zdobył licencjat z literatury na UCLA, przeniósł się do Nowego Jorku, by studiować kinematografię. Jednocześnie uczył się kreatywnego pisania na Uniwersytecie Columbia i nadał jeszcze z kursem o współczesnej poezji na Uniwersytecie Karoliny Północnej. Teraz Franco robi doktorat na Yale z porównawczych badań literackich (Szkoly Gwiazd, s. 62–67).

Jodie Foster. Zadebiutowała na ekranie w wieku trzech lat jako uczestniczka reklamówek preparatów do opalania. Później grała jako dziecko w filmach i serialach telewizyjnych. Pierwszą poważną rolę zagrała w wieku 14 lat w filmie *Taksówkarz* i od razu dostała nominację do Oscara. Jej sukcesy aktorskie przebiegały równolegle do edukacji. Podobno zanim jeszcze skończyła trzy lata, nauczyła się czytać. Jako nastolatka z wyróżnieniem skończyła elitarne Lycée Français de Los Angeles. Do dziś płynnie mówi po francusku i niemiecku. Później – również z wyróżnieniem – skończyła literaturę na Yale (Szkoly Gwiazd, s. 62–67).

Dolph Lundgren. Dwumetrowy Szwed jest znany głównie z doskonałych warunków fizycznych i znajomości sztuk walki. Jednak mało kto wie, że w młodości stereotypowy bohater kina akcji zupełnie inaczej planował swoją przyszłość. Mimo że interesował się muzyką i sztuką, skończył inżynierię chemiczną na Królewskiej Politechnice w Sztokholmie, a za bardzo dobre wyniki w nauce dostał stypendium z Washington State University, Clemson University w Karolinie Południowej i Uniwersytetu w Sydney. Na tym ostatnim odebrał tytuł magistra chemii i dostał stypendium naukowe na najbardziej prestiżowej uczelni technicznej świata – Massachusetts Institute of Technology. Gdyby nie trafił na wielki ekran, raczej nie miałby problemu z ułożeniem sobie życia w inny sposób (Szkoly Gwiazd, s. 62–67).

Natalie Portman. Odtwórczyni głównej roli w *Czarnym labędzie* z wyróżnieniem skończyła psychologię na Harvardzie i jest pierwszą absolwentką tej uczelni, która zdobyła Oscara. Zna sześć języków, w tym hebrajski, japoński i francuski, a także publikowała artykuły w pismach naukowych. W jednym z wywiadów przyznała, że wolałaby być inteligentna, niż być gwiazdą kina (Szkoly Gwiazd, s. 62–67).

Prawdopodobnie nawet przy zastosowaniu psychoanalizy Zygmunta Freuda lub Karla G. Junga w stosunku do poszerzonych i pogłębionych źródeł informacji o procesie edukacyjnym i życiu artystycznym sygnalnie przedstawionych ludzi sukcesu ich szczęście sytuowałoby się właśnie w klamrach teorii chaosu. Huma-

niści i „społecznicy” szukaliby relacji pomiędzy losem szczęścia a *atraktorami*, dostrzegając siłę przyciągania, między *bifurkacjami*, gdzie następuje przekroczenie wartości parametru kontrolnego, a *solitonami*, jako przesuwaną się falą, oraz *ergodycznością*, charakteryzującą się nieregularnym układem deterministycznym, a nawet *fraktalami*, które cechują poszarpane, rozczłonkowane i samopodobne kształty, przy stosowaniu m.in. generatora liczb losowych.

Zakończenie

Pedagogiczna dyskusja nad teorią chaosu na rzecz szczęśliwych przypadków losowych w edukacji ma niejedno dno. Wynika to stąd, że przypadki losowe miewają zróżnicowaną materialno-wyobrażeniową hipotekę, ale także uwikłane są w sploty sprzeczności wewnętrznych i zewnętrznych. Teoria chaosu jako dynamika nieliniowa odkryła nowe typy rozwiązań i nowe ich właściwości, takie jak np. atraktory, bifurkacja, solitony, ergodyczność i fraktale, które stosowane są w matematyce, naukach przyrodniczych, technicznych, społecznych. Dlatego dociekania nad kategoriami szczęścia w edukacji, zwłaszcza w sferze przypadków losowych, mają swój merytoryczny sens oraz wytyczają drogi ku badaniom dedukcyjnym i empirycznym.

Poddane analizie źródła, pozyskane z naukowej literatury, także sygnałne materiały z publicystyki społeczno-ekonomicznej, pozwalają stwierdzić, że sukces edukacyjny i zawodowy na rynku pracy nie zawsze ujawnia trwale zadowolenie, mające znamiona jednostkowego szczęścia. Trawestując tezy, że filarami pedagogicznych dociekań przedmiotowych są opieka – samoopieka, wychowanie – samowychowanie oraz kształcenie – samokształcenie, można zauważyć fraktalne samopodobieństwo, związane z dyskusją nad szczęściem w przypadkach losowych, również nad edukacją, co wiąże się wyłącznie z analizą częściowych informacji, gdyż lista czynników niewiadomych jest zawsze obszerniejsza od wiadomych. Dlatego w decyzyjno-wykonawczym chaosie warto nawiązać do stwierdzenia Bogdana Suchodolskiego (1982), że należy uczyć się aby być, uczyć się, aby żyć, uczyć się, nawet gdyby przyszło nam nieszczęśliwie zginąć.

Bibliografia

- Arystoteles. *Etyka nikomachejska*, I, 1. W: W. Tatarkiewicz (1962). *O szczęściu*. Wydanie szóste, przejrzone i poprawione. Warszawa: PWN.
- Ball, P. (2007). *Masa krytyczna. Jak jedno z drugiego wynika*. (W. Turopolski, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Insignis.

- Bigaj, T. (1996). Przypadek. W: W. Krajewski, R. Banajski (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Gnitecki, J. (1997). Ontologiczno-epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki. W: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Halpern, P. (2004). *Na tropach przeznaczenia. Z dziejów przewidywania przyszłości*. (P. Amsterdamski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Kleszczykowska, K. (2006). Dobrodziejstwo chaosu znaków językowych. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lauwerys, J.A., Cowen, R. (1987). Teoretyczny aspekt problemu. W: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa: PWN.
- Markowski, A., Pawelec, R. (2001). *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Mesjasz, C. (2007). *Fizyka a nauki społeczne – kilka problemów do wyjaśnienia*. Interdyscyplinarne Seminarium „Matematyka i fizyka w socjologii”, Wydział Fizyki i Informatyki Stosowanej Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, 13 grudnia 2007.
- Rozmowa z Davidem Deutschem*. W: P.C. Davies, J.R. Brown (1996). *Duch w atomie*. (P. Amsterdamski, tłum.). Warszawa: CiS.
- Suchodolski, B. (1982). Przedmowa (do polskiego wydania książki). W: J.W. Botkin i in. (red.), *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa: PWN.
- Szkoły Gwiazd*. Magazyn Sukces, nr 2/292, luty 2015.
- Tatarkiewicz, W. (1962). *O szczęściu*. Wydanie szóste, przejrzone i poprawione. Warszawa: PWN.
- Tempczyk, M. (1998). *Teoria chaosu a filozofia*. Warszawa: CiS.
- Tokarska-Bakir, J. (2004). Mit. W: J. Wojnowski (red.), *Wielka encyklopedia PWN*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Uliński, M. (2009). Los. W: J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Waszczyk, M. (2002). Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm. *Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej*, 589.
- Wenta, K. (1994). *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Wenta, K. (2003). *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Wenta, K. (2011). *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Wenta, K. (2011a). Uczenie się przez całe życie z perspektywy pedagoga dekonstrukcjonisty. *Dydaktyka Literatury i Konteksty*, 31.
- Witkowski, L. (2006). Ambiwalencja jako kategoria socjologii edukacji. W: J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wydanie drugie poszerzone. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.

Applications of chaos theory in the discussion on education as path to happiness

Summary

The issue of luck in education is entangled in the strands of contradictions that can not be solved by linearity. Applications of chaos theory in a discussion on education as a path to happiness reveal some aspects of using qualitative analyzes. Therefore, aiming to overcome neo-positivism and linearity in the testing procedures need to be continued and extended in the educational research related to the theory of chaos.

Keywords: chaos, education, fate, luck.

Anna MAREK-BIENIASZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: ambieniasz@interia.pl

Jak cytować [how to cite]: Marek-Bieniasz, A. (2015). Chaos w świecie wartości a wyzwania dla edukacji. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 49–59.

Chaos w świecie wartości a wyzwania dla edukacji

Streszczenie

Kryzys aksjologiczny widziany jest najczęściej jako niekorzystna sytuacja, w której znalazły się współczesne globalizujące się społeczeństwa. Przejawia się on w upadku wartości tradycyjnie uznawanych za wysokie i preferencji wartości niskich. Jego przyczyną jest m.in. nadmiar hierarchii wartości i związana z tym sytuacja konfliktu wartości. Najważniejszym symptomem kryzysu jest występowanie swoistego chaosu w świecie wartości, w którym coraz trudniej jest się rozeznaczyć współczesnemu człowiekowi. Edukacja służyć więc winna m.in. wskazaniu tych wartości, które zapewnią godne życie przyszłym pokoleniom ludzkości, i zachowaniu dóbr, które to umożliwią. Pośród nich szczególną rolę odgrywać powinna wartość odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności za los przyszłych ludzkich pokoleń.

Słowa kluczowe: wartości, kryzys aksjologiczny, odpowiedzialność.

Wychowanie i wartości w świecie starożytnym – wybrane aspekty

Problem cnót i wartości, wokół których winien koncentrować się proces wychowania i edukacji przyszłych obywateli, pozostawał już w polu zainteresowań starożytnych nauczycieli i etyków. Swoista reorientacja zainteresowań filozoficznych i przeniesienie przedmiotu badań z przyrody (*physis*) na człowieka i jego wnętrze (*psyche*) dokonała się zasadniczo w refleksji sofistów i Sokratesa. Dla Sokratesa człowiek i jego wiedza o tym, co słuszne i prawdziwe, stanowiła najważniejszy przedmiot badań i dociekań filozoficznych. Stał on na stanowisku intelektualizmu etycznego, zgodnie z którym cnota jest tym samym co wiedza. Zdobywając wiedzę, można więc dowiedzieć się, co jest słuszne w ludzkim po-

stępowaniu, a co za tym idzie – które wartości są wartościami godnymi realizacji i prowadzącymi do szczęśliwego życia. Zdobywanie wiedzy służyć miało więc nie tylko celom poznawczym. Ważną konsekwencją tego procesu była właściwa orientacja w świecie wartości i związane z nią etyczne życie. Pośród najbardziej znanych przedstawicieli starożytnych szkół filozoficznych wiele ciekawych spostrzeżeń na temat możliwości wdrażania cnót oraz wartości w systemy edukacyjne i wychowawcze wnieśli m.in. Platon i Arystoteles.

Platon, uczeń Sokratesa, wskaże cztery zasadnicze wartości (cnoty) konieczne do realizacji w życiu indywidualnym i społecznym: mądrość, męstwo, panowanie nad sobą i – wprowadzającą we wszystko harmonię – sprawiedliwość. Cnoty te ściśle wiązały się z platońską teorią duszy, która składała się według niego z trzech części – najwyższej rozumnej, której celem miało być osiągnięcie mądrości, niższej części, popędliwej, której odpowiadała cnota męstwa, i najniższej, pożądliwej – jej celem miało być osiągnięcie umiarkowania (panowanie nad sobą) (Tatarkiewicz, 2001, s. 98). W życiu społecznym wartości takie jak: mądrość, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość także winny być realizowane. W idealnym państwie Platona trzy istniejące w nim stany powinny dążyć do odpowiadających im cnót: rządzący państwem mędrcy winni osiągnąć mądrość, strażnicy państwa – męstwo, a rzemieślnicy – panowanie nad sobą. Podstawę harmonijnego, sprawiedliwego funkcjonowania społeczeństwa stanowiły wg tego filozofa wychowanie i edukacja. Jednostki najzdolniejsze w społeczeństwie winny kształcić się przez wiele lat, przechodząc kolejne szczeble edukacji (odpowiadające kolejnym etapom przypominania sobie idei). Wiedza dla Platona, podobnie jak dla jego nauczyciela Sokratesa, stanowiła bowiem fundament życia etycznego człowieka. Jej niedostatek był, według Platona, przyczyną degeneracji społeczeństw (różnorodnych zwyrodnień ustrojów greckich *polis*), powodowanej przez zepsucie moralne obywateli. Prawdziwa wiedza jest zaś przede wszystkim wiedzą o wartościach i ideach, w które wgląd ma rozumna część duszy ludzkiej.

Inny uczeń Sokratesa, Antystenes z Aten, także doceniał rolę wartości w życiu człowieka i funkcjonowaniu ludzkich społeczeństw. Antystenes nauczał, że najwyższym dobrem człowieka jest cnota. Jej osiągnięcie wymaga zmobilizowania sił wewnętrznych, zaangażowania, stałego wysiłku i trudu. W przeciwieństwie do Arystypa (kolejny uczeń Sokratesa), filozof ten przyjemność uznawał za zło. Człowiek, który jej szuka, staje się bowiem niewolnikiem swoich zmysłów i traci cnotę panowania nad sobą. Antystenes postulował więc konieczność wyzwolenia się od pożądań i przyjemności, a także pogardę dla istniejących zwyczajów i złudzeń stworzonych przez społeczeństwo (np. pogardę dla bogactw, sławy, zaszczytów) (Marek-Bieniasz, 2006, s. 54). Podobny postulat ograniczenia swoich potrzeb i panowania nad sobą głosił Epikur, według którego eskalacja potrzeb nie pozwala człowiekowi odczuwać radości życia (Epikur, 1991, s. 385).

Podobnie Arystoteles, uważał, że dążenie do cnoty to stały proces, polegający na przewyciężaniu i kontrolowaniu żądz, wymagający stałego wysiłku. Twierdził, że każdy człowiek trwa w naturalnym konflikcie żądz cielesnych i racjonalnej oceny sytuacji, formułowanej przez rozumną część jego duszy. Moralność w jego ujęciu to kierowanie się w postępowaniu nakazami rozumu. Te zaś mogą być wpojone na drodze wychowania albo wypracowane na skutek własnej aktywności intelektualnej. Arystoteles, jako etyk i nauczyciel, dokonał rozróżnienia cnót na cnoty dianoetyczne (intelektualne), które są skutkiem doświadczenia, oraz cnoty etyczne, będące skutkiem przyzwyczajenia (Arystoteles, 1956, s. 42–43). Cnota bowiem to dla niego trwała predyspozycja człowieka, dzięki której może on uzyskać kwalifikację dobrego obywatela. Żadna z cnót nie jest jednak wrodzona (Arystoteles, 1956, s. 43). Z natury jesteśmy zdolni do nabywania cnót (Arystoteles, 1956, s. 43). Osiągamy je zaś poprzez stałą realizację danych wartości (nawyk, przyzwyczajenie).

Pośród cnót etycznych jako najwyższą wskazuje Arystoteles sprawiedliwość (Arystoteles, 1997, s. 50–61). Wysoką cnotą, stanowiącą fundament ludzkiej społeczności, jest dla Arystotelesa także przyjaźń, która może stanowić podstawę relacji, np. pomiędzy uczniem a nauczycielem. W przekonaniu Arystotelesa postawa moralna kształtuje się zatem nie w wyniku samego rozumienia świata i sytuacji człowieka w świecie (w szczególności w społeczeństwie, które współtworzą różnorodne jednostki), ale jako swoisty efekt praktyki życia. Duży wpływ na jej kształtowanie ma proces wychowania i kształcenia się jednostki (Arystoteles, 1956, s. 31), która może być szczęśliwa wyłącznie wówczas, gdy realizować będzie w życiu wysokie wartości. Wychowaniu dorastającej młodzieży poświęca Arystoteles uwagę w wielu swoich dziełach z zakresu filozofii praktycznej, m.in. XLII rozdział *Polityki* i obszernie fragmenty jej ostatnich części, w których rozważa, jak chronić dzieci i młodzież przed zepsuciem moralnym (Arystoteles, 2004, s. 211–226).

Podsumowując, można powiedzieć, że pośród starożytnych panował pewien konsensus nie tyle co do sposobu osiągania cnót i realizacji wysokich wartości etycznych (tu bowiem wskazywano różne drogi), ile co do statusu tychże wartości, które postrzegane były wówczas powszechnie jako niezbędne dla wychowania i wykształcenia dobrego i szczęśliwego człowieka oraz członka ludzkiej społeczności (*polis*).

Kryzys aksjologiczny a chaos w świecie wartości

Współcześnie mamy do czynienia z kryzysem aksjologicznym, sygnalizowanym i diagnozowanym przez wielu etyków (Kowalczyk, 2011, s. 9). Jak słusznie się niekiedy zauważa, kryzys wartości związany jest z kryzysem czło-

wieka i dotyczy innego niż tradycyjny sposobu postrzegania wartości przez członków współczesnych społeczeństw (np. ich sytuowania w uznawanej hierarchii wartości). Wartości uznawane tradycyjnie za wysokie spychane są na niskie pozycje w przyjętej hierarchii wartości, marginalizowane, niedoceniane i niewybierane do realizacji w procesie podejmowania decyzji o tym, co urzeczywistnić w życiu. W zamian za to preferowane są wartości, które niegdyś uznawane były za niskie, a nawet za antywartości. W sytuacji kryzysu aksjologicznego dochodzi więc m.in. do przewartościowania wartości (niekiedy diametralnej zmiany w sposobie ich oceniania przez członków współczesnych społeczeństw). Zdaniem Ryszarda Podgórskiego:

W minionych epokach człowiek funkcjonował głównie w oparciu o to, kim był oraz jakimi cechami, zdolnościami czy umiejętnościami dysponował. Jego sytuacja zależała przede wszystkim od tego, co osiągnął w pracy nad sobą. On i jego najbliższe otoczenie odgrywało zwykle decydującą rolę w wychowaniu, w procesie identyfikacji i socjalizacji, w wyborze filozofii i drogi życia. Dzisiaj w wielkim stopniu wpływają na danego człowieka informacje, które do niego docierają, czy którymi jest wręcz „bombardowany” (telewizja, radio, Internet, prasa). Te informacje modelują jego sposób myślenia, decydowania i działania (Podgórski, Web 1).

Efektom kryzysu aksjologicznego jest chaos w świecie wartości. Potęguje go fakt, iż człowiek, preferując i wybierając wartości niskie (lub antywartości), ma poczucie, że odrzuca wartości wysokie i czyni źle. Jego „ja aksjologiczne”, o istnieniu którego pisał Józef Tischner, odczuwa swoisty dyskomfort, a sumienie daje znać, że postępuje niewłaściwie. Jest to, jak się zdaje, przyczyną wielu zaburzeń osobowościowych współczesnych ludzi. Kiedy bowiem odrzucam wartości wysokie, jako człowiek popadam w kryzys, z którego jedynym wyjściem jest powrót do realizacji wartości wysokich.

Człowiek jednakże, mimo widocznych zmian w sferze aksjologicznej, nadal żyje w świecie wartości, a jego egzystencja jest z wartościami ściśle związana. Świat człowieka to świat wielu różnorodnych wartości. Jak zauważał Józef Tischner, w niektórych przypadkach wartości występują źródłowo (Tischner, 2005, s. 111), np. w pięknym dziele sztuki czy w przyrodzie, w łonie której dokonała się nasza ewolucja biologiczna (powstanie człowieka jako gatunku biologicznego). Wartości niekiedy dopełniają się, a ich realizacja jest swoistą drogą osiągania zamierzonych przez człowieka celów. W innych sytuacjach wartości pozostają w konflikcie (Ingarden, 2009, s. 76). Być może nasilenie się konfliktu wartości, ich zderzania się w chwilach wyboru i związanego z tym ich swoistego konkurowania ze sobą w różnych sytuacjach aksjologicznych (i życiowych człowieka), a w konsekwencji wypieranie jednych wartości przez inne z uznawanych hierarchii wartości, jest jednym z najistotniejszych symptomów współczesnego chaosu w świecie wartości.

Według Władysława Zuziaka, źródłem współczesnego kryzysu aksjologicznego jest bowiem funkcjonowanie „nadmiaru” hierarchii wartości (Zuziak,

2012, s. 295–310). Przejawia się on m.in. upadkiem wartości tradycyjnych (wysokich), takich jak wartość: prawdy, solidarności, współczucia, uczciwości, szacunku do życia i do innych istot, sprawiedliwości i innych. Nie pozostaje to bez wpływu na procesy wychowania i kształcenia. Przeciwnie, właśnie w ich trakcie ów swoisty chaos w świecie wartości w szczególny sposób się uwidacznia i staje wyzwaniem dla pracy nauczyciela i pedagoga. Powinniśmy bowiem, w związku z narastającymi globalnymi problemami (np. problemem biedy i ubóstwa w wielu regionach świata, narastającego terroryzmu, pogłębiającego się kryzysu ekologicznego), wychować i wyedukować takich członków społeczeństwa światowego, którzy będą w stanie problemom tym (również w skali globalnej) zaradzić. Musi to być m.in. społeczeństwo wiedzy i pogłębionej świadomości, w tym świadomości aksjologicznej, nie zaś społeczeństwo dążące do maksymalnego wyeksploatowania i opanowania świata oraz nastawione na osiągnięcie maksymalnego zysku z każdej podejmowanej działalności. Z drugiej strony to właśnie na skutek niedostatków w procesach wychowania i edukacji, np. braku autorytetów promujących wysokie wartości etyczne, ważne dla rozwoju indywidualnego i cywilizacyjnego współczesnej ludzkości, dochodzi do sytuacji, w których wysokie wartości zastępowane są wartościami niskimi (np. związanymi z szybkością i łatwą konsumpcją dóbr, zaspokajaniem chwilowych przyjemności czy nadmiernych potrzeb sprzyjających powstawaniu nierówności i niesprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej czy degradacji świata przyrody).

Zdiagnozowanie sytuacji chaosu w świecie wartości wymaga pogłębionej refleksji, która ukazać winna m.in. obszary zmian zachodzących w ludzkim myśleniu, o otaczającym świecie i o sytuacji człowieka w społeczeństwie. Z jednej strony są to zmiany niekorzystne. Z drugiej jednak zarysowują się pewne szanse ukazujące możliwość wyjścia z zaistniałej sytuacji. W widoczny sposób rozwija się np. idea indywidualnej i zbiorowej odpowiedzialności za świat, w którym żyjemy i za pomyślność przyszłych pokoleń ludzkości, poszerza się obszar etycznej refleksji dotyczącej współczesnych problemów ludzkości, a także dochodzi do powstawania nowych obszarów tej refleksji, jak np. etyka globalna i in.

Edukacja a odpowiedzialność za przyszłość

Odpowiedzialność jest jedną z najwyższych wartości wskazywanych w różnych obszarach ludzkiej działalności. Mówi się o niej aktualnie w różnych kontekstach. Pogłębioną refleksję dotyczącą odpowiedzialności za przyszłość przeprowadził m.in. Dieter Birnbacher. Wypracował on katalog norm praktycznych służących zapewnieniu odpowiedniej jakości życia przyszłym pokoleniom ludzkości. Pośród nich znajduje się norma właściwego (adekwatnego do globalnej sytuacji) wychowania następnych pokoleń, a także norma czujności i niestwa-

rzania zagrożenia dla przyszłej egzystencji godnej człowieka (Birnbacher, 1999, s. 192–193 i 213). Birnbacher zauważa bowiem, że jesteśmy odpowiedzialni za to, co teraz, i za to, co później. Nasze aktualne wybory mają znaczący wpływ na kształtowanie się dalszej w sensie czasowym sytuacji, w której będą egzystować przyszłe ludzkie pokolenia (Birnbacher, 2009, s. 91–106). Odpowiedzialność związana jest bowiem z czasową strukturą świata i tym, że ludzkie działania są zawsze podejmowane właśnie w jej ramach. Czasowa struktura świata jest więc słusznie wskazywana przez Romana Ingardena jako jeden z ontycznych warunków odpowiedzialności:

To, co przyszłe jest bytowo ufundowane w czymś obecnie teraźniejszym i w swoim uposażeniu określone przez uposażenie czegoś teraz istniejącego (Ingarden, 2009, s. 178).

Konkludować więc można m.in., że od obecnie prowadzonej edukacji aksjologicznej zależeć będzie „jakość” uznawanych w przyszłości hierarchii wartości.

Odpowiedzialność jest możliwa wyłącznie w czasowej strukturze świata. W niej bowiem z tego, co teraz, wyłania się to, co „potem” – jako aksjologicznie nieneutralny stan. Podmiot podejmujący działanie może być pociągany do odpowiedzialności, gdy na skutek działania lub jego zaniechania została unicestwiona jakaś wartość lub gdy już na skutek działania (lub zaniechania) jakaś wartość została urzeczywistniona (wcielona w życie). Przyszłe skutki obecnie podejmowanych działań (lub skutki zaniechania działania) są zatem przedmiotem ludzkiej odpowiedzialności, dlatego też ma ona w takim znaczeniu zawsze charakter prospektywny. Podobnie proces edukacji – on także nastawiony jest na to, co w przyszłości, gdyż efekty edukacji ujawniają się wyłącznie w tym, co „potem”, w stosunku do niej samej. Dzisiaj podejmowane działania edukacyjne służą więc przyszłym pokoleniom. To, jakie wpoimy im wartości i jak przygotujemy je do ich realizacji, a także jakie zapewnimy przyszłym pokoleniom warunki realizacji wartości, zależy od aktualnie prowadzonych działań edukacyjnych, w tym od edukacji dotyczącej wartości. Poczucie wspólnoty z przyszłymi pokoleniami i odpowiedzialności za nie winno zatem owocować tym, iż coraz bardziej odpowiedzialnie będziemy naprawiać skutki chaosu panującego w sferze aksjologicznej. Naprawianie niepożądanych skutków jest bowiem „coraz bardziej tym, co jedynie odpowiedzialne” (Spaemann, 2012, s. 160).

Edukacja do wartości w globalizującym się świecie

Trzeba pamiętać o tym, że edukacja w swych licznych, coraz bardziej unowocześnianych formach, prowadzona jest zawsze interiorystycznie – w świecie. Jest to świat dynamicznie zmieniający się – także w obszarze uznawanych i preferowanych wartości. Na wciąż czynnej giełdzie wartości (Gołaszewska, 1994, s. 67) jedne tracą na znaczeniu, inne zyskują, by np. po czasie znów je utracić. Niektóre spośród wartości zdają się zyskiwać na znaczeniu wraz ze zmianami

obserwowanymi w świecie. Przykładem tego może być wspomniana wyżej wartość odpowiedzialności. Coraz lepiej w sensie społecznym zdajemy sobie bowiem sprawę, że nie możemy jej z siebie zrzucić, że jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za swój los i los naszych bliskich, ale także za los ludzi w innym regionie świata oraz za przyszłe pokolenia i – szeroko rozumianą – ich pomyślność. W takim też znaczeniu nie można separować procesu edukacji od procesów dokonujących się w obrębie ludzkich społeczeństw. Globalizacja jest tu szczególnym wyzwaniem, w ramach którego uznawane i realizowane wartości odgrywają ważną rolę. W zależności bowiem od tego, jakie wartości uzyskają najważniejszą rangę, tak wyglądać będzie świat, w którym będziemy żyć i przygotowywać do życia kolejne pokolenia.

Aktualnie obserwować można wiele niekorzystnych aksjologicznie procesów związanych z globalizacją. W szczególności dotyczy to pogłębiania się dysproporcji (tzw. przepaści) między społeczeństwami ubogimi i bogatymi. W ramach tych procesów wyraźnie ujawnia się np. brak sprawiedliwości i solidarności wewnątrzpokoleniowej. Edukacja winna więc służyć m.in. uwrażliwieniu na wartość sprawiedliwości, która już w refleksji Arystotelesa była swego rodzaju równością (Arystoteles, 1956, s. 172). Sprawiedliwość polega m.in. na wyrównywaniu szans i zapewnianiu równego dostępu do wspólnych dóbr. Jej warunkiem jest m.in. bezstronność (Rawls, 1994, s. 29). Konieczna jest więc taka edukacja, która pomoże ukształtować człowieka zdolnego do kontroli nad swoimi nadmiernymi potrzebami, pragnieniami, zachłannością i chciwością. Zachłanność i chciwość są bowiem zagrożeniem w życiu jednostek i społeczeństw, prowadzą często do jego głębokiej destrukcji (por. Włoka, 2013, 124–125).

Innym „aksjologicznym” celem edukacji w globalizującym się świecie winno być uwrażliwienie na wartość solidarności wewnątrzpokoleniowej (Tyburski, 2012, s. 22). W procesie edukacji należy akcentować również solidarność międzypokoleniową, a także szerszej jeszcze pojętą – ze światem i jego elementami (głównie z ożywionymi pozaludzkimi bytami przyrodniczymi). Budować w tym celu należy nawyk myślenia wspólnotowego, którego potrzebę dostrzega wielu współczesnych etyków (Tyburski, 2012, s. 26). Los przyszłych pokoleń ludzkości zależy bowiem od tego, co uczynimy dzisiaj, jakie będą nasze preferencje co do wartości, które wdrażamy w nasze procesy decyzyjne dotyczące ingerencji w środowisko kulturowe i przyrodnicze. Człowiek bowiem w swej biologicznej (ale i duchowej) konstytucji ściśle jest uzależniony od przyrody, a jej dobry stan przyczynia się w znakomitym stopniu do jego pomyślności. W ramach edukacji musimy więc uwzględnić różne czynniki i wartości, w tym także przysposabiać do realizacji wartości ekologicznych, poprzez budowanie świadomości ekologicznej i kształtowanie proprzyrodniczych postaw i zachowań. Szansą dla przyszłych pokoleń ludzkości jest zatem np. rozwój etyki środowiskowej, a w jej ramach m.in. etyki zwierząt, etyki wspólnot, etyki czci dla życia, przyjmującej

w refleksji Henryka Skolimowskiego postać etyki rewerencji dla życia (Skolimowski, 1991, s. 80), z pomocą których być może uda się zachować dla przyszłych pokoleń ludzkości godziwe warunki życia.

Nawiązując do wskazywanej wyżej sytuacji prowadzenia interiorystycznej edukacji (edukacji w świecie, który jest wielorako zagrożony i dotknięty kryzysem aksjologicznym), trzeba zauważyć, iż to właśnie ona odgrywa niezbywalną pozytywną rolę w określeniu tego, w oparciu o jakie wartości kształtować dalszą przyszłość ludzkości i kreowanego przez nią świata. Dzięki niej przywrócić można należyłą rangę wartościom tradycyjnie wysokim, uświadomić potrzebę głębokiego namysłu nad tym, jakie wartości wybieramy do realizacji i jak kształtujemy poprzez to świat i rzeczywistość społeczną, w której żyjemy. Dzięki edukacji uświadomić można m.in. to, jaką rangę zyskiwać powinny w procesie ewaluacji poszczególne grupy wartości i in. Zagadnienie to wiąże się z koniecznością dokonywania wyboru wartości, który związany jest ściśle z procesem kreacji rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Chaos panujący współcześnie w świecie wartości uwidacznia się m.in. w sytuacji wyboru wartości. Te wybierane do realizacji to zwykle wartości preferowane. Procesy preferencji są kształtowane przez różne czynniki, jak np. media, reklamę. Szczególne znaczenie ma edukacja do wartości, realizowana m.in. w trakcie szeroko pojętej edukacji. Realizacja wartości wymaga uzasadnienia i związanego z tym poczucia, że przyczyni się ona do pomnożenia lub ochrony wspólnego dobra. Często jednakże na skutek niedostatecznej edukacji do wartości dochodzi do zjawiska ślepej realizacji wartości, którymi są zazwyczaj te związane z przyjemnością, zyskiem itp. Wartości hedonistyczne i materialne zyskują dziś istotne znaczenie w uznawanych hierarchiach wartości m.in. ze względu na brak właściwego rozeznania etycznego (wychowania aksjologicznego).

Człowiek często staje także w sytuacji konfliktu wartości. Dokonanie właściwego wyboru staje się wówczas szczególnie trudne i wymaga wsparcia w procesie edukacji. Przykładowo należy w niej np. uzmysławiać wartość życia ludzkiego i pozaludzkiego, gdyż w wielu przypadkach przegrywa ono z wartościami hedonistycznymi i jest traktowane instrumentalnie. Co ciekawe, to właśnie w procesie przezwyciężania opozycji człowiek uzyskuje autoidentyfikację (Serafin, 2013, s. 319–331) – tożsamość, która z natury jest zmienna (Gołaszewska, 1987, s. 281–282) i którą właśnie dlatego nieustannie należy kształtować, m.in. na drodze edukacji.

Podsumowanie

Tylko edukacja, która pomoże człowiekowi właściwie rozpoznawać wartości i je konsekwentnie realizować, daje nadzieję na dalszy pomyślny rozwój cywilizacyjny ludzkości i taką przyszłość, w której następne pokolenia ludzkości

będą godnie egzystować. Edukacja współczesnych pokoleń winna więc ukazywać wysokie wartości i wspomagać ich wybór w różnorodnych sytuacjach aksjologicznych, w szczególności zaś w sytuacjach konfliktu wartości, często przeżywanego przez członków globalizujących się społeczeństw. Wartości wyraźnie uświadomione i respektowane zawsze bowiem do czegoś zachęcają, mobilizują, zobowiązują nie tylko jednostki, lecz także organizacje, społeczeństwa, państwa (Tyburski, 2012, s. 18). Aktualnie nie powinniśmy więc rezygnować z edukacji do wartości, lecz przeciwnie, wzmóc wysiłki, by ją właściwie realizować – z wykorzystaniem wszystkich możliwych sposobów, technik i środków, w tym z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, dzięki którym niejednokrotnie łatwiej jest ukazać kierunki właściwego rozwoju jednostek i społeczeństw oraz wspomóc procesy do niego prowadzące.

Bibliografia

- Arystoteles (1956). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: PWN.
- Arystoteles (1997). *Etyka wielka. Etyka eudemejska*. Warszawa: PWN.
- Arystoteles (2004). *Polityka*. Warszawa: PWN.
- Birnbacher, D. (2009). Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia – zakres i granice. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 7, s. 91–106.
- Ciążela, H., Tyburski, W. (2012). *Odpowiedzialność globalna i edukacja ekologiczna. Wymiary teoretyki i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ciążela, H., Dziarnowska, W., Tyburski, W. (2010). *Wobec zagrożenia globalnym kryzysem ekologicznym. Technologiczna korekta czy aksjologiczna przebudowa?* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Demiński, M. (2013). *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Epikur (1991). *List etyczny do Menoikeusa*. Warszawa: PWN.
- Ferry, L., Vincent, J.D. (2003). *Co to jest człowiek?* Warszawa: PIW.
- Frączek, Z. (2002). *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gajda, J. (2000). *Edukacja zorientowana na XXI wiek*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gołaszewska, M. (1987). *W poszukiwaniu porządku świata*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Gołaszewska, M. (1994). *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*. Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (2009). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Znak.

- Jedynak, A. (2008). *Odpowiedzialność w globalnej wiosce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Kojot, J., Przybysz, P.J. (2002). *Edukacja wobec wartości*. Gdynia: Wydawnictwo AM.
- Kowalczyk, S. (2011). *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marek-Bieniasz, A. (2006). *Europejska filozofia starożytna. Wybrane szkoły i przedstawiciele*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Ostrowska, U. (2000). *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości*. Warszawa: PWN.
- Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, s. 319–331.
- Singer, P. (1997). *O życiu i śmierci. Upadek etyki tradycyjnej*. Warszawa: PIW.
- Skolimowski, H. (1991). *Medytacje o prawdziwych wartościach człowieka, który poszukuje sensu życia*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
- Spaemann, R. (2012). *Kroki poza siebie. Przemówienia i eseje*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Stelcer, B. i in. (2013). *Zdrowy człowiek i społeczeństwo w wizjach Alberta Schweitzera i Ericha Fromma*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia filozofii*. Warszawa: PWN.
- Tischner, J. (2005). *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Znak.
- Włoka, A. (2013). *Oblicza chciwości – wpływ chciwości na jakość życia i sposoby walki z chciwością*. Kraków: Znak.
- Zuziak, W. (2006). *Społeczne perspektywy etyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Zuziak, W. (2012). Czy aksjologia może przewyciężyć ponowoczesny kryzys wartości? *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 2, s. 295–310.
- Żebrowski, J. (1996). *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Strony internetowe:

- Podgórski, R., *Kryzys tożsamości współczesnego człowieka w społeczeństwie ponowoczesnym*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FA/rp_antropolog2.html#.

Chaos in the world and the challenges for education

Summary

Axiological crisis is mostly seen as a disadvantage, which included the contemporary globalizing society. It manifests itself falling values traditionally considered to be high and low preference values. Its cause is, inter alia, excess hierarchy of values and the associated values conflict situation. The most important symptom of the crisis is the occurrence of specific values in a world of chaos, in which it is increasingly difficult to discern the modern man. Education should be used so among indication of the values that provide a decent life for future generations of mankind and maintaining goods that make this possible. Among them a special role to play should the value of responsibility, including responsibility towards future human generations.

Keywords: value, axiological crisis, responsibility.

Małgorzata MUSZYŃSKA

KPSW w Bydgoszczy

Kontakt: rerum2012@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Muszyńska, M. (2015). Alegoria w powieściach W. Goldinga jako perspektywa rozwoju etycznego według E. Honinga. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 61–71.

Alegoria w powieściach W. Goldinga jako perspektywa rozwoju etycznego według E. Honinga

Streszczenie

Autorka artykułu podejmuje próbę opisaną inspiracji dla edukacji etycznej, jaka płynie z kilku koncepcji, których autorami są literaturoznawcy (E. Honing, L.L. Dickson), badacze metafor (P. Crisp) i twórczości (G. Rose) oraz psychoanalizy, wskazujący edukacji zysk, jaki może spowodować „dobra godzina analityczna”, w której pojawia się „widzenie binokularne”, wychodzące od alegorycznej „królewskiej drogi do empatii epistemologicznej” (A. Margulies) i prowadzące do sublimacji pojmowanej jako wyższy stan rozumienia siebie i rzeczywistości (H. Loewald, J. Miller). Spośród wielu koncepcji alegorii, które przedstawiła w swojej książce pt. *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe* wybiera jako przykład, dla potrzeb tego artykułu, tylko jedną. Jest nią koncepcja myślenia o sposobie interpretacji alegorycznych dzieł W. Goldinga.

Słowa kluczowe: alegoria, ironia, widzenie binokularne, epistemologia poznawcza, sublimacja, dwoistość, dobra godzina analityczna.

Wprowadzenie

Jak można wnosić na podstawie pracy Honinga (1960), jego własna koncepcja stylu interpretacyjnego dzieł literackich opiera się na koncepcji rozszerzonej metafory, którą osobno poznajemy z opracowań P. Crispa (2001, 2005, 2005a, 2008). Opracowanie Honinga pozwala zrozumieć czytelnikowi, na czym polega symboliczna siła alegorii w hipotetycznym pojmowaniu realistycznego świata

i własnego w nim doświadczenia. Formuła Honinga brzmi jak definicja: „[a]legoria w pełni posługuje się metodą symboliczną i jest realistyczna, jeśli chodzi o cel i treść jej postrzegania” (Honing, 1960, s. 180). W tym sensie alegoria łącząca symboliczne z realistycznym, jest oksymoroniczna, sprzyja konstruowaniu „wewnętrznych relacji wszystkich obiektów i istot, z których każda, poprzez atrybut lub działanie, ujawnia w odniesieniu do siebie typowe podobieństwo we wszystkich innych obiektach lub istotach” (Honing, 1960, s. 180). A ponadto charakteryzuje się progresją spiralną i jednoczesną we wszystkich trzech kierunkach: wstecz, w kierunku rzeczywistości i do przodu (w górę). I, co bardzo ważne z psychoanalitycznego punktu widzenia, Honing podkreśla, że koncept alegorii „służy definiowaniu lub wynajdywaniu stanów oddzielenia lub łączności, opozycji i jedności”, i zauważam, że jest pod tym względem podobna do koncepcji G. Rosego (1980, s. 211–213) oraz koncepcji dwoistości (Witkowski, 2013). Autor ma zatem poważny wkład w próbę ambiwalentnego pojmowania własnych stanów podmiotu. Z tego narzędzia pojęciowego skorzystał Larry L. Dickson (1990) i na podstawie analizy alegorycznych sensów dzieł Goldinga przedstawił hipotezy moralnego upadku świata współczesnego. Można ów proces poprowadzić w stronę widzenia binokularnego, które w moim modelu polega na jednoczesnym spoglądaniu na świat wiarołomny i świat idealny – na jego, w istocie, nieziszczalną ideę.

1. Współczesne alegorie w powieściach W. Goldinga według L.L. Dicksona

Krytyczna teoria Angusa Fletchera i Edwina Honinga okazuje się szczególnie pomocna w wyjaśnianiu współczesnej alegorii literackiej. Według Larry’ego L. Dicksona (1990)¹, w sensie ogólnym alegoria jest formą rozszerzonej metafory, w której obiekty, osoby, działania są utożsamiane ze znaczeniami wykraczającymi poza samą opowieść. Nawet gdy są one najbardziej mimetyczne, to alegoryczna fikcja ilustruje dalsze metafizyczne, teologiczne, etyczne, naukowe i społeczne wymiary poprzez manipulację obrazów, które mają inne znaczenie niż to związane z imitacją rzeczywistego świata. Przypomnijmy, że P. Crisp wyjaśnia drogę od rozszerzonej metafory do alegorii, jednak w przypadku powieści istnieje więcej elementów realistyczno-symbolicznych, które składają się na alegoryczny efekt odczytania. Sama fikcja powieściowa Williama Goldinga jest wyjątkowa. Stanowi mieszankę realizmu i baśni. Dickson zauważa, że jego powieści, pomimo wyraźnych cech realistycznych, zawierają spójny system symboliczny, pozwalający na sens alegoryczny. Ten wyjątkowy sposób pisania, zauważa Dickson, jest nazwany przez Roberta Scholesa „nowoczesną fabulacją”.

¹ *The Modern Allegories of William Golding* (1990) jest rozszerzoną wersją pracy doktorskiej Larry’ego L. Dicksona, opublikowanej w 1974 r. (Miami University, Oxford, Ohio).

Przedmiotem krytyki powieści Goldinga są fabulacje alegoryczne, które możemy traktować jako „specyficzne sposoby etycznie kontrolowanej fantazji” (Dickson, 1990, s. 5). Golding przez symboliczną podróż – centralny temat – nakłania do szukania własnej natury zła, często identycznej z bohaterami jego powieści. Współczesna alegoria nie ma swojego odpowiednika w tzw. „naiwnej alegorii” przedstawiającej piękno czy dobro. W powieściach Goldinga nie ma miejsca na sztuczność, a wręcz przeciwnie – postacie biorą udział w autentycznych wydarzeniach. Gdy w tradycyjnej, sztywnej alegorii brakowało namiętności i intensywności, jakie powinny cechować dobrą sztukę, i jak powiedział Golding w rozmowie z Dicksonem w 1978 roku, to w mojej pojawiają się dynamiczne jakości. Taka żywotność, która zapewne charakteryzuje dobrą literaturę, przede wszystkim urzeczywistnia jakości życia, przydaje cech prawdopodobieństwa, ujawnia tragedię, niejasności i literackim wzorem przekształca zwykłe w artystyczne. Niejasność wydarzeń i postaci uniemożliwia schludną i jednoznaczną kategoryzację. Golding jest skłonny do przyrównania jego powieści raczej do mitu niż bajki, ponieważ bajka jest zmyśleniem, a mit jest fundamentalną skargą na kondycję ludzką. W ten sposób wieloletnie uprzedzenia wobec alegorii zostają usunięte, choć zauważamy ambiwalentny stosunek Coleridge’a do alegorii, przedstawiający się z jednej strony jako wymyślony obraz języka o treści tyleż abstrakcyjnej, co dającej się tłumaczyć mechanicznie, a z drugiej strony jako symboliczny i wieczny w czasie, łączący indywidualne z uniwersalnym. Średniowieczne pojęcie alegorii przyzwala jakby na jednoczesne „podwójne życie” w tym sensie, że jej dosłowne i symboliczne funkcje narracyjne występują w tym samym czasie, bowiem to, co fizyczne, współdziała z duchowym, i to, co racjonalne, z mitycznym. Raczej ostatnim przejawem negatywnej opinii na temat alegorii jest przekonanie o jej pandydaktyzmie, charakteryzującym gorszą literaturę. Sugerowanie zawężeń² rozumienia tekstu alegorycznego jest w przypadku powieści Goldinga nieuzasadnione i Dickson rzetelnie to uzasadnia w swojej pracy. Odróżnia on naiwną alegorię od tej, która nie znaczy, ale tak naprawdę „oznacza coś innego”. Dicksona interesuje strukturalna zasada alegorii, umożliwiająca odkrycie, w jaki sposób powiązani są bohaterowie, ich działania i obrazy literackie. To potrójne podejście dostosowuje do krytycznej teorii Angusa Fletchera opisanej w *Allegory: Theory of Symbolic Mode*.

Fletcher podkreśla, że uosobienia – alegoryczne przedstawienia bohaterów reprezentujących idee, aby były skuteczne – muszą posiadać przekonującą, własną rzeczywistość. Artyzm Goldinga polega na łączeniu symbolicznego znaczenia powieści właśnie z realistycznymi sytuacjami i wiarygodnymi postaciami. Natomiast metody badania średniowiecznych alegorii sugerują organiczną jedność z symbolem, bez odniesień do świata realnego.

² L.L. Dickson powołuje się na krytykę Wirginii Tiger i Arnolda Johnsona.

2. Cztery techniki alegorycznej identyfikacji w powieściach W. Goldinga według koncepcji L.L. Dicksona

W studium identyfikacji alegorycznej dotyczącej powieści Goldinga Dickson stosuje cztery techniki, zgodnie z koncepcją/teorią Edwina Honinga. Pierwsza metoda to personifikacja, rozumiana jako analogia posługująca się imionami/nazwami, druga to korelacja stanu przyrody ze stanem umysłu, trzecia dotyczy domniemanego porównania działania fikcjonalnego z obszarem pozapowieściowym, natomiast czwarta to korespondencja stanu umysłu z działaniami przedstawionymi w narracji. W ten sposób przedstawiania fikcyjne w nowoczesnej powieści mogą i powinny przedstawiać partykularyzacje ludzkich cech, sugerować unikalność i uniwersalność w tym samym czasie. Jest to literatura zgoła odmienna od dziewiętnastowiecznej³, sugerującej extrafikcjonalne ramy odniesienia.

Te cztery rodzaje analogii mają na celu stworzenie sprawnie działającej metody analizy postępowania fikcyjnych bohaterów. Ma ona związek z personifikacją i analogią, które sprzyjają alegorii, jej „negatywnym”, a więc dekonstrukcyjnym możliwościom, co ukazę na końcu tej części rozdziału. Prawdopodobnie to analogie pozwalają zrozumieć bezpośredni związek, jaki zachodzi pomiędzy bohaterem – aktorem a jego działaniem. Dlatego tę metodę można stosować nie tylko do analizy powieści Kafki, lecz także w pracy nad interpretacją dzieł Goldinga.

Warunkiem rozumienia ideacyjnych wartości bohatera jest umiejętność wiązania ich z akcją. Jak zauważa Honing, pisze Dickson, przewartościowanie fikcyjnych bohaterów, od ukazanej na początku statycznej ich ideacji, odgrywa stopniowo coraz bardziej aktywną i znaczącą rolę w toku narracji. Przetestowanie bohaterów odbywa się w akcji, a faza przewartościowanej ideacji dokonuje się w większej konstrukcji alegorycznej. Toczy się ona w dwóch kierunkach: „postępu” i „walki”. Postęp sugeruje motyw podróży oraz to, co realistyczne lub symboliczne. To, co rzeczywiste i symboliczne, nieustrudzenie kieruje ku celowi.

Zazwyczaj motyw podróży jest identyczny dla idei poszukiwań i pielgrzymek, ale te dwa pojęcia czasem się różnią. Podróż jest „tam”, oznacza przygodę, nowe ziemie, nową przestrzeń czasową i symboliczną i wewnętrzną podróż (pielgrzymkę) do samopoznania, zrozumienia i moralnego oświecania. Niejednokrotnie jednak te dwa rodzaje funkcji występujących jednocześnie wpływają na zwiększenie świadomości i samooceny. *Huckleberry Finn*, *Moby Dick* i *Podróże Guliwera* – wszystkie zawierają elementy poszukiwania i pielgrzymek, ale spełnienie pielgrzymki jest ironiczne zarówno dla Ahaba, jak i Guliwera. Pielgrzymowanie Sammy’ego Mountjoya w powieści *Free Fall* odbywa się również w formie poszukiwań, choć mają one charakter wspomnień wojennych. Do tego stopnia podobne znaczenie, pisze Dickson, ma dla Deana Jocelina z powie-

³ Dickson wymienia tu: K. Dickensa, E. Poego, N. Hawthorne’a, H. Melville’a, także T. Manna, J. Joyce’a.

ści *The Spire* (*Wieża*) wyzwanie budowy czterystumetrowej wieży, że przenosi się on do królestwa samooceny i wglądu moralnego.

Bitwa jest drugim ważnym motywem struktury alegorycznej, obejmuje jawną konfrontację i przemoc fizyczną. Fletcher wskazuje na ślady pochodzenia wzorca walki przez uwzględnienie *Gigantomachii* Hezjoda i *Psychomachii* Prudencjusza. Clive Staples Lewis krytykuje ten sposób przedstawiania konfliktów i uznaje za prymitywny. Motyw podróży jest jego zdaniem odpowiednim wehikułem alegorii i dlatego Seneka z jego obrazami życia w podróży jest bliżej życia wewnętrznego niż znaki Prudencjusza. Pojęcie walki może być reprezentowane przez konflikty ideologiczne i retoryczne oraz konfrontację w rzeczywistości. Według Fletchera, łagodniejszą permutacją tego konfliktu są debaty i dialogi prowadzone na własny rachunek duszy i sumienia, np. Sokratesa i Eutyfrona, sowy i słowika, gdzie słowna wojna, choć ironiczna, jest uprzejmą formą w stosunku do fizycznej walki Prudencjusza. Jeśli uznamy debaty i dialogi za subtelne formy bitwy, to staje się możliwa identyfikacja idiomatycznych elementów alegorycznego działania we współczesnej beletrystyce. Alegoryczny proces polega na tym, co Honing nazwał „dialektyką transferu”. W powieści Goldinga modele alegoryczne postępującej akcji i bitwy są oczywiste. Podwójne życie alegorii Goldinga uwidacznia się w fizycznej i realistycznie przedstawionej walce, która przyczynia się do zwiększenia domniemanych symbolicznie konfliktów. I badanie tych współzależności jest ważniejsze niż obrazowość alegorii. Dickson tak wyjaśnia tę kwestię: otóż terminu *image* – wyobraźnia można używać, mając na myśli trzy sposoby jej angażowania. Po pierwsze, obrazy mogą odwoływać się do prostej reprezentacji doświadczeń zmysłowych w języku (Dickson, s. 125). Pomagają one rozwinąć opis. Obraz nie ogranicza się jednak do kwestii wizualnej, ponieważ wszystkie zmysły mogą brać udział. Po drugie, obraz może istnieć w postaci metafory lub podobieństwa. Wtedy, gdy „coś” odnosi się do „czegoś”, obraz i symbol zaczynają się łączyć. Trzeci sposób istnienia *image* podkreśla zdolność przypisywania obrazom symbolicznego znaczenia. Różnica pomiędzy drugim i trzecim sposobem funkcjonowania wyobraźni polega na tym, wyjaśnia Dickson za René Wellekiem i Austinem Warrenem, że *image* może po raz pierwszy powoływać się na metaforę, ale jeśli powtarza się nieustannie w prezentacji i reprezentacji, staje się symbolem, a dalej częścią symbolicznego (lub mitycznego) systemu. To właśnie w kontekście trzeciego sposobu, który potwierdza uprawnienia, dodajmy, że zdolności także, używa Dickson terminu *image*. Najbardziej znaczące i związane z negatywnymi opiniami o kondycji człowieka w powieści Goldinga są obrazy, które funkcjonują w sposób symboliczny. Są nimi: ciemność, upadek, ekskrementy⁴, animalizm. Inne obrazy są bardziej wyrafinowane, jednak artyzm Goldinga sprawia, że wszystkie

⁴ Przez obrazy brudu związane z odchodami Golding już wcześniej, w *Rites of Passage*, posługuje się tą techniką, by symbolicznie podkreślić rozpowszechnienie chorób wewnętrznych człowieka – zła (Dickson, 1990, s. 125).

stają się alegoriami. Dickson odrzuca pogląd, jakoby alegoria należała do gorszego typu symboliki. Zasadniczo należy ona do postaci rozszerzonej metafory, która obejmuje systematyczne rozmieszczenie symboli. Sugerują one ścisły związek pomiędzy mitem i narracją przypowieści. Analizę powieści Goldinga można przeprowadzić, śledząc proces ideacji wartości bohaterów powieściowych, który jest ukazany poprzez ich działanie, a także doszukując się związku pomiędzy obrazami i ich sensem alegorycznym.

Powieść *Władca much* (*Lord of the Flies*) łączy w sobie, zdaniem Dicksona, najlepsze cechy powieści – realistyczne i alegoryczne. Pozwala na jednoczesne działanie faktyczne i fabularne.

Napięcie, jakie powstaje między powieścią realistyczną a alegoryczną bajką, realizuje się w miejscu akcji powieści. Odizolowane wyspy stanowią właściwy etap przetrwania opuszczonych chłopców, a także uniwersalne, ponadczasowe tło dla symbolicznej akcji. Golding jednolitą procedurą alegorezy i satyry tworzy mikrokosmos, a następnie analizuje problem: jak utrzymać umiarkowane liberalne wartości, by stawić czoło niższym instynktom. Ironiczne jest ukazanie oficera marynarki, który sam jest pogrążony w dzikiej działalności międzynarodowej wojny, a wyspy są małymi wersjami wojny światowej dorosłych. W odczytaniu Dicksona powieść nie oznacza, że dzieci bez kontroli dorosłych zmieniają się w dzikich, lecz wręcz przeciwnie, dramatyzuje prawdziwą naturę wszystkich ludzi, a powieść staje się historią całej ludzkości. Bardzo bliskie jest podobieństwo świata kosmaru, który szybko rozwija się na wyspie, do świata zniszczonego przez wojnę atomową. Martwy spadochroniarz jest symbolicznym przypomnieniem samozniszczenia i „upadłego człowieka”.

Według Dicksona, w powieści zatytułowanej *Władca much* rozwijane są wszystkie cztery sposoby analogii (przytoczone przeze mnie wcześniej w tym tekście). Przez analogię nomenklaturową, jako najbardziej oczywistą, Golding ironicznie traktuje postacie, odnosząc do wcześniejszych prac literackich, takich jak *The Coral Island* (*Wyspa Koralowa*) Roberta Michaela Ballantyne’a, *Wyspa Skarbów* Roberta Stevensona, czy *Jaskółki i Amazonki* Arthura Ransome’a. Golding używa tych samych imion, jak to zrobił Ballantyne, i wymownie zmienia imię Szymona na Piotr (Peterin). W taki sam sposób imię Piggy jest symboliczne. Dzikie polowanie na chłopca tak nazwanego będzie wiązało się z ofiarą ludzką, a nie zwierzęcą. Imię Jack, nadane bohaterowi, zostało potraktowane jako wariant Jana, ucznia Chrystusa, lecz o konotacjach ironicznych. Podobnie skonstruowana jest postać Christophera Martina w trzeciej powieści Goldinga.

Według drugiego sposobu identyfikacji alegorycznej we *Władcy much* pojawiają się znaki alegoryczne charakteryzujące stany umysłów poprzez porównanie ich z żywiołom przyrody. Im dłużej chłopcy przebywają na wyspie, tym bardziej stają się świadomi jej elementów grozy i wrogości. Przyjemny opis wyspy szybko rozplywa się w złowrogich i wzbudających niepokój obrazach ciemności i zagrożenia. Niewysłowiony strach każe chłopcom porzucić marze-

nia o romantycznej przygodzie, a realność zła staje się coraz bardziej oczywista, gdy na kiju spoczywa już „świńska” głowa. Przydanie symbolicznych kontekstów stanowi walor wzmocnienia zdziżenia, bestialstwa i zniszczenia dokonywanego przez chłopców (Dickson, 1990, s. 12).

Trzecia metoda, dzięki której znaki przyjmują znaczenie alegoryczne, polega na zastosowaniu ukrytego porównania działania ze zdarzeniem fikcyjnym. James Baker jako pierwszy wskazał na podobieństwo powieści Goldinga do dramatu *Bachantki* Eurypidesa, bowiem zabójstwo Simon przypomina morderstwo Penteusza z rąk oszalałych bachantek Dionizosa. Duma Penteusza uniemożliwia mu rozpoznanie Dionizosa i doprowadza do upadku. Podobna jest lekcja pokory w powieści *Władca much*. Duma nie pozwala chłopcom narzucić racjonalnego porządku w chaosie własnej natury. Obie powieści i sztuka zawierają kult boga, przedstawiają polowania i rozczłonkowaną postać kozła ofiarnego. Simon, Piggy i Ralph występują w rolach podobnych do postaci Penteusza. Ciało Piggy zostaje zniszczone, a Ralph jest ścigany przez szalonych łowców, pałających żądzą mordu-dekapitacji. Przez proces *deus ex machina*, jak u Eurypidesa, postaci są jednak zbawione. Chłopiec, podobnie jak matka Penteusza, omyłkowo bierze udział w zabijaniu, a następnie musi żyć ze smutkiem wynikającym z tej wiedzy. Wielokrotnie przewija się w powieści motyw upadku człowieka, a wydarzenia fikcyjne związane z mitologią i męką Chrystusa powiększają w ten sposób symboliczną skalę znaczeń.

Czwarta i ostatnia technika alegorycznej intensyfikacji Dicksona dotyczy stanu umysłu manifestowanego w działaniu. Przedstawiona w omawianej powieści seria polowań symbolicznie pokazuje stopniowe przeobrażanie się chłopców w coraz gorszych dzikusów. Porządek moralny już nie istnieje, bo wszystko pogrążone jest w chaosie. William Mueller wykazała przekonująco, podaje Dickson, że „książka ma strukturę dzieła sztuki”, jest wielką, rozszerzoną metaforą. Zestrojenie następujących po sobie polowań z zachowaniami chłopców ujawnia ich powiększające się bestialstwo, a tym samym coraz większą skalę pogrążenia w upadku. Dramaturgia polowania staje się niewyobrażalnie wstrząsająca w momencie rytualnego mazania się krwią ofiary.

Zawiła „podróż”, podczas której chłopcy odkryli własne upodobanie do zła, stała się metaforą ludzkiego położenia. Jeśli znienawidzone są zasady etyczne, a zło jest mistyczną żądzą życia, pozostaje tylko zaspokojenie przez ofiary rytualne. Zatem zło jest wewnętrzne, jest chorobą ludzkości, a jej pochodzenie można rozpatrywać na poziomach filozoficznej, teologicznej, antropologicznej, psychoanalitycznej, polityczno-socjologicznej debaty. W powieści pod tytułem *The Inheritors (Spadkobiercy)* to jak na ironię neandertalczyk staje się bardziej ludzki, a *homo sapiens* ma nieusuwalne predyspozycje do dwoistości (Dickson, 1990, s. 40–41). Społeczeństwo w powieści *Piramida (The Pyramid)* jest układem piramidalnej struktury klasowej, w której miłość jest pogrzebana. Pozo-

staje tylko przebaczać, oszukiwać w gruncie rzeczy siebie, jak to robią bohaterowie powieści Jonathana Swifta, Henry'ego Jamesa i Franza Kafki, i podróżować po omacku, w ciemności, z pamięcią o szoku, jaki wywołała ukryta w powieści teza. W ten sposób Golding opisał najbardziej wstrząsającą, wielką alegorię ludzkości – alegorię zła, a Dickson ją głęboko zinterpretował.

Strukturę alegorii zła w powieściach Goldinga tworzą: podróż, bitwy, polowania, działania, dialogi i obrazy, ale także alegoryzowana ironia. Całość jest sceną dla czytelnika – widza, który powinien dostrzec dialektykę rzeczywistości i fikcji, domniemanej przypadkowości i intencjonalnego przedstawienia, by dokonał się transfer realnego w alegoryczne, a w końcu przerażające, wstrząsające i przebudzające – jak powiedzieliby M. Jaworska-Witkowska i L. Witkowski. W rezultacie chodzi o to, by czytelnik podjął próbę pojęciowej analizy zła, ujawnionego w alegorycznym przedstawieniu literackim, nie tak bardzo zmysłowym... bo dającym się odnieść do rzeczywistości. Owa próba jest kwestią trudną i złożoną, dlatego niemożliwość pochwylenia oznacza niemożliwość odczytania, którą de Man przekształca w filozoficzny imperatyw ironii. Alegoria zła w powieści Goldinga jest też spotęgowana przez ironię (rozumianą jako trop akumulujący i kondensujący znaczenia), która jest wyczuwalna „przez szybkie konwersje i zaskakujące zestawienia niepodobieństw” (neandertalczyk i *homo sapiens*). U podstaw tej alegorii znajduje się wbudowana, ukryta inkongruencja – niepodobieństwo⁵ (określenie E. Honinga, 1960, s. 129). Dają one efekt odczuwania jako poważnego faktu, tego, co jest zbudowane jako absurdalna możliwość, a nawet „zamiennosc i wymiennosc tożsamości” (Honing, 1960, s. 130). Ironia potwierdza w ten sposób związek przeciwieństw, a kontekst doświadczenia „uwidacznia problem ich styku” (Honing, 1960, s. 130). Ironia spełnia swoją

⁵ Główni bohaterowie znanych powieści Swifta, Jamesa i Kafki, pozorni narratorzy, a w rzeczy samej narzędzia autora, są zazwyczaj doskonale niewinnymi, bystrzymi oraz krytycznymi i pełnymi pasji miłośnikami prawdy. Ich zgubą staje się własny, skrajny, rozsądek, oszukujący w gruncie rzeczy sam siebie. Posługując się taką konstrukcją osobowości bohatera (inkongruencją), autor w istocie ma czytelnika przez „wymuszenie” jego zgody na absurdy. Wywołując szok, wskazuje na ukrytą, zamaskowaną w ten sposób tezę powieści (Honing, 1960, s. 131). Honing, analizując powieści pod kątem zastosowania ironii jako inkongruencji, formułuje następujące wnioski:

- „Poprzez skupienie na głównej postaci, która odzwierciedla przekonania autora przez ich odwrócony obraz, ironia umożliwia zarówno opowiedzenie historii w formie moralnych poszukiwań, jak i istoty ich rozwiązania jako rozszerzonego tropu”.
- „Ironia nieustannie podkreśla zadziwiający wpływ odbioru wrażenia na rzeczywistość, jako styku formującego sytuację egzystencjalną w fikcji. Dlatego też kwestie moralne i metafizyczne są zawsze nie do oddzielenia od kontekstu pewnych warunków fizycznych lub akcji lub całościowej ramy połączonych szczegółów. Dlatego oszałamiający, naturalny, dokumentacyjny opis walenia w powieści *Moby Dick* w każdym calu podtrzymuje ucieleśnienie w nim całego zła, z którego zjawą zmagają się Ahab. Tak samo Guliwer bada i precyzyjnie opisuje nowo odkryte krainy karłów i olbrzymów, w których sam najpierw zostaje potraktowany jako olbrzymia niebezpieczna bestia, a potem jako sprytna maskotka” (Honing, 1960, s. 131).

rolę jako narzędzie pisarza, niekoniecznie satyryka, który z założenia tropi rozbieżności, np. pomiędzy moralną a fizyczną naturą człowieka. Występuje w formie figury retorycznej lub inwersji pojęć, podkreślając zniekształcenie. I co ważne do ustalenia związku obu figur: „Tam, gdzie satyra staje się rozszerzoną fikcją, ironia dźwiga jeszcze większy ciężar zadania, które jest związane z całościowym zastosowaniem alegorii” (Honing, 1960, s. 130). Ironia formuje sytuację egzystencjalną w fikcji i przez to umożliwia opowiedzenie historii, której celem są moralne poszukiwania. W ten sposób ironia staje się rozszerzonym tropem, współistniejącym z alegorią, i daje efekt niemożności oddzielenia kwestii moralnych i metafizycznych od kontekstu akcji powieściowej, jej znaczących szczegółów, które czytelnik ujmuje w ramy tropologiczne. Dlatego też ironia może być piątą techniką alegorycznej identyfikacji, opracowaną przez Honinga i dodaną przeze mnie do czterech wyróżnionych i zastosowanych przez Dicksona w analizie powieści Goldinga.

Zakończenie

W moim odczytaniu w powieściach W. Goldinga zauważalne są dwa stopnie operacji sensotwórczej. Polegają one na dekonstrukcji i konstrukcji. Pierwszy stopień operacji umożliwia napięcie pomiędzy światem realistycznym a alegorycznym, bowiem dzięki niemu dokonuje się dekonstrukcja przeświadczeń o kondycji moralnej człowieka w celu odkrycia jego nieuświadomionych uwikłań. I czyż nie mam racji, gdy ośmielam się powiedzieć, że w ten sposób pisarz mistrzowsko ironizuje zsakralizowaną alegorię człowieczeństwa i człowieka, który – jak powiedziała Barbara Skarga – nie jest istotą błogosławioną? Ironizowanie alegorii człowieczeństwa dokonuje się wtedy przez zaproponowane przez Goldinga, a zastosowane przez Dicksona w jego analizie powieści Goldinga, metody alegorycznej identyfikacji. W drugim stopniu operacji sensotwórczej mają one moc konstrukcji identyfikacji zła, którym owładnięty jest człowiek. W tej oto literackiej odsłonie możemy zrozumieć „negatywne możliwości” alegorii, wiodącej do empatii, w sensie A. Marguliesa i J. Keatsa, oraz w kontekście przesłania Agambena w związku z jego sprzeciwem, dotyczącym sakralizacji określonych ról, statusów społecznych i politycznych. W tej odsłonie zło jest zdemaskowane, i jest ono konstrukcją uzyskaną przez odniesienia zachowania człowieka w rzeczywistości do jego odpowiedników w świecie alegorycznym – nie tak bardzo, o zgrozo, nierzeczywistym. Tą poetycko wystylizowaną drogą refleksji dochodzimy do wniosku, że człowiek nie może najpierw domagać się określenia, czym ma być jego człowieczeństwo, zanim w alegorycznie spotęgowany sposób nie zauważy i nie przeżyje zła tkwiącego w nim. Dlatego ważne jest jego „widzenie binokularne”, gdy „królewska droga do empatii epistemolo-

gicznej” usłana jest alegoriami o „negatywnych możliwościach” – jak to A. Margulies powtórzył za poetą J. Keatsem – a te prowadzą do sublimacji, jako wyższego poziomu rozumienia siebie i świata manichejskiego. Przez tak skonstruowany pryzmat teoretyczny spoglądam na badania jakościowe, których opracowanie przedstawiłam we wspomnianej książce mojego autorstwa.

Bibliografia

- Agamben, G. (2006). *Profanacje*. (T. Kwaterko, tłum.). Warszawa: PiW.
- Crisp, P. (2001). Allegory: Conceptual Metaphor in History (pp. 5–19). *Language and Literature*, 10 (1). <http://lal.sagepub.com/content/10/1/5.abstract>.
- Crisp, P. (2005). Allegory and Symbol – a Fundamental opposition (pp. 323–338). *Language and Literature*, 14 (4). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, dostęp – May 2009, <http://lal.sagepub.com>.
- Crisp, P. (2005a). Allegory, Blending and Possible Situations (pp. 115–131). *Metaphor and Symbol*, 20 (2). http://dx.doi.org/10.1207/s15327868ms2002_2.
- Crisp, P. (2008). Language and Literature, Between Extended Metaphor and Allegory: Is Blending Enough? (pp. 291–308). *Language and Literature*, 17. <http://dx.doi.org/10.1177/0963947008095960>.
- Dickson, L.L. (1990). *The Modern Allegories of William Golding*. Tampa. University Press of Florida (maszynopis pracy doktorskiej).
- Honing, E. (1960). *Dark Conceit. The Making of Allegory*. USA: Walker – De Berry, Inc.
- Loewald, H.W. (1988). *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*. New Haven – London: Yale University Press.
- Margulies, A. (1984). Toward Empathy: The Uses of Wonder (pp. 1025–1033). *The American Journal of Psychiatry*, 141 (9). <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/ajp.141.9.1025>.
- Miller, J.D. (2008). Loewald’s “Binocular Vision” and the Art of Analysis (pp. 1139–1159). *Journal of the of the American Psychoanalytic Association*, 56 (4). <http://dx.doi.org/10.1177/0003065108325586>.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Rose, G. (1980). *The Power of Form. A Psychoanalytic Approach to Aesthetic Form*. Connecticut: International Universities, INC, Madison.

Allegory and irony in the novels of William Golding as the perspective of ethical development according to E. Honing and L.L. Dickson

Summary

The author attempts to describe the inspiration that comes from several concepts of various authors who are literary critics (E. Honing, L.L. Dickson), the researchers studying metaphors (P. Crisp) and studying creativity (G. Rose) and psychoanalysts who indicate educational gains, resulting from a “good analytic hour” in which the “binocular vision” occurs, coming from the allegorical “cognitive epistemology” and leading to sublimation conceived as a higher state of understanding of itself and the reality (H. Loewald, J. Miller).

Among the many concepts of allegories presented earlier in her book “Allegories in aesthetic spaces of pedagogy. Duality in expositions of the ironic allegorist – qualitative research” she chooses, for the purpose of this article only a single one. It is the concept of thinking about allegorical interpretation of works of William Golding.

Keywords: allegory, irony, binocular vision, cognitive epistemology, sublimation, duality, good analytic.

Tomasz Tadeusz BRZOZOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

Kontakt: 777iskander@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Brzozowski, T.T. (2015). Globalizacja przestrzeni komunikacyjnej. Między dialogiem a chaosem. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 73–93.

Globalizacja przestrzeni komunikacyjnej. Między dialogiem a chaosem

Streszczenie

Celem artykułu jest refleksja nad metodologiczną i merytoryczną przydatnością określenia „dialog” jako pojęcia istotnego dla współczesnej humanistyki. Chcemy dokonać próby odpowiedzi na pytanie, czy za pomocą pojęcia dialogu jesteśmy w stanie uchwycić zjawiska zachodzące w przestrzeni komunikatów międzyludzkich. Być może pojęcie to nie wyczerpuje bogactwa treści współczesnej rzeczywistości, dewalując swą naukową wartość? Ponadto, autora interesuje pytanie, czy dialog jako problem filozoficzny wciąż pozostaje aktualny? Pytanie jest o tyle zasadne, że współcześni badacze opisujący aktualną przestrzeń komunikacyjną, zamiast pojęciem dialogu coraz chętniej posługują się określeniami: relacja, interakcja czy komunikacja. Czy terminy te faktycznie odślaniają więcej niż pojęcie „dialog”?

Słowa kluczowe: dialog, chaos komunikacyjny, edukacja.

Wprowadzenie

Komunikacja i dialog to dwa kluczowe pojęcia, odgrywające prymarną rolę nie tylko w procesie przekazywania informacji między ludźmi, ale nade wszystko budujące przestrzeń edukacyjną. Obserwując rodzime środowisko edukacyjne, nietrudno odnieść wrażenie, że zamiast dialogu coraz bardziej obecnym staje się chaos komunikacyjny. Na problem chaosu niekoniecznie musimy spoglądać jako na zjawisko kwalifikowane negatywnie, bowiem pod pozorem nieuporządkowania, zrywającego poczucie harmonii, mogą się skrywać procesy i metody ożywiające i poszukujące w odmiennych od ukształtowanych dotychczas paradygmatach przekazywania i przyjmowania wiedzy – sposobów relacji. Problem

ten jest znany od starożytności. W oczach presokratyków nieustanna zmienność nie pozwalała na uchwycenie przez podmiot treści płynących ze świata jako przedmiotu naszego poznania w sposób statyczny. Po pierwsze dlatego, że rzeczywistość pozapodmiotowa podlega nieustannej zmianie, po drugie, nawet gdyby udało się tę rzeczywistość uchwycić przez jej nagłe zatrzymanie, sam podmiot poznający podlegałby zmianie. Mimo to, starożytni wprowadzając pojęcie logosu (gr. Λόγος)¹, dostrzegali w przepływającej rzeczywistości porządek, stałość i harmoniczną, ukrytą głębiej pod powierzchnią zjawisk ujawniających się podmiotowi zrazu jako permanentnie przemienne.

Warto, jak sądzę, przyjrzeć się zjawiskom naszej zglobalizowanej i płynnej rzeczywistości w ich wyszczególnionych fragmentach życia społecznego, które odnoszą się do problemu komunikacji wraz z najbardziej podstawowym elementem – tworzącym międzypodmiotową wymianę komunikacyjną – dialogiem. Celem artykułu jest więc refleksja nad problemem ważności i przydatności kategorii dialogu dla współczesnej humanistyki. Czy jest ona w stanie zdefiniować zjawiska zachodzące w przestrzeni komunikatów międzyludzkich, czy może jest pojęciem niewyczerpującym bogactwa treści współczesnej rzeczywistości, devaluując swą naukową wartość? W końcu warto podjąć namysł nad pytaniem, czy dialog jako problem filozoficzny (przy uwzględnieniu różnic interpretacyjnych) jest wciąż aktualny? Pytanie jest o tyle zasadne, że współcześni badacze opisujący przestrzeń wymiany komunikacyjnej, zamiast kategorią „dialog” posługują się określeniami: relacja, interakcja, komunikacja. Czy terminy te rzeczywiście ujawniają i odsłaniają więcej niż pojęcie „dialog”? Niniejszy tekst porusza problem zależności pomiędzy komunikacją i dialogiem, autor próbuje wyjaśnić trudne związki znaczeniowe między pojęciami interakcja i relacja na przykładzie wybranych koncepcji oraz zastanowić się nad niektórymi przeszkodami utrudniającymi funkcjonowanie dialogu w jego najbardziej podstawowej formie, jako niepowtarzalnej i niesprowadzalnej do niczego innego relacji spotkaniowej dwu lub wielu osób.

Komunikacja zamiast dialogu

Zachodzące obecnie procesy globalne na tyle zawładnęły przestrzenią komunikacyjno-kulturową, iż wpłynęły, jak sądzę, na zmianę rozumienia terminu

¹ *Logos* jest pojęciem polisemicznym. Może oznaczać rozum, słowo, myśl, prawo lub kolekcję. Określenie *logos* etymologicznie pochodzi od czasownika λέγω, który znaczy tyle co liczyć, zaliczać czy rozumować. Czasownik ten występuje także w znaczeniach: mówić, zbierać, łączyć lub układać. W myśli Heraklita z Efezu np. ludzie słuchający *logosu* kierują się jednym, wspólnym światem, są więc połączeni we wspólnym zrozumieniu. *Logos* łączy zatem ludzi, jest spoiwem oznaczającym połączenie. Więcej na ten temat m.in. w: Narecki, K. (1999). *Logos we wczesnej myśli greckiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

„dialog”, nadając mu całkowicie odmienną strukturę oraz znaczenie, dostosowując go do współczesnej rzeczywistości globalnej. Mam na myśli głównie zmiany w zakresie, z jednej strony, ograniczenia przestrzeni dla bezpośrednich kontaktów międzypodmiotowych, z drugiej zaś, jej poszerzenia dla wielości innych (nowych) – alternatywnych form odnoszenia się ludzi do siebie, będących wynikiem rozwoju technologii teleinformatycznej i cyfrowej, zwielokrotniając co do form oraz jakości przestrzeni komunikacyjną. Niektórych współczesnych antropologów kulturowych niepokoi na przykład fakt kurczenia się przestrzeni antropologicznych, rozumianych jako miejsca występowania najbardziej naturalnych i bezpośrednich kontaktów dialogicznych oraz dogodnych terenów badań kulturowych, których obserwacja sprzyja adekwatnemu opisowi przeżyć towarzyszących rozmówcom podczas bezpośrednich relacji interpersonalnych: „Wreszcie, co nie mniej istotne, miejsce antropologiczne zakłada cielesną obecność ludzi, z którymi się kontaktujemy twarzą w twarz; są to konkretni przedstawiciele naszej grupy odniesienia, z którymi łączy nas «wspólna więź» [...] Jedną z bolączek współczesnego świata jest kurczenie się miejsc antropologicznych kosztem niemiejsc i anonimowych przestrzeni tranzytowych [...]” (Burszta, 2008, s. 48).

Podobne uwagi czyni Steve Bruce, dokonując analizy modernizacji i rozwoju społecznego, mających wpływ na odcienie fundamentalizmów. Pisząc o roli religii i jej wpływie na życie wspólnot lokalnych, zauważa, że miejscem organizowania się grup społecznych o często zwartej strukturze był Kościół. Tym, co organizowało życie wspólnotowe, pozwalając na interakcje międzyludzkie oraz budowanie trwałych więzi, opartych na relacjach bezpośrednich, był kalendarz liturgiczny oraz kolektywne przeżywanie wydarzeń o charakterze wspólnotowym (chrzty, bierzmowania, śluby, obrzędy pochówku zmarłych). Kościół, legitymizując model życia lokalnej wspólnoty i będąc jego zwornikiem, tworzył przestrzeń dla wymiany międzypodmiotowej i był naturalnym miejscem zawiązywania się trwałych relacji w obrębie wspólnoty wyznawców. Na skutek rozpadu więzi opartych na wspólnym wyznawaniu doktryny, np. w miastach, rolę miejsc wcześniej związanych z instytucją Kościoła przejęły – w rozumieniu antropologów – nie-miejsca: przedmieścia, dzielnice, osiedla, stając się obszarami niedookreślenia, arenami pozbawionymi znaczenia w sensie ich jasnego odniesienia do zintegrowanej wokół wspólnie wyznawanych wartości – lokalnej ekumeny:

Kościół uświęcał i uprawomocniał lokalne życie, a lokalna wspólnota utwierdzała jego wiarygodność, biorąc udział w jego działalności. Gdy miejsce wszechobejmującej wspólnoty ludzi zajmujących podobną pozycję społeczną, pracujących i razem spędzających czas wolny, zajęły dzielnice bądź całe miasta-sypialnie oraz przedmieścia, niewiele pozostało do wspólnego świętowania (Bruce, 2006, s. 31).

Na organizację wspólnot, obok zjawisk i instytucji kulturowych wpływ miała komunikacja. Kultura, manifestując się przez przekaz, komunikuje się w sensie ogólnym z każdą aktualną rzeczywistością, zaś na poziomie grupy jako zbioru

ru jednostek – poprzez indywidualne akty komunikacji. Warto, jak sędzę, zwrócić uwagę na tę naturalną współzależność kultury i komunikacji. Jak sugerują niektórzy badacze, pojęcia te funkcjonują oddzielnie; komunikację oddziela się od kultury, co rodzi określone konsekwencje i w rezultacie tworzy mylny obraz dwóch różnych, choć w istocie nierozłącznych, sfer występujących w naszym otoczeniu. Za tę separację po części odpowiadają entuzjaści rewolucji komunikacyjnej, wraz z przekonaniem o prymarnej roli komunikacji w organizacji środowiska społecznego. Akcentując wagę aktów komunikacji, dewaloryzują kulturę, odrywając komunikację od jej naturalnego korelatu, tj. kultury właśnie (Rifkin, 2003, s. 143). Inną przyczyną tego stanu rzeczy jest, w moim przekonaniu, nadtreściowość definicyjna obu pojęć; kultura i komunikacja są pojęciami bardzo pojemnymi i różnie definiowanymi. Redundancja sensów zawartych w obu definicjach nie tylko skrywa ich pierwotną łączność, ale rodzi wrażenie całkowitej autonomii każdej z nich. Wydawać się może, że racją proliferacji tych definicji było dążenie do uściślenia sensów i konkretyzacji kategorii adekwatnie opisujących rzeczywistość, jednak skutek okazuje się zgoła odmienny. Warto przypomnieć, że:

[...] od czasów rewolucji strukturalistycznej w humanistyce „kultura” i „komunikacja” stanowiły coraz częściej nierozłączną parę pojęciową, niejako wzajemnie się objaśniające kategorie, wskazujące na dynamiczny charakter ludzkiej intencjonalności. Powiada się tedy w duchu semiotycznym, że kultura jest komunikacją oraz, że jednocześnie komunikacja ma charakter uregulowany kulturowo (Burszta, 2008, s. 136).

W naukach związanych z komunikacją jej rozumienie sprowadza się nader często do procesu przekazu informacji. Pragmatyczne zainteresowania badaczy aktów komunikacji zachodzących w przestrzeni społecznej ogniskują się wokół ich skutków oraz skuteczności przekazu, pomijając samo ich znaczenie. Refleksja ta staje się w istocie pragmatycznie ukierunkowanym postulatem, by badać przede wszystkim rezultaty komunikacji. Parafrazując jedną z wypowiedzi Erica W. Rothenbuhlera, charakteryzującą obraz współczesnego dyskursu na temat komunikacji, ciężar zainteresowań przenosi się z poziomu tekstu na poziom czytelnika. W tej perspektywie mniej ważny staje się proces czytania niż to, co zaistnieje po przeczytaniu (Rothenbuhler, 2003). Sięgając po instrumentarium aktów mowy Johna Langshawa Austina, współczesne zainteresowania komunikacją waloryzują obszar pragmatyki działania. Swą atrakcyjność badawczą tracą akty lokucyjne i illokucyjne, odnoszące się do fazy intencji, planowania oraz wykonania (poziom gramatyki i retoryki), zyskują zaś skutki jako ich rezultaty (perlokucja), zatem fortunność pragmatycznego aktu komunikacyjnego. W tym kontekście komunikacja osadzona w obszarze kultury wydaje się schodzić z konstatacjami Austina, że wypowiedź jest robieniem czegoś. Wypowiedź mająca charakter performatywny stwarza nową jakość ontologiczną, słowem kreuje nową rzeczywistość; wypowiadając się o czymś, zarazem to coś urzeczywistnia (coś robimy) (Austin, 1993, s. 555).

W triadycznym i telegraficznym modelu komunikacji Shannona i Weavera, wyrażonym schematem Nadawca — Komunikat — Odbiorca, współczesne zainteresowania koncentrują się głównie na odbiorcy². Wynikają one z wielu źródeł: perswazyjnej roli komunikatów, atrakcyjności języka reklam, wpieranego przez rynek konsumencko-producencyjny, instrumentalnej i pragmatycznej funkcji języka, odgrywającej istotną rolę w fazie budowania społeczeństwa informacyjnego itd. Jednakowoż akt komunikacji obdźla skutkami nie tylko odbiorcę. Yves Winkin, określając komunikację mianem orkiestralnej, wskazuje na zgoła inny jej charakter. Komunikacja nie jest jedynie działaniem na odbiorcę, ale także swoistym rytuałem powtarzanym w codzienności:

[...] wbrew temu, co twierdzą ci wszyscy, którzy często bezwiednie identyfikują komunikację z informacją (a tę ostatnią z kulturą), jedynie niewielka część komunikacji dostarcza informacji, której celem jest wpływ i zmiana. Istnieje sfera wspólnoty, ładu i trwałości, która jest nieustannie potwierdzana w codziennym plebiscycie, jakim jest komunikowanie się z innymi, oraz interpretacja przekazów symbolicznych (Burszta, 2008, s. 137).

Jeśli w komunikacji zaakcentujemy trwałość społeczną, opierającą się na wspólnych wierzeniach, przekonaniach, wreszcie – wartościach, komunikacyjna rola podmiotowych aktów mowy ujawni swą całkowicie odmienną naturę. Czy przybliży nas do dialogu?

Przekazywana treść w komunikacji jest tworzona w kodzie semiotycznym, ale jego rangę i czytelność osiąga się w procesie interakcji pomiędzy uczestnikami aktu komunikacyjnego, w tym sensie można mówić o komunikacji międzykulturowej każdego uczestnika tegoż aktu. Każdy przekaz ze swej natury jest intencjonalny, kierowany, zawiera „ukierunkowany” korelat – założonego „Ty”. Akt komunikacyjny zdradza zatem inherentną relacyjność i fundamentalne, dia-

² W tym kontekście należy pamiętać o dokonaniach szwajcarskiego językoznawcy Ferdinanda de Saussure’a (26.11.1857 – 22.02.1913). W pracy *Kurs językoznawstwa ogólnego*, wydanej przez jego uczniów Charlesa Bally’ego i Alberta Sechehaye’a, oraz w *Szkicach z językoznawstwa ogólnego*, wydanych na podstawie notatek samego de Saussure’a, jako pierwszy dokonał rozróżnienia między językiem (*langue*) i mówieniem (*parole*). Język, wg de Saussure’a, to system znaków i reguł ich tworzenia. W jego rozumieniu, język funkcjonuje na zasadach połączeń syntagmatycznych, istniejących między elementami mającymi miejsce w konkretnej wypowiedzi, oraz paradygmatycznych, funkcjonujących na poziomie abstrakcji. Na uwagę w tym względzie zasługują także pisma głównego przedstawiciela kopenhaskiej szkoły strukturalistycznej, duńskiego językoznawcy Louisa Trollea Hjelmsleva (3.10.1899 – 30.05.1965), który razem z H.J. Uldallem położył podwaliny pod glossematykę, rozwijając semiotykę. Inne również ważne prace z obszaru językoznawstwa to *Teoria języka (Sprachtheorie)* austriackiego psychologa Karla Ludwiga Bühlera (27.05.1879 – 24.10.1963) oraz *Poetyka w świetle językoznawstwa* Romana O. Jakobsona (11.10.1896 – 18.07.1982), bazującego w dużej mierze na teorii Shannona. Jakobson w artykule pod tytułem *Lingwistyka a poetyka* stworzył aksjomatyczną teorię struktury aktu mowy, w której przyporządkował elementom sytuacji komunikacyjnej różne funkcje języka.

logiczne uwarunkowania. Istotnym staje się więc pytanie o zasadność i ważność pojęcia dialogu jako kategorii naukowej. Jest to pytanie o jego przydatność naukową. Czy za pomocą pojęcia „dialog” będziemy w stanie skonkretyzować, opisać i przybliżyć rozumienie nas i „Ja” w usytuowaniu do innych, do „Ty”?

W świetle rozmaitych badań nad sposobami, naturą oraz charakterem zawiązywania współczesnych kontaktów międzypodmiotowych, istnieją silne przesłanki, by miast o dialogu mówić raczej o relacjach, pozostawiając problem dialogu teoretycznym rozważaniom filozofów. Chcąc odpowiedzieć na pytanie o kształt i jakość aktualnych relacji międzyludzkich w zglobalizowanej i komunikacyjnej przestrzeni, być może warto skoncentrować się na komponentach, z jakich składają się te relacje. Możliwe, że ich opis i analiza wyznaczą całkiem odmienny obszar dla badań, zacierając wyraźne rysy relacji jako dialogu, a dając się uchwycić jako relacje właśnie. Rodzi się zatem kolejne pytanie – o różnicę pomiędzy relacją jako stosunkiem międzypodmiotowym a dialogiem jako relacją wyszczególnioną.

Relacja jako stosunek

Problem relacji był podejmowany wielokrotnie z różnych perspektyw badawczych. Warto zauważyć, że badaniom natury relacyjnej sześć rozdziałów swej pracy poświęcił Florian Znaniecki. W rozprawie *Relacje społeczne i role społeczne* analizuje on układy socjologiczne, badając je przez zachodzące w ich obrębie interakcje. Z analiz Znanieckiego wynika, że relacja to nade wszystko współdziałanie dwóch jednostek, poprzedzone interakcją. W podejściu badawczym Znaniecki wychodzi od pojęcia reakcji społecznej. Mamy więc trzy podstawowe terminy, których zakres znaczeniowy, jak sądzę, w dużej mierze pokrywa. Są nimi: interakcja, reakcja i relacja. Poszukując odpowiedzi na pytanie, z jakich komponentów składa się relacja, nie można pominąć reakcji jako skutku na relację oraz interakcji, która jest pierwotnym elementem inicjującym relację. Rodzi się wątpliwość: czy interakcja nie jest już relacją? Występując między podmiotami, jest przecież stosunkiem.

Opis przebiegu interakcji jest bardzo zbliżony to faz zawiązywania się relacji. Wg Znanieckiego:

Kiedy zachodzi interakcja społeczna między dwiema jednostkami, zazwyczaj jedna z nich – jednostka A – inicjuje tę interakcję, wykonując działanie społeczne, które w zamierzeniu ma wpłynąć na drugą jednostkę, B. Następnie B „reaguje”, czyli wykonuje działanie będące następstwem działania jednostki A. Czasami każda z tych jednostek niezależnie rozpoczyna działanie społeczne mające wpływ na drugą i każda ze stron reaguje na działanie drugiej. Przykładowo, dwie jednostki mogą się spodziewać, że się spotkają, i każda ze stron może z wyprzedzeniem szykować się do wykonania pewnych działań, kiedy tylko dojdzie do tego spotkania. W każdym razie powiązanie między określonym działaniem społecznym a reakcją na nie stanowi elementarny fakt interakcji społecznej (Znaniecki, 2011, s. 113).

Autor zastrzega, że badanie oraz obserwacja reakcji i działań w obrębie habitatu społecznego są metodologicznie trudne. Trudność, jak można założyć, polega na właściwym uchwyceniu owego powiązania. O ile obserwowalne działanie oraz dająca się ująć reakcja są na pozór łatwe do zarejestrowania³, o tyle samo powiązanie, mimo że mające w oczach Znanieckiego status faktu, w sensie badawczym nie jest już tak oczywiste. Uwzględniając różnice wynikające z odmiennych perspektyw dyscyplinarnych, można odnieść wrażenie, że Znaniecki ma na myśli Buberowskie, tajemnicze, bo niedoprecyzowane, *Zwischen*. Owo *Zwischen* pełni tu rolę „pomiędzy”, w sensie powiązania międzyjednostkowego zrodzonego z inicjacji i skutkującego reakcją w rozumieniu społecznym. Próba odpowiedzi na pytanie o naturę relacji u Znanieckiego znacząco odrywa się od filozoficznych intencji, bowiem polski socjolog, nie bez wpływu Durkheima zapewne, swą uwagę skupia na obserwacji faktów społecznych, wzorując się na bezzałożeniowym badaniu rzeczy.

Filozofia dialogu, poddająca interpretacji fenomen relacji dialogicznej, zarówno w jej wersji symetrycznej, jak i asymetrycznej, koncentruje się na odpowiedzi będącej podmiotowo-naturalną reakcją na wezwanie dialogicznie zorientowanego podmiotu, Znaniecki zaś chce uchwycić to, co poddaje się obserwacji – konkretne działanie i reakcję. W powyższym przykładzie, opisując stan jednostki mogącej wyprzedzić fakt spotkania, powiada, że antycypując ów moment, może się ona doń zawczasu przygotować. Wydaje się, że w przypadku dialogu rozumianego przez Bubera lub Lévinasa trudno byłoby mówić o jakimś przygotowaniu; dialog jest *modus vivendi* każdej istoty ludzkiej, która jako samoświadomy podmiot reaktywny (responsoryczny) odpowiada tu i teraz, będąc w dialogu – jako podstawowym sposobie jednostkowego uczestnictwa w świecie – zainicjowaną.

Kolejna różnica w rozumieniu relacji między dialogikami i Znanieckim dotyczy sposobów reakcji. Znaniecki twierdzi, że: „Sposób reakcji na działanie społeczne innej jednostki zależy nie tylko od intencji tej drugiej jednostki, ale też od jej własnej oceny drugiej jednostki oraz od tego, co druga jednostka robi bądź zamierza zrobić” (Znaniecki, 2011, s. 114). Zatem działanie jednostki (Znaniecki posługuje się tym socjologicznym określeniem) jest zależne od oceny innego podmiotu i jego zamierzeń. Jak pamiętamy, jednym z podstawowych warunków zaistnienia relacji dialogicznej jest jej bezwarunkowość. W tym punkcie

³ Celowo użyte przeze mnie określenie „na pozór” jest śladem rodzącej się w tym względzie wątpliwości. Nie do końca bowiem daje się uchwycić niekiedy celowo markowane przez jednostkę inicjująca działanie, jak też adekwatnie ująć cały skutek jako wynik reakcji. Ta ostatnia może z perspektywy czasu wskazywać na różne odmienne stany jednostki reaktywnej. Nie da się do końca wskazać wszystkich skutków jakiegoś działania, bowiem jednostka działanie takie poddaje często długofalowej refleksji i na podstawie jej wyniku rodzi w odległym horyzoncie czasowym określoną i wykrystalizowaną finalnie reakcję.

zauważyć można zasadniczą różnicę. Co do relacji społecznych, polski socjolog dostrzega różnicę w jakości kontaktów między tymi, którzy przebywają ze sobą często, np. mieszkańcami jednego domu, a tymi, którzy kontaktują się ze sobą przygodnie. W instytucjach domowych⁴ jednostki reagują na siebie nawzajem, a przejawem długoterminowych i intensywnych relacji jest zazwyczaj współdziałanie. Relacje te są najczęściej nieustannie powtarzane i ich powtarzalność staje się również czynnikiem spajającym. Nieco inaczej, wedle Znanieckiego, rysuje się zachowanie relacyjne osób czasowo i incydentalnie wchodzących ze sobą w relacje:

Kiedy te jednostki się spotykają, współdziałają na różne sposoby. Czasami pomagają sobie nawzajem w wykonywaniu działań, których żadna ze stron nie byłaby w stanie wykonać samodzielnie; lub też ofiarowują sobie różnego rodzaju podarki; albo wymieniają dobra na inne dobra, albo dobra na przysługi; albo wspólnie wykonują konkretne, złożone działania we wspólnym celu – technicznym, religijnym, społecznym czy innym [...] (Znaniecki, 2011, s. 117).

W opisanych relacjach dominuje pragmatyzm. Działania społeczne z natury ukierunkowane są na aktywność kooperacyjną, ale dla nas ważnymi są powody, dla których ludzie podejmują wspólne działania z innymi ludźmi. Pragmatyczne ukierunkowanie działań społecznych, którymi ze swej istoty interesuje się socjologia, ukazują grupę społeczną, której mocą wiążącą staje się najczęściej określony cel. Przywołując jeden z warunków imperatywu kategorycznego Kanta, Inny, jako współpartner działania obliczonego na sumaryczny sukces obu podmiotów, nie może być wykorzystywany do osiągnięcia jakiegoś celu. Z tego punktu widzenia owo działanie przy „użyciu” innego podmiotu nie spełnia warunku działania etycznego. Wydaje się, że dialogikom zależało na wyeksponowaniu tego problemu. Podmiot, będąc obok innego podmiotu i odczuwając międzypodmiotową więź (wyrażaną np. poprzez Lévinasowski ślad twarzy), samoświadomością własnej podmiotowości i podmiotowości Innego powoduje usytuowanie się w relacji dialogicznej. Nie może tu być mowy o warunkowości, poza akceptacją godności i podmiotowości każdego człowieka. Tak rozumiana relacja jest wolna od oceny Innego lub jakichś oczekiwań z jego strony wobec siebie.

Elementem łączącym interpretację socjologiczną w wersji zaproponowanej przez Znanieckiego oraz dialogików jest wzajemna akceptacja podmiotowości obu podmiotów będących w relacji do siebie. Jednak na tym zbieżności się kończą, bowiem polski socjolog dodaje kolejne warunki relacji w jej rozumieniu społecznym, z czym dialogicy, tacy jak Buber lub Lévinas, nie mogliby się zgodzić:

Każda ze wspomnianych relacji zaczyna funkcjonować, kiedy dwie zaangażowane w nią jednostki akceptują się nawzajem jako, można powiedzieć, „partnerów” w aktywnym współdziałaniu. Obie pozytywnie się nawzajem oceniają; każda zamierza wykonać określone działania dla dobra drugiej i oczekuje, że ta wykona określone działania dla dobra jej samej (Znaniecki, 2011, s. 118).

⁴ Znaniecki wprowadza ten termin jako występujący w literaturze u innych socjologów.

Podporządkowanie się powyższym kryteriom wartościowania socjologia określa relacją kulturowo uwzorowaną. Z perspektywy dialogu ocena Innego jest niczym innym jak poddaniem go sądom wartościującym. Sądy te rozstrzygają o tym, co z danego punktu widzenia jest dla mnie jako partnera relacji dobre, a co nie. Są tedy fazą poznania, zatem wikłają podmiot oceniający w relację epistemologiczną, bowiem warunkują przydatność podmiotu ocenianego, a ta całkowicie uchyla relację w jej dialogicznym sensie. U podstaw tak rozumianej relacji kryją się zamarkowany instrumentalizm oraz moment epistemiczny – anihilujące dialog w jego istocie.

Różnicą w interpretacji dokonanej przez Znanieckiego i dialogików jest stwierdzenie, że:

W przypadku większości relacji we współczesnych społeczeństwach wzajemna akceptacja jest jednak po obu stronach dobrowolna. Wiele z nich opiera się na kontrakcie, w którym obaj partnerzy deklarują wprost i przy obopólnej zgodzie, jakiego rodzaju działania będą w przyszłości wykonywać dla siebie nawzajem oraz jak długo będzie trwać ich współdziałanie (Znaniecki, 2011, s. 119).

Ta konstatacja upewnia, że relacje społeczne z natury rzeczy są negocjacjami. Negocjacje zaś, nawet *implicite*, niweczą wszelki dialog i relacje oparte na dialogu. Oto ich elementy składowe: akceptacja i dobrowolność (co pokrywa się z koncepcją dialogu Bubera), ale też kontrakt, deklaracje co do zakresu, sposobu i czasu działania, oczekiwanie wzajemności. Zarówno zakontraktowanie, zadeklarowanie, jak i oczekiwanie na zamierzony skutek drugiej strony to elementy typowe dla negocjacji, w relacjach dialogicznych zaś – nieobecne.

Relacje bezpośrednie i pośrednie

Z odmiennej perspektywy na relacje społeczne spogląda antropolog kulturowy i badacz procesów globalizacji Ulf Hannerz, koncentrujący się na relacjach bezpośrednich i pośrednich. Wyszedł on od relacyjnego punktu widzenia proponowanego przez C. Calhouna, którego interesował głównie sposób, w jaki działanie pojedynczego człowieka w danej grupie społecznej zależy od innych lub zapowiada działanie innych osób pod jego wpływem. Calhoun zakładał, że w aktualnej i zglobalizowanej przestrzeni forma związków, jakie tworzą ludzie, ma głównie charakter pośredni (Calhoun, 1991). Zadał pytanie o formę tych relacji oraz o jakość i kształt elementów tworzących relacyjny obraz współczesnego społeczeństwa. Podstawą rozważań Calhouna jest dychotomia Ch.H. Cooleya, dzieląca relacje na bezpośrednie i pośrednie. O ile pierwsze zawierają w sobie całkowite zaangażowanie osób w relacje, o tyle związki pośrednie są charakterystyczne dla podmiotów jako wykonawców określonych ról społecznych, znacząco osłabiają autentyczne i spontaniczne sygnały wysyłane do odbiorców. Sygnały te ulegają zniekształceniu również z tego powodu, że ich odbiorcą nie jest

osoba znająca dobrze nadawcę, a jedynie docelowy adresat, pełniący i przejawiający się głównie w takiej bądź innej roli. Na elementy deformujące autentyczność relacji społecznych wskazuje również R. Sennett (Sennett, 2009). Co prawda każda z wymienionych relacji wymaga fizycznej współobecności zarówno nadawcy, jak i odbiorcy, ale zasadniczą różnicą staje się tu autentyczne wyrażanie stanów wewnętrznych poprzez wysyłanie sygnałów, jak ma to miejsce w relacjach pierwszego rzędu, zaś w większym stopniu ich pozorowanie w stosunkach drugiego rzędu. Należy wszakże pamiętać o możliwym markowaniu ukrytych treści również pośród osób biorących udział w relacjach pierwszego typu, badacze jednak posługują się z reguły tzw. modelem idealnym.

Podążając tropem Craiga Calhouna, Hannerz, opisując zglobalizowany świat relacji międzyludzkich, wyróżnia ponadto relacje trzeciego i czwartego rzędu. Relacje trzeciego rzędu odbywają się głównie za pośrednictwem instrumentów teleinformatycznych lub organizacji. I choć wciąż jest możliwy odwrót od tego stanu komunikacji i przekształcenie go w relacje bezpośrednie, to w rzeczywistości jest to proces trudny i nie ma chętnych, by dokonywać takiej konwersji:

Piszemy lub dzwoniemy do biura rządowego lub do banku, na przykład w celu złożenia skargi, ale w większości wypadków nie nadajemy osobistego charakteru takiej relacji. Zdajemy sobie sprawę z tego, że łańcuch działań i interakcji łączy pracowników produkujących towary konsumpcyjne z ludźmi, którzy w efekcie kupują je i użytkują, mimo że łańcuch ten zostaje ukształtowany zgodnie z bezosobowym wzorem funkcjonowania rynku (Hannerz, 2006, 143).

Czynnikiem odróżniającym relacje trzeciego rzędu od związków czwartego rzędu jest nade wszystko to, co określam mianem świadomości lub przytomności relacyjnej. Oddając jakiś produkt użytkownikowi, przekazując nieprzydatną często rzecz komuś innemu, mamy świadomość tego, że ktoś, gdzieś i kiedyś z niej skorzysta i w tym wypadku trudno zakwestionować jakieś poczucie (choć często niereflektowane lub luźne) zachodzącego związku między ludźmi, zapośredniczonego przez ów przedmiot. Relacje czwartego rzędu obywają się zaś bez poczucia tejże świadomości, wynikającej często z niewiedzy ich uczestników.

W kontekście procesów globalnych problem jest niesamowicie istotny, jeśli bowiem procesy globalne potraktować jako liczne i sieciowo-krzyżowe relacje, ważnym staje się pytanie już to o ludzką świadomość tych związków pomiędzy biorącymi w nich aktywny udział, już to o świadomość ich partycypacji w zjawiskach globalnych. Przykładem ilustrującym relacje czwartego rzędu jest sytuacja bycia na podsłuchu lub bycia obserwowanym. W tego typu relacjach – a przecież mamy i w tym przypadku do czynienia z relacją – świadomość uczestniczenia w niej jest asymetryczna i nieproporcjonalna, bowiem obserwujący lub podsłuchujący jest jej wyraźnie świadom, obserwowany (podsłuchiwany) – nie. Hannerz pytania o tego typu relacje rozciąga na możliwości oferowane w dzisiejszym, skompresowanym przez technologie informacyjne świecie. Nie są one bynajmniej wyrazem obawy o formy życia w przestrzeni definiowanej

poprzez reguły, jakimi rządzi się *Matrix*, ale próbą zwrócenia uwagi na możliwe relacje, jakie zachodzą i mają miejsce w aktualnej przestrzeni społecznej. Relacje te również nie mogą się obyć bez powiązań, których cechą podstawową jest w tym przypadku jednokierunkowość. Wyklucza ona moment świadomościowy w grupie podmiotów, których te relacje dotyczą i w których bezwiednie uczestniczą.

Choć wydaje się, że relacje czwartego rzędu są jakimś ich wyszczególnionym typem, w perspektywie doniesień medialnych oraz doświadczeń współczesności, są także obecne. Z jednej strony, mogą one dotyczyć sytuacji kontrolowania innych ludzi, np. poprzez dostęp do informacji takich jak dane osobowe, czytywane z kart płatniczych, spisów ludności, kartotek przychodni lekarskich czy teleinformatycznych baz danych, z drugiej strony, pojawiają się nowoczesne i globalne metody swobodnej kontroli. Kilka miesięcy temu w Internecie można było przeczytać, że firmy dostarczające infrastrukturę internetową lub przypadkowi użytkownicy są w stanie zdalnie, samoczynnie uruchomić zainstalowane w komputerach personalnych kamery internetowe (*Camjacking*)⁵, poprzez które można śledzić poczynania domowników. Kwestia techniczna nie jest w tym przypadku szczególnie rewolucyjna, bowiem na rynku cyberpołączeń dużą popularnością cieszą się programy typu *TeamViewer 9*. Pozwalają one na swobodną ingerencję na odległość jednego użytkownika w komputer należący do innego. Tego typu możliwości komunikacyjne (jako typ relacji), choć niezbyt częste – swą atrakcyjność mogą ujawnić w niedługiej przyszłości.

Globalne odmiany relacji międzyludzkich zyskały nieco inne określenia w pracach Rolanda Robertsona. Ten angielski socjolog wykładający w USA twierdzi, że społeczne reakcje na zjawiska globalne ujawniają się poprzez różne relacje. Robertson definiuje je sięgając po niemieckie słowa *Gemeinschaft* oraz *Gesellschaft*. Każdej z nich odpowiadają dwie podgrupy, i tak: *Global Gemeinschaft 1* jest obszarem świata wyznaczonym przez zasadniczo równe wobec siebie i zamknięte grupy społeczne (społeczność narodowa, składająca się z różnych wspólnot regionalnych, lokalnych, etnicznych). Wg Robertsona, najbardziej prawdopodobną reakcją na zjawiska globalne tych grup będą relacje wyhamowujące, tzn. procesy globalne. Te pierwsze będą więc postrzegane jako zagrożenie dla ich integracji, spójności i suwerenności. Cechą charakterystyczną reakcji takich wspólnot jest relacja opierająca się, przeciwdziałająca rozpowszechnieniu się zjawisk globalnych (Robertson, 1992). Za przykład takich wspólnot mogą służyć odmiany fundamentalizmów. McLuhanowska metafora globalnej wioski to obraz pasujący bardziej do *Global Gemeinschaft 2*. Jest postacią globalnej wspólnoty.

⁵ Dla przykładu: http://darmowyinternet.net/forum/temat-uwaga-na-kamerki-internetowe-w-komputerach_543 (dostęp: 10.12.2014), <http://natemat.pl/81085,nie-zaslaniaasz-kamerki-w-laptopie-a-powinienes-mozesz-byc-podgladany> (dostęp: 10.12.2014), <http://pej.cz/Camjacking-uwaga-na-strony-ktora-zdalnie-wlaczaja-kamery-w-laptopach-a6776> (dostęp: 11.12.2014).

Global Gesellschaft 1 skupia w sobie otwarte społeczeństwa narodowe, z których składa się światowy porządek. Między tymi społecznościami zachodzi otwarta wymiana w dziedzinie kultury. Najważniejszym zadaniem do rozwiązania staje się tu poczucie równości pomiędzy tymi społeczeństwami. *Global Gesellschaft 2* odzwierciedla z kolei projektowaną i sformalizowaną wspólnotę organizacji światowej. Świat jest tu obrazem wspólnoty jako systemu. Dla Robertsona ideę tę realizuje Kościół rzymskokatolicki, który w jego mniemaniu jest skutecznym, ponadnarodowym oraz politycznie i globalnie wpływowym podmiotem, zainteresowanym całą ludzkością. Ulf Hannerz, opisując relacje społeczne nadaje im inne określenia, dzieląc ich struktury na relacje symetryczne i asymetryczne w przyjętych przezeń kategoriach skali oraz kierunkowości (Hannerz, 2006, s. 144). Odwołując się do ustaleń Habermasa i – szczególnie – Calhouna o współcześnie występujących relacjach, pisze, że:

Relacje pierwszego rzędu naturalnie skłaniają się ku symetrii w obu przypadkach – ludzie komunikują się ze sobą zwykle w cztery oczy, a przyływ komunikacji jest prawdopodobnie równie skuteczny w obu kierunkach. Relacje drugiego rzędu wykazują się zwykle większą symetrią skali. W tym wypadku ludzie komunikują się w obrębie wąsko określonych ról i często jedna osoba piastująca określone stanowisko ma do czynienia z dużą liczbą innych osób, które znajdują się w przeciwstawnej roli – nauczyciel i uczniowie, kierowca autobusu i pasażerowie i tak dalej (Hannerz, 2006, s. 144).

Opisane przez Hannerza relacje drugiego rzędu charakteryzują najpełniej większość współczesnych związków. Zależą one od ról i pozycji, jakie spełniają jednostki w społeczeństwie. W zależności od zakresu możliwości wchodzenia w relacje, często bezpośrednie, ich rzeczywista jakość jest raczej powierzchowna. To przykład ankietera, którym posłużył się Sennett. Jako uczestnikom życia zbiorowego w podobne relacje przydarza nam się wchodzić w urzędach, sklepach, na uczelniach, w kościołach itd. Tu, w odróżnieniu od głębokich relacji bezpośrednich (rodzina, małżeństwo, rodzeństwo), jak słusznie zauważa Hannerz, zwiększa się symetria skali. Relacje Ja–Inny (Inni) natrafiają na przeszkody, takie jak: czas, język, wiek, różnica upodobań itd. Osoba inicjująca „z urzędu” takie relacje, nawet przy założeniu autentycznej chęci utrzymania ich wyższej jakości i głębi, często ograniczona czasem, zmuszona jest je spłycać i zawężać, celowo ograniczając je do minimum (kolejka przed kasą, natłok pacjentów, petentów itd.).

Hannerz pisze, że:

W przypadku relacji trzeciego i czwartego rzędu znacząco zwiększają się asymetrie, kiedy względnie niewielka liczba, zazwyczaj korporacyjnych, aktorów jest połączona z niezliczonymi pojedynczymi (lub zbiorowymi) aktorami i zazwyczaj w wysokim stopniu sprawuje kontrolę nad tymi relacjami (Hannerz, 2006, s. 144).

Relacje tego typu, charakterystyczne dla form kontaktu i przepływu informacji w wirtualnej rzeczywistości, skutkujące jednak konsekwencjami w świecie rzeczywistym, są obecne w aktualnym i zglobalizowanym obszarze życia społecznego. Szwedzki antropolog zwraca uwagę na płynność i rzadką świadomo-

mość przechodzenia z poziomu pierwszego do relacji drugiego typu. Przypomnijmy, że obie wymagają fizycznej obecności partnerów dialogu. Również relacje czwartego rzędu, zdawałoby się najbardziej odhumanizowane, przy technice projekcji pożądanego modelu podmiotowego posługują się sztucznie spersonalizowanym komunikatem. Możliwość tę zawdzięczają wprężeniu do tego typu relacji informacji oraz danych statystycznych i socjologicznych, dzięki którym udaje się zbudować model pożądanego i hipotetycznego klienta, do którego kierowany jest komunikat. Z badań wyławia się więc cechy o dużym stopniu podobieństwa i na bazie takiej konstrukcji formułuje się dany komunikat: „Na przykład za pomocą rozsyłanych reklam, którym nadaje się osobisty charakter, można dotrzeć do członków określonej grupy klientów, posługując się perswazyjnym językiem, który usiłuje imitować relacje pierwszego rzędu («Drogi Ulfie, jesteś właśnie taką osobą, która powinna zapisać się...»)” (Hannerz, 2006, s. 145).

Podsumowując rozważania szwedzkiego antropologa, trudno dziś odróżnić relacje zarówno pierwszego, drugiego, jak trzeciego i czwartego rzędu. Problem, jak sądzę, tkwi w niezauważalnej przenikalności między nimi, jak też w braku ostrej i ścisłej granicy. Zachodzą na siebie, dlatego trudno jest szczegółowo uchwycić, z którym ich typem (o ile da się to w ogóle ustalić) mamy do czynienia. Hannerz twierdzi, że wszystkie te warianty relacji współtworzą jedno pole: „Nie tylko zachodzą na siebie w praktyce, ale również wzajemnie się pobudzają w społecznej wyobraźni” (Hannerz, 2006, s. 146). Mimo iż Hannerz dostrzega ogromny wpływ technologii globalnych, które umożliwiają relacje pomiędzy ludźmi, nie przecenia ich wagi dla budowania intymnych, trwałych, głębszych i dialogicznych relacji międzyludzkich. Rezerwuje dla nich obszar wspomagający, kwalifikując je, z punktu widzenia jakości relacyjnej, jako peryferyjne. To ciekawa sugestia, bowiem globalne urządzenia umożliwiające komunikowanie się ludzi na odległość nie pozwalają w pełni inicjować i zawiązywać, w jego opinii, ścisłych relacji, ale te już zawiązane w sytuacji bezpośredniej bliskości podmiotów, podtrzymują i pomagają w ich trwaniu. Inne zaś, jak choćby środki globalnego czy transplanetarnego transportu, są w stanie przekształcić relacje pośrednie (odległościowe) w bezpośrednie, pozwalając na szybką zmianę miejsca i w efekcie na bezpośrednie spotkanie ludzi. Tak czy inaczej, według Hannerza:

Żadne bliskie więzy osobiste nie mogą powstać tylko za pomocą tejże technologii, ale może ona w znacznym stopniu dopomóc w utrzymywaniu ich na odległość (Hannerz, 2006, s. 147).

Architektura wobec relacji

Na nowy, globalny obraz relacji międzyludzkich znaczący wpływ wywiera współczesna architektura. Warto o tym wspomnieć w kontekście wzrastającej

dominacji metropolii globalnych. W wielkich aglomeracjach, w których obserwujemy proces akumulacji globalnego kapitału, zawiera się transnarodowe umowy gospodarcze oraz transakcje opiewające na pokaźne sumy. Miasta te charakteryzują się nową architekturą, wspierającą, jak się wydaje, ich globalne funkcje. Zagospodarowanie przestrzeni nowych centrów globalnych, jako miejsc przepływów finansowych i inwestycyjnych na szeroką skalę, odzwierciedla ich ogólnoswiatowy i ekonomiczny charakter. Zmianie ulega przede wszystkim budownictwo mieszkalne. Ma ono (pewnie nie bez wpływu Le Corbusier'a) zadania nade wszystko funkcjonalne. Chodzi o to, by maksymalnie dostosować je do nowego profilu użytkownika, czasowo przebywającego na danym miejscu. Przyjeżdżając do wielkich miast w tzw. interesach, biznesman zajmuje apartament standardowo wyposażony w pasmo szybkiego łącza internetowego, dostosowane do jego efemerycznych potrzeb, najczęściej w strzeżonym budynku lub na osiedlu zamkniętym, w którym bezpieczeństwa i porządku pilnuje umundurowany strażnik, wspierany licznie rozmieszczonymi kamerami.

Za Craigiem Calhounem i Ulfem Hannerzem – relacje zachodzące pomiędzy obserwowanymi i obserwującymi należałoby uznać za relacje czwartego rzędu. Z drugiej strony, w tak projektowanych przestrzeniach kurczą się miejsca dla bardziej bezpośrednich kontaktów międzyludzkich. Pozostają nocne bary, windy, ewentualnie hole oraz recepcje. Te pierwsze służą dziś eskapadom samotnych gości hotelowych, chcących „wyjść do świata” i przy drinku zapomnieć o trudach zakończonego dnia lub o tym, co ich jutro czeka. Nocne bary dawno utraciły funkcję niegdysiejszych restauracji hotelowych, jako przestrzeni wspólnego spożywania posiłków. Restauracje hotelowe sprzyjały prowadzeniu rozmów nawet z przygodnie spotykanymi ludźmi. Dziś posiłki zamawiane są raczej do pokoju, by uniknąć niepożądanego kontaktu z innymi. Pozostałe miejsca służą wymogom technicznym (recepcja, winda). Trudno więc, by spełniały rolę platform wymiany poglądów, prowadzenia ważkich dyskusji, choć takiej ewentualności, rzecz jasna, wykluczyć nie można.

Z innej strony, co sugeruje Goffman:

Życie w mieście byłoby nieznośne, gdyby podczas każdego spotkania jednostki dzieliły się ze sobą swoimi przeżyciami, zmartwieniami i sekretami. Jeżeli mąż chce zjeść w spokoju obiad, powinien wybrać usługi raczej kelnera aniżeli żony (Goffman, 1981, s. 90).

Można w tym miejscu odwołać się do doświadczenia przypadkowych spotkań znajomych podczas np. robienia zakupów czy spacerowania po mieście. Nie zawsze mamy przecież ochotę słuchać o tym, co u nich, o ich pracy, dzieciach, chorobach, zmartwieniach i planach na najbliższe wakacje. Takie nierzadko wymuszone spotkania przeradzają się w koszmar, przymuszając nas do pozornego zainteresowania właśnie w chwili, kiedy poszukujemy spokoju i wytchnienia. Na problem martwej przestrzeni życia publicznego w jego aspekcie architektonicznym zwraca uwagę Richard Sennett. Socjolog ten zauważa, że:

Intymna wizja indukowana jest w takim stopniu, w jakim sfera publiczna zostaje porzucona jako pusta. Środowisko, na najbardziej fizycznej płaszczyźnie, skłania ludzi, by uznali sferę publiczną za pozbawioną znaczenia. Przykładem jest organizacja przestrzeni w wielkich miastach. Architekci projektujący drapacze chmur oraz inne wielkie, gęsto zaludnione, budynki należą do nielicznych profesjonalistów zmuszonych do pracy w zgodzie z obecnymi koncepcjami życia publicznego (Sennett, 2009, s. 27).

Zmian, jakie zaszły w Europie w postrzeganiu sfery publicznej i sfery prywatnej, należałoby upatrywać pod koniec siedemnastego stulecia. Wtedy zaczęto dość wyraźnie przeciwstawiać pojęcia „prywatny” i „publiczny”. Sfera prywatna stanowiła obszar chroniony i zawężony do ścisłych relacji rodzinnych oraz przyjacielskich, publiczna zaś oznaczała otwartość dla wszystkich chcących w niej działać, na oczach innych. Od tamtego czasu znaczenie tych dwóch pojęć pozostaje niezmiennione. Wskazaną dychotomię przejęła współczesna architektura, pozostawiająca co prawda wiele wolnej przestrzeni, ale nie po to, by była wykorzystywana jako obszar wspólnego użytkowania, np. w celu spotkań między ludźmi, podczas których zawiązywaliby oni relacje. Konstruowanie i budowanie wolnych placów jest wyrazem albo tęsknoty za miejscami publicznymi, pełnymi gwaru, rozmów, wymiany spojrzeń, dyskusji itd., albo podkreśleniem ich wciąż ważnych zadań w tworzeniu stosunków społecznych, które czekają na odpowiedni czas, by znów nabrać swego znaczenia. Oto dłuższy fragment opisujący przykład takich rozwiązań architektonicznych:

Jednym z pierwszych drapaczy chmur zbudowanych po drugiej wojnie światowej według czystego stylu międzynarodowego był zaprojektowany przez Gordona Bunshafta Lever House na Park Avenue w Nowym Jorku. Jego parter to plac pod gołym niebem, dziedziniec, z którego północnej strony wnosi się wieżowiec, a na poziomie pierwszego piętra niska struktura otacza pozostałe trzy strony. Z ulicy wchodzi się pod tą niską podkrową na dziedziniec; poziom ulicy to martwa przestrzeń. Na parterze nic się nie dzieje, jest to tylko przejście do wnętrza. Forma tego modernistycznego budynku kłóci się z jego funkcją, ponieważ zapowiada wskrzeszony miniaturowy plac publiczny, którego rzeczywista rola nie ma w istocie nic wspólnego z charakterem takiego miejsca, gdzie ludzie powinni się spotykać i wykonywać różne czynności. Ta sprzeczność jest częścią większego konfliktu. Jednym z założeń stylu międzynarodowego była przejrzystość konstrukcji wielkich budynków. Ściany prawie całe ze szkła ujętego w ramy cienkich stalowych profili sprawiają, że wnętrze i zewnętrzna część budynku przenikają się tak, iż różnica staje się prawie niedostrzegalna. Technologia ta pozwala uzyskać to, co Siegfried Giedion nazywa ideałem przepuszczalnej ściany, jak najbardziej przejrzystej. Ale ściany te są również hermetycznymi barierami. Lever House był zapowiedzią koncepcji architektonicznej, według której ściana, choć przejrzysta, izoluje to, co dzieje się w budynku, od życia na ulicy. W tej koncepcji estetyka widzialności łączy się z izolacją społeczną (Sennett, 2009, s. 28).

Niektórzy badacze zjawisk globalnych (Sassen, Smith, Tiberlake, Abu-Lughod) dostrzegają rosnące znaczenie aktywności globalnej miast na niekorzyść szerszych obszarów lokalnych i państw narodowych. Polaryzacja dominujących miejsc globalnych, ich rozbitcie na mniejsze jednostki urbanizacyjne,

w których coraz donośniej biją serca globalizacji, jest wynikiem, z jednej strony, uniwersalizacji tego procesu, z drugiej, kumulacji w takich miejscach serwerów o zasięgu globalnym, połączonych często z koncentracją kapitału, umiejscowienia giełd globalnych oraz central korporacji transnarodowych. Metropolie te są więc w dzisiejszym rozumieniu policentrami procesów globalnych w zdecentralizowanym świecie przepływów. Miasta pełniące rolę globalnych metropolii charakteryzują się m.in. nagromadzeniem kapitału oraz wiedzy.

Widocznymi oznakami takich procesów w aglomeracjach globalnych, jak Nowy York, Paryż, Londyn czy Frankfurt, stają się przesunięcia w układach przestrzenno-urbanizacyjnych zachodzących pod wpływem zmian ich roli. Globalne otoczenie rodzi poniekąd nowe warunki funkcjonowania usług i przemysłu, czyli nową rzeczywistość, czego dowodem są m.in. procesy suburbanizacji i gentryfikacji. Pod wpływem nadmiernej koncentracji kapitału i kumulacji ośrodków oraz infrastruktury obsługującej klientów miast, ich mieszkańcy zmuszeni są do pozyskiwania miejsc zamieszkania na obrzeżach metropolii. W ten sposób powstają wielkie sypialnie, które rodzą popyt na szeroką infrastrukturę usługową w dziedzinach gastronomii, bankowości, branż ubezpieczeniowych, handlowych itd. W tym znaczeniu gentryfikacja pobudza procesy suburbanizacyjne, wpływając na nową strukturę przestrzenną i ukształtowanie terenu, teoretycznie stwarzając także nowe warunki do zaistnienia zintensyfikowanych relacji społecznych.

Na tego typu zmianach, w sensie gospodarczym, korzysta choćby *small business*. Transfer wysoce wyspecjalizowanej wiedzy, w oparciu o którą tworzy się przewagę konkurencyjną wielkich korporacji, trafia także, choć w nieco innej postaci i skali, do małych przedsiębiorstw, podpatrujących większych graczy rynkowych. Gospodarka nieformalna, łatwiejsza do ukrycia w przestrzeni małego biznesu i wykorzystująca wiedzę wielkich graczy, przy znacznej korekcie strat, wynikających z omijania kosztownych przepisów, oficjalnych form zatrudnienia, ubezpieczeń, ewentualnych roszczeń, często prawa, całkiem nieźle sobie radzi, zręcznie lawirując między wielkimi podmiotami, konkurując rzecz jasna nie skalą świadczeń, ale przede wszystkim jakością usług, ich ceną i mobilnością (Sassen, 2007, s. 151).

Przesuwanie się środka ciężkości procesów globalnych do miast pełniących coraz wyraźniej rolę głównych ośrodków globalizacji rodzi nowe możliwości dla zaistnienia relacji międzypodmiotowych. W związku z ich nowym charakterem, w sukurs przychodzi także funkcjonalna architektura, wskazująca pośrednio na nową jakość oraz zmieniający się charakter relacji międzyludzkich. Zasadnicza różnica zachodzi w zakresie możliwości kontaktów, nastawionych przede wszystkim na przekaz oraz formę negocjacji biznesowych. W sensie ścisłym, jak już wspomniano, klasyczne pojmowanie dialogu ma się nijak do tego, czym w istocie są negocjacje. Ta specyficzna i współczesna forma kontaktów międzyludzkich, obliczona co prawda na konsens i porozumienie, nie spełnia

podstawowych kryteriów dialogiczności, zaproponowanych przez różne odmiany klasycznej filozofii spotkania. Niemniej, negocjacje jako podstawowy element zawierania transakcji pozostają częstą formą odnoszenia się podmiotów do siebie. Ich kształt oraz charakterystyczne dla ich występowania miejsca (hotele, centra handlowo-biznesowe, banki, giełdy) cechują współczesne metropolie. Miasta, pełniąc funkcje globalnych metropolii, stają się zwornikami zapośredniczonymi w wielotorowych sieciach transakcji ponadnarodowych, które zachodzą w wielu miejscach niekiedy jednocześnie, na terenach należących do różnych krajów (Abu-Lughod, 2005).

Skupienie się dzisiejszych analiz gospodarczych i ekonomicznych na miastach odsłania, jak sądzę, całkiem nowy układ terytorialny zglobalizowanego świata. Pozwala na uchwycenie nowej siatki geograficznej, budując całkiem inną niż dotychczasowa topografię relacji międzynarodowych. Rzecz jasna chodzi o te miejsca dominacji globalnej, w których umieszczone zostały giełdy, kapitał, sieć lotnisk oraz globalne serwery. Ich koncentracja w miastach pełniących funkcje centrów globalnych wyznacza całkiem nową geografie świata, wskazując na miejsca, z których płyną i są dystrybuowane wszelkie impulsy, prądy i sygnały rozchodzące się w całym świecie:

Miasta funkcjonujące jako międzynarodowe centra biznesu i finansów są obszarami bezpośrednich transakcji ze światowymi rynkami [...] analiza skupiająca się na miejscu i produkcji pozwala na rozszyfrowanie natury procesu globalizacji: ta ostatnia jest tu ujmowana w kategoriach transnarodowej geografii centralności, składającej się z różnorodnych powiązań i strategicznych skupisk infrastruktury materialnej. Można zatem uznać, że globalizacja opiera się na tych powiązaniach i infrastrukturze materialnej. Te sieć miejsc i powiązań wyznaczają w znacznym stopniu procesy globalne. [...] nowa geografia centralności może się stać obszarem skoncentrowanych działań o charakterze regulacyjnym (Sassen, 2007, s. 200).

Cytowana autorka używa wyrażenia „bezpośrednie transakcje”, ale należy pamiętać, że nie idzie tu o rzeczywiste i bezpośrednie relacje na wzór interakcji międzyludzkich. Miasta globalne – wspierane nową architekturą – znacząco ograniczają powierzchnię i miejsca dogodne dla bezpośrednich i polidialogicznych relacji. Bezpośrednie transakcje dotyczą relacji rynkowych, które są dziś możliwe dzięki wysoce wyspecjalizowanej infrastrukturze telematycznej. Jeżeli możemy w tym miejscu faktycznie mówić o bezpośredniości, to będzie nią bezpośredniość połączenia podmiotu z tą właśnie infrastrukturą. W pojęciu „transakcja”⁶ zawiera się proces dopasowywania, uzgadniania, to droga dyskursu deliberatywnego (łac. *deliberare* – rozmyślać, rozważać, roztrząsać, debatować), prowadząca w istocie do konsensu, zatem pojęcie to inherentnie zawiera pod-

⁶ Jak czytamy w definicji słownikowej, transakcja jest czynnością zachodzącą między sprzedającym i kupującym, zakończona umową sprzedaży towarów lub usług (http://pl.wikipedia.org/wiki/Transakcja_%28finanse%29) (dostęp: 13.05.2016).

stawowe składowe, z jakich zbudowane są negocjacje. Zarówno transakcje, jak i negocjacje są pozbawione bezwarunkowej, wyrażonej wolnym aktem woli gotowości do ich przystąpienia. Mają one charakter wymiany, w której jeden podmiot oczekuje od innego określonych świadczeń. Poza warunkami wstępnymi (protokół rozbieżności), musi się odbyć debata (ścieranie się stanowisk), by całość zakończyło wypracowane porozumienie. Dialog jako forma relacji, według dialogików, zasadza się na całkiem odmiennych komponentach.

Warto na koniec zadać pytania: czy transakcje (negocjacje) przez swą empirycznie doświadczaną powszechność są aktualnie jedyną formą zachowującą ślady dialogu? Czy są globalną (zglobalizowaną) formą odnoszenia się podmiotów do siebie? Wreszcie: czy procesy globalne nie przeobraziły bezpośrednich i bezinteresownych relacji międzypodmiotowych w relacje transakcyjne rozumiane jako sposoby wysuwania wzajemnych roszczeń i oczekiwań?

Arterie i ściany jako ograniczenia dialogu

W perspektywie współczesnego miasta globalnego i zacierania się w nim bezpośrednich relacji międzyludzkich ważną rolę odgrywają arterie łączące poszczególne punkty rozbudowanych aglomeracji. Ulica wskazuje na relacyjne połączenie między przestrzenią i ruchem. Istotnym w tym względzie jest zmiana funkcji ulic. Kiedyś, pełniąc rolę miejsca publicznego w ścisłym tego słowa znaczeniu, wymiany uprzejmości, miejsca rozmów, zawiązywania relacji, wpisywały się w geografie miasta wraz z jego przestrzenią dialogiczną. Dzięki urbanizacji i rozwojowi technicznemu ulica, jako „kanał przelotowy”, służy głównie za infrastrukturę tranzytową. Zmiana zasadniczej funkcji była możliwa dzięki zglobalizowanemu przyspieszeniu (Virilio, 2008), szybkiej mobilności, słowem zapanowania nad przestrzenią, kurcząc ją i redukując do jednostki miary liczonej w przebytych kilometrach na godzinę. Dawniej, podróżując do odległego miejsca, obliczano w dużym przybliżeniu czas na przebycie tej drogi, nie uściślając go, dziś możemy precyzyjnie określić czas potrzebny na przebycie jakiegoś dystansu, wraz z wzięciem pod uwagę przeszkód w postaci objazdów, średniego natężenia ruchu na trasie, robót drogowych itp. Pomagają w tym nawigacje oraz programy komputerowe (Targeo itd.).

Ulicy miasta zostaje przypisana szczególna funkcja – ma umożliwiać ruch. Jeśli za bardzo go reguluje, za pomocą świateł na skrzyżowaniach, ulic jednokierunkowych itp., zmotoryzowani denerwują się lub wpadają w gniew. Dziś mamy swobodę przemieszczania się, jakiej nie znała dotąd żadna miejska cywilizacja, ale stało się ono najbardziej podszytą lękiem z codziennych czynności. Przyczyną tego lęku jest uznanie przez nas nieograniczonej swobody w tym względzie za absolutne prawo jednostki. Samochód prywatny służy jako narzędzie do realizacji tego prawa, a skutek dla przestrzeni publicznej, zwłaszcza ulicy miejskiej, jest taki, że traci ona znaczenie, a nawet zaczyna irytować, jeśli nie zostanie podporządkowana swobodzie ruchu. Technologia współczesnego

poruszania się zastępuje przebywanie na ulicy pragnieniem eliminacji ograniczeń narzuconych przez geografię (Sennett, 2009, s. 30).

W pewnym sensie precyzja w obliczaniu czasu na pokonanie dystansu, wraz z ewentualnymi przeszkodami, pomija fakt napotkania kogoś lub czegoś jako niespodziewanego wydarzenia, mogącego odmienić nasz schemat postępowania. Z punktu widzenia pragmatycznego najważniejszymi stają się pytania o to, w jaki sposób, unikając korków i dziur na drogach, można najszybciej pokonać daną odległość. Słowem, podróż nie służy już napotykananiu, ale coraz bardziej unikaniu:

Samochód nie służy do oglądania czy zwiedzania miasta [...] nie jest w tym celu używany [...]. Zapewnia swobodę przemieszczania się. Można nim podróżować z punktu A do punktu B bez zatrzymywania się na przystankach (Sennett, 2009, s. 30).

We współczesnym budownictwie zauważalny jest trend do rezygnacji ze ścian działowych. Jest to widoczne szczególnie w apartamentowcach i siedzibach korporacji, a także biurach. Zamiast ścian oddzielających poszczególne pomieszczenia, konstruuje się przeszklone tafle, mające wzmocnić przejrzystość i widzialność tego, co dzieje się za tą pozorną ścianą. Zdaniem Sennetta, projektanci likwidowanie ścian wyjaśniają zwiększoną wydajnością pracy: grupa obserwująca siebie przez cały dzień pracy ma być, ich zdaniem, mniej skłonna do plotek i rozmów, będąc w zamian bardziej zajęta wykonywaniem swoich czynności. To kontrowersyjna teza. Autorzy tych wypowiedzi sugerują, że w miejscu spotykania się ludzi podczas wykonywania przez nich czynności zawodowych ograniczenie kontaktu do czysto wzrokowego podglądania się nawzajem ma sprzyjać lepszej wydajności. Psychologowie społeczni zgoła inaczej patrzą na ten problem: relacje i stosunki koleżeńskie są bardzo istotną funkcją integrującą, a ta sprzyja wydajniejszej pracy. W środowisku, w którym panują dobre i czytelne relacje, praca jest postrzegana jako kolektywne dążenie do wspólnego celu. Pełną integrację z grupą buduje się na więziach koleżeńskich, na wymianie doświadczeń, rozmowach znacząco wychodzących poza tematy ściśle zawodowe. To relacje komunikacyjne pozwalają poznać innych i przekształcają się często w trwałe związki, wykraczające poza stosunki czysto zawodowe. Z punktu widzenia architektów, współczesne biurowce mają służyć głównie wzmocnieniu tego, co Taylor nazywa racjonalizmem instrumentalnym. To kolejny, jak się wydaje, przykład merkantylizacji relacji międzypodmiotowych.

Wspomniany Sennett wskazuje na paradoks zawarty w koncepcji zwiększania przeszklonych powierzchni. Z jednej bowiem strony, pracownicy oglądają (podglądają) się, z drugiej, dokonują tego w milczeniu, zatem schodzą się tu dwa aspekty: widzialność (przejrzystość) z izolacją, włączanie i wyłączenie zarazem:

Wzajemna obserwacja nie sprzyja życiu towarzyskiemu, milczenie staje się jedyną formą obrony. Takie biuro bez ścian to apogeum paradoksu widzialności i izolacji, który można także sformułować w odwrotnym porządku. Ludzie są bardziej towarzyscy, gdy oddzielają ich od siebie namacalne bariery, tak jak potrzebują w przestrzeni publicznej określo-

nych miejsc, których jedyną funkcją jest gromadzenie się razem [...] żeby ludzie mogli poczuć chęć do kontaktów towarzyskich, nie mogą być z bliska obserwowani przez innych. Nasilenie intymnego kontaktu osłabia towarzyskość. Oto logika jednej z form biurokratycznej wydajności (Sennett, 2009, s. 31).

Jeżeli prawdą jest, że za współczesnymi formami odnoszenia się ludzi do siebie stoją zunifikowane i zglobalizowane nawyki relacyjne, wykształcone pod wpływem nowych technologii, a co za tym idzie, odmienne od wcześniejszych i tradycyjnych (bezpośrednich), to uprawnioną staje się teza o zglobalizowaniu relacji. Uchwycić to można np. na poziomie codziennego języka nastolatków. Moda na zapożyczenia obcych zwrotów podkreślających stany emocjonalne użytkowników języka z dużą łatwością przenosi się także do słowników starszej generacji, chcącej iść z duchem czasów i być postrzeganą jako rozumiejąca współczesność. Mimo to, wciąż pozostajemy na poziomie komunikacji. Jest to moment, kiedy warto zapytać, czy aktualne relacje zapośredniczone przez techniczne urządzenia pozwalające na kontakty na odległość, wraz z nowym wyrażaniem osobistej ekspresji, nie zmutowały dialogu, sprowadzając go do zglobalizowanej w istocie formy?

Uwzględniając inne tradycje oraz zacierające się różnice kulturowe, na całym świecie relacje międzyludzkie wydają się do siebie podobne. Tam, gdzie to możliwe, relacje typu *face to face* zastępuje się połączeniem internetowym lub telefonicznym. Korzystanie z e-serwisu lub poczty e-mailowej to najczęściej podstawowa forma kontaktu z rzeczywistością, a także pierwszy etap ubiegania się o stanowisko pracy, rzecz mimo wszystko bardzo osobistą i indywidualną. Dopiero wtórną, po odczytaniu wielu wiadomości pocztowych, osoba odpowiedzialna za rekrutację kieruje zaproszenie na rozmowę indywidualną do wybranych, pomijając, rzecz jasna, naiwnie oczekującą informacji zwrotnej większość.

Bibliografia

- Abu-Lughod, J.L. (2005). Comparing Chicago, New York and Los Angeles: Testing Some World Cities Hypotheses. In: P.L. Knox, P.J. Taylor (ed.), *World Cities in a World-System*. Cambridge University Press.
- Austin, J.L. (1993). *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. (B. Chwedeńczuk, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PWN
- Bruce, S. (2006). *Fundamentalizm*. (S. Królak, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo SIC.
- Burszta, W.J. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Calhoun, C. (1991). Indirect Relationships and Imagined Communities: Largescale Social Integration and the Transformation of Everyday Life. In: P. Bourdieu, J.S. Coleman (ed.), *Social Theory for a Changing Society*. Boulder CO: Westview Press, Russel Sage Foundation.

- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. (H. i P. Śpiewakowie, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hannerz, U. (2006). *Powiązania transnarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*. (K. Franek, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Narecki, K. (1999). *Logos we wczesnej myśli greckiej*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Newbury Park Sage.
- Rothenbuhler, E.W. (2003). *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*. (J. Barański, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sassen, S. (2007). *Globalizacja. Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*. (J. Tegnerowicz, tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sennett, R. (2006). *Korozja charakteru*. (J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
- Sennett, R. (2009). *Upadek człowieka publicznego*. (H. Jankowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
- Znanięcki, F. (2011). *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. (E. Hałas, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Virilio, P. (2008). *Prędkość i polityka*. (S. Królak, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo SIC.

The globalization of the communication: between dialogue and chaos

Summary

The purpose of this article is a reflection on methodological and substantive suitability of the term "dialogue" as the concept of significant contemporary humanities. We want to make an attempt to answer the question whether using the concept of dialogue, we are able to capture the phenomena in the space of interpersonal communications. Perhaps the notion that does not exhaust the richness of the content of contemporary reality, devalue its scientific value?

In addition, an author interested in the question of whether dialogue as a philosophical problem still remains valid? The question is so reasonable that modern researchers describe the current space of communications, rather than the concept of dialogue are increasingly willing to use words: relationship, interaction or communication. Are these concepts actually revealing more than the concept of "dialogue"?

Keywords: Dialogue, chaos in communication, education.

Beata ŁUKASIK

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: b.lukasik@ajd.czest.pl

Jak cytować [how to cite]: Łukasik, B. (2015). Chaos a edukacja refleksyjna. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 95–103.

Chaos a edukacja refleksyjna

Streszczenie

Pojęcie chaosu ma zwykle negatywne konotacje i kojarzy się z bałaganem, dezorganizacją czy też destrukcją. Jednak w tym, co nieprzewidywalne, niedookreślone kryje się pewnego rodzaju potencjalność. Szansą dla zaakceptowania w przestrzeni edukacyjnej chaosu i dostrzeżenia w nim rozwojowego impulsu może być refleksyjna koncepcja edukacji. Edukacja refleksyjna zakłada, że głęboki namysł (refleksja) jest źródłem poszukiwania sensu istnienia, permanentnego rozpoznawania własnej drogi, siłą w walce o własne człowieczeństwo w chaotycznej ze swej natury rzeczywistości.

Słowa kluczowe: chaos, edukacja, refleksja.

Otoczający nas świat charakteryzuje zmienność, dynamiczność, niejednoznaczność. Nic dziś nie jest takie, jak było jeszcze wczoraj. Wszystko (przekonania, idee, materia) ulega zmianie, przekształceniu czy rozpadowi. To postrzeżenie pozwala uznać naturę otaczającej człowieka rzeczywistości za chaotyczną – z jednej strony obciążoną ryzykiem i tymczasowością, ale zarazem dającą ogromne możliwości.

Chaos najczęściej kojarzy się negatywnie. Rozważając o chaosie, zwykle myślimy o braku porządku, niestabilności, dezorganizacji, bałaganie, czy nawet destrukcji, których źródeł można doszukiwać się w mityczno-religijnych przekazach. Jeśli taki sposób rozumienia chaosu odniesiemy do edukacji, nacechowanej zmiennością, brakiem ładu, nieprzewidywalnością, to może okazać się, że nie spełnia ona swoich zadań i funkcji wobec jednostki i społeczeństwa. Wydaje się jednak, iż pochylenie się nad brakiem porządku z perspektywy nawiązującej np. do pewnych założeń matematycznej teorii chaosu, „która ujmuje także zjawiska społeczne i edukacyjne nieliniowo, rzadko nawiązując do stosowanych algorytmów” (Wenta, 2014, s. 179–180), pozwala dostrzec w edukacyjnych

„zawirowaniach i niestabilnościach” przestrzeń wyznaczającą nowy porządek (pewnego rodzaju potencjalność). Zdaniem Ilya Prigogine i Isabelle Stengers „to, co złożone, wyłania się z tego, co proste [...] z bezładu może powstać uporządkowana struktura” (Prigogine, Stengers, 1990, s. 13). Nie ma zatem wyraźnej granicy między porządkiem a chaosem, gdyż „w porządku ukryty jest nieporządek, a z nieporządku może zrodzić się porządek i harmonia” (Tempczyk, 1995, s. 37). Nie chodzi tu oczywiście o harmonię rozumianą jako regularny układ, należyty ład (Skorupska, Auderska, Łempicka, 1968, s. 606), takie bowiem spojrzenie na edukację (choć ma swoich zwolenników) jest dość wątpliwe i złudne, gdyż jej podmioty są w ciągłym ruchu, doświadczają permanentnych zmian, nie mogą być pewne krzyżujących się ze sobą różnorodnych interpretacji świata. Chodzi tu raczej o pewnego rodzaju potencjalność. Teoria chaosu stała się w ostatnich latach przedmiotem badań w wielu dziedzinach (Tempczyk, 1995, s. 165) i wydaje się, że można byłoby przetransponować niektóre z jej pojęć na grunt edukacji. Chcąc jednak uniknąć krytyki błędnych zapożyczeń aparatu pojęciowego z nauk ścisłych, będę w niektórych miejscach odnosić się do pojęcia chaosu jedynie w sposób metaforyczny (a nie argumentacyjny merytoryczny), mając na uwadze przeniesienie w inny kontekst zjawisk edukacyjnych.

Mogłoby się wydawać, że szkoła ze względu na swą misję stoi na straży porządku i ładu, bowiem ma za zadanie wyjaśniać, przybliżać i ułatwiać młodemu człowiekowi „zrozumienie wszystkiego, co się wokół niego dzieje. Najczęściej odbywa się to na zasadzie szukania podobieństw, systematyzowania, porządkowania, tworzenia reguł, w sposób logiczny tłumaczących zjawiska” (Janus-Sitarz, 2006, s. 174). Trudno takie działania uznać za niewłaściwe, gdyż przekonanie o możliwości zapanowania w naszym życiu ładu, harmonii wydaje się nadawać sens istnieniu (np. normy moralne, zasady współżycia itp.). Czyż jednak nie istnieje obawa, że szkolne ustanawianie wzorców postępowania, szufladkowanie, bezgraniczna wiara w to, że na wszystkie pytania można znaleźć odpowiedzi, nie są zagrożeniem dla rozwoju człowieka, jego niezależności i autonomii, czy nie prowadzą do nieuzasadnionych uproszczeń? Aby tak się nie stało, podmioty edukacji, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie/studenci winni pozostać w stanie ciągłej gotowości do „intelektualnego buntu przeciw spłyceńcom” (Janus-Sitarz, 2006, s. 174), a ten z kolei wydaje się bardziej wpisywać w kategorię chaosu, z jego wielowymiarowością i niestabilnością, aniżeli w kategorię porządku. Szansą dla zaakceptowania w przestrzeni edukacyjnej wspomnianego chaosu (a przede wszystkim założeń dotyczących przypadkowości różnych zjawisk oraz nieprzewidywalności skutków działań) i dostrzeżenia w nim rozwojowego impulsu jest refleksyjna koncepcja edukacji.

Przywołując pojęcie edukacji refleksyjnej, mam na myśli zarówno pewne założenia amerykańskiej koncepcji *refleksyjnego praktyka*, zaproponowane przez Donalda Schöna, jak i autorskiej koncepcji edukacji (głównie wychowania) Wandy Woronowicz.

W książce *Inspiracje edukacji refleksyjnej* wspomniana autorka stara się wyjaśnić i uzasadnić „pożytki edukacji refleksyjnej jako uniwersalnej koncepcji radzenia sobie w chaosie współczesności” (Woronowicz, 2014, s. 7). Refleksja, a właściwie wykształcenie jej nawyku w procesie edukacji, stanowi jedno z podstawowych założeń edukacji refleksyjnej. Dzięki podejmowanym aktom refleksji młody człowiek (ale i jego nauczyciel, opiekun, wychowawca) ma szansę na wykorzystanie potencjału, który kryje się w otaczającej go chaotycznej, niejednoznacznej rzeczywistości. To właśnie ona staje się źródłem poszukiwania sensu istnienia (pewnego porządku), siłą napędową w dążeniu do samorealizacji, permanentnego rozpoznawania własnej drogi, siłą w walce o własne człowieczeństwo. Koncepcja refleksyjnej edukacji nie zakłada możliwości ścisłego określenia modelu człowieka. Dotyczy ona nie tyle „bycia”, co „stawania” się człowiekiem (Woronowicz, 1996, s. 149). Wrogiem refleksji jest natomiast pozostawianie własnego umysłu we władzy schematów i ich określonego porządku, co nazwane zostało przez W. Woronowicz *osobistą niewolą wewnętrzną* człowieka (Woronowicz, 2006, s. 45). I choć współczesne nauki społeczne (w tym pedagogika) podkreślają znaczenie edukacji refleksyjnej i odpowiedzialności człowieka za własną autokreację, to jednak obserwując dzisiejszą praktykę edukacyjną, nie sposób uciec od wrażenia, że zbyt często nakazuje ona ludziom myśleć, odczuwać, działać i żyć tak samo, według określonego porządku, zbyt często sprzyja „niedokończeniu intelektualnemu” kwalifikacji ucznia/studenta (Łukasik, 2009, s. 254).

Za refleksyjnym sposobem edukowania, opowiada się także D. Schön. Choć profesja nauczycielska nie była jego podstawowym przedmiotem zainteresowań, poprzez zakwestionowanie racjonalności technicznej w znaczący sposób przyczynił się on do nowego spojrzenia na kształcenie pedagogów – „refleksyjnych praktyków” (Schön, 1983). Zwrócił uwagę na to, iż o sukcesie w profesjonalnym działaniu decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie refleksja, namysł nad działaniem. Praca człowieka, a szczególnie praca nauczyciela, uległa dziś wyraźnej intelektualizacji, nie odwołuje się do prostych form sprawstwa (ustalonego z góry porządku), a do twórczości i refleksji. D. Schön uważa, że refleksja nad własnymi działaniami praktycznymi jest charakterystycznym modelem pracy profesjonalistów związanych z projektowaniem własnych działań, co znajduje szczególne zastosowanie w takich dziedzinach, jak nauczanie, zarządzanie, psychoterapia czy urbanistyka. D. Schön czerpał inspiracje z prac Johna Deweya, który wyodrębnił dwa rodzaje działania: rutynowe (zakorzenione w kulturze i wyznaczające określony porządek) oraz refleksyjne (którym towarzyszy namysł nad wykonywanymi czynnościami, ze względu na ich złożoność i niedookreśloność). To rozróżnienie stało się podstawą dla koncepcji D. Schöna, nazywanej „epistemologią refleksyjnej praktyki” (Kwiatkowska, 2008, s. 66), która kwestionuje rozumienie praktyki jako prostego stosowania teorii, jednocześnie negując koncepcję działania nieświadomego teoretycz-

nie. Zdaniem D. Schöna, profesjonalista nie tyle stosuje teorię w praktycznym działaniu, ile uczy się rozpoznawania, określania i definiowania sytuacji, których jest uczestnikiem, a więc poprzez akceptację chaotycznej ze swej natury rzeczywistości kształtuje postawę poszukiwania i wychodzenia poza zastane konwencje (zatem można tu dostrzec rozwojowy potencjał chaosu właściwego dla przestrzeni edukacyjnej). Taka postawa jest niezbędna w działaniach nauczyciela, które nie mogą mieć wsparcia w wiedzy pewnej i niezawodnej (wyznaczającej niezachwiany porządek), gdyż charakteryzuje je zmienność, unikatowość i niedookreśloność.

Na potrzebę zaakcentowania w kształceniu pedagogów głębszego namysłu, refleksji zwraca uwagę także Bogusław Śliwerski, podkreślając, iż „współczesna pedagogika domaga się, by nauczyciel był «refleksyjnym pedagogiem», «nauczycielem myślącym», by «rozwiązywał problemy», «podejmował decyzje», «nauczał refleksyjnie» i by był «nauczycielem badaczem»” (Śliwerski, 2010, s. 25), co jest niezbędnym (aczkolwiek bardzo trudnym) wymaganiem ze względu na liczne napięcia i sprzeczności przestrzeni edukacyjnej – jej skomplikowaną (chaotyczną) naturę. Przygotowanie do zawodu pedagoga powinno, zdaniem autora, uwzględniać złożoność i zmienność sytuacji, w jakich będzie wykonywał swoją pracę, a zatem winno być kształceniem refleksyjnym, skupiającym się przede wszystkim na kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych) (Kwaśnica, 2003, s. 300), pozwalających nauczycielowi na permanentne definiowanie sytuacji, w jakiej się znalazł, rozumienie sensu dziejących się zdarzeń, podejmowanie krytycznej obserwacji siebie, zadawanie pytań o moralną prawomocność własnego postępowania, bycie w dialogu zarówno z sobą, jak i innymi.

Zastanawiając się nad wartością refleksji w przestrzeni edukacyjnej (refleksji potrzebnej zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi), warto przywołać stanowisko Bogdana Suchodolskiego, którego zdaniem myślenie refleksyjne to „myślenie, dzięki któremu uczymy się pojmować rzeczywistość głębiej, niż się to dzieje w trybie normalnej, empirycznej obserwacji [...]. Perspektywa możliwości wprowadza nas w głąb, w grę sił kształtujących określony stan rzeczywistości, który nigdy przecież nie jest czymś ostatecznym i niezmiennym. Gdy mamy zrozumieć ruch rzeczywistości, musimy uwzględnić wielorakie możliwości” (cyt. za Śliwerski, 2010, s. 141).

Tymczasem szkoła – zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz – „staje się często narzędziem wprowadzania ładu i porządku w chaos współczesności. Nie jest próbą zrozumienia tego chaosu, instytucją tolerancji różności i niejednoznaczności świata. Nie wątpi, lecz wie na pewno” (cyt. za: Szewczyk-Kowalczyk, 2008, s. 184). Szkoła (także uczelnia wyższa) wytwarza i odtwarza w codziennych działaniach uczniów/studentów konwencje (będące wyrazem określonego porządku), które jednak winny podlegać refleksyjnej kontroli, ułatwiającej rozumienie otaczającego świata. Uczeń/student refleksyjny, któremu

umożliwia się „dochodzenie do głosu”, potrafi wyjaśnić swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o jego przyczyny, potrafi samodzielnie (w sposób czynny) dokonywać wyborów, które są elementem naszej egzystencji, na które jesteśmy nieustannie skazywani. Szkoła, a szczególnie uniwersytet, winna być „miejscem, gdzie mogą rozwinąć skrzydła swobodne dociekania i filozoficzna otwartość” (Bloom, 1997, s. 296), gdzie młodzież będzie zachęcana do nieinstrumentalnego użycia rozumu. Pomocna w realizacji tego zadania jest właśnie edukacja refleksyjna, zakładająca naukową wierność prawdzie (Woronowicz, 2006, s. 19), a ponadto wspierająca ucznia/studenta w trudzie poszukiwania siebie, swojego osobistego powołania, edukacja skłaniająca do uświadomienia sobie, że „nadrzędną wartością uniwersalną jest człowiek oraz jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość i podmiotowość” (Moroz, 1996, s. 34). Refleksja jako mechanizm burzenia zbyt wygodnego komfortu i poczucia nieomylności (por. Witkowski, 1998) – ustalonego wcześniej porządku (właśnie poprzez wprowadzanie w stan zamętu, intelektualnego chaosu) – może i powinna pomóc każdej jednostce „zmierzać ku jej indywidualnemu oświeceniu, w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnych wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur” (Kwieciński, 2009, s. 14). Innymi słowy, edukacja refleksyjna to koncepcja kształcenia człowieka, który posiadał nawyk podejmowania namysłu, dba o własną autonomię, również po to, by móc uszanować podmiotowość i niezależność innych.

Pojawia się zatem pytanie dotyczące pewnych norm postępowania, zasad edukacji refleksyjnej, które miałyby sprzyjać kształceniu refleksyjnych jednostek. Można przywołać tu zasady zaproponowane przez W. Woronowicz (1996, s. 161–162):

1. Uczeń jest człowiekiem wolnym; nie należy narzucać mu sposobu działania, myślenia, poglądów, do których powinien dojść sam poprzez urzeczywistnienie własnej wolności.
2. Uczeń stanowi podmiot edukacji; poszanowanie podmiotowości ucznia jest konsekwencją respektowania jego wolności, co oznacza, że nauczyciel nie steruje rozwojem ucznia, a podejmuje działania wspierające ów rozwój, dążenie do samorealizacji i autonomii.
3. W stosunkach nauczyciela z uczniem obowiązuje partnerstwo; wynika ono z podmiotowego traktowania ucznia i poszanowania jego wolności. Istotę zasady stanowi gotowość nauczyciela do korzystania z wiedzy i doświadczeń ucznia w procesie edukacyjnym.
4. Komunikacja między nauczycielem a uczniem dokonuje się w drodze dialogu edukacyjnego; dialog ten jest wyrazem partnerskich relacji między podmiotami edukacji, zapewnia uczniowi możliwość wypowiedzania własnych sądów, wzajemne rozumienie i porozumienie.

5. Edukacji towarzyszy świadome wdrażanie do refleksji; proces edukacji, nie pozostając w sprzeczności z wcześniej wymienionymi zasadami, powinien sprzyjać skupianiu się na przedmiocie dociekań i ocen oraz analizie własnych myśli i działań.

Lista zasad edukacji refleksyjnej jest otwarta i może być uzupełniona poprzez podjęcie namysłu nad wyżej zasygnalizowanymi normami postępowania, a także własnym doświadczeniem każdego pedagoga, który pragnie wdrażać swych uczniów do refleksji. Jednocześnie należy pamiętać, że rzeczywistość edukacyjna jest wielowymiarowa, niedookreślona, nacechowana wewnętrznymi napięciami, a zarazem wrażliwa na zmiany – innymi słowy chaotyczna, co powoduje konieczność permanentnego poszukiwania zasad i sposobów postępowania. Jeśli pedagog uzna ten stan rzeczy za naturalny i zrezygnuje z totalizującego ładu, którego – jak pisze Dorota Klus-Stańska (2010, s. 30) – nie ma i nie może być w sytuacjach dydaktycznych, poszukiwanie nowego porządku będzie możliwe.

Za określonymi normami postępowania (stanowiącymi pewnego rodzaju regularność, ale nie schemat) kryją się praktyczne rozwiązania ułatwiające realizację założeń edukacji refleksyjnej. W jaki sposób inspirować młodzież do tego, by zechciała zmierzać drogą ku mądrości, do samodzielnego rozumienia nieuporządkowanego świata? Jak zachęcić młodego człowieka do namysłu i myślenia karmiącego się nie pewnością wynikającą z przyswojonej wiedzy, ale wątpliwością, które rodzi się z niewiedzy i niepewności? Wskazówką może być m.in. zaproponowana przez Dellę Fish nauka refleksji przez omawianie planowanych bądź realizowanych doświadczeń, tzw. kształcenie poprzez praktykę (Fish, 1996, s. 45–46). Dyrektywy, na które powołuje się autorka (szczegółowe opisywanie tego, co jest związane z praktyką ucznia/studenta; stawianie przez ucznia/studenta pytań o ważność sformułowanych problemów; opisywanie myśli i emocji towarzyszących działaniu; określanie związku między teorią i praktyką analizowanych sytuacji edukacyjnych), mają zachęcić młodzież (choć mogą też sprawiać wrażenie zbyt instrumentalnych) do poszukiwania nowych rozwiązań napotykanym problemom, potwierdzania, jak również kontestowania własnych działań, utwierdzania się w przekonaniu, że istnieje wielość interpretacji analizowanych zdarzeń (oksymoronicznie – uporządkowany chaos przestrzeni edukacyjnej).

Jednym ze sposobów wdrażania młodych ludzi do myślenia refleksyjnego jest także stawianie ich w sytuacji tworzenia. Właściwie dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu tzw. warsztatów twórczości sprzyjają wzrostowi poziomu twórczego oraz refleksyjnego myślenia (Łukasik, Adamska-Staroń, Piasecka, 2009, s. 17). Nauczyciel, podejmując odpowiednie zabiegi dydaktyczne, których celem jest pobudzenie aktywności intelektualnej, emocji i wyobraźni (por. Adamska-Staroń, Piasecka, Łukasik, 2007), odwołując się do myślenia analogicznego i metafory, może pomóc młodym ludziom w trudnym dziele „stawania

się” jednostką refleksyjną, „stawania się” człowiekiem – wykraczającym poza wąski horyzont tego, co konkretne (uporządkowane), potrafiącym odnajdywać sensy w sobie i lawinie dziejących się zdarzeń.

* * *

Rzeczywistość edukacyjna trwa między porządkiem a chaosem. Chcemy w niej widzieć ład, a jednocześnie jesteśmy świadomi zdarzeń wykluczających oczywistość i jednoznaczność. Wszystko „pulsuje”, zdroworozsądkowa wiedza podmiotów edukacji krzyżuje się z wiedzą naukową, implikując w praktyce edukacyjnej sytuacje trudne do przewidzenia. Jednak ów chaos nie musi mieć niepokojącej wymowy, nie musi oznaczać dezorganizacji i negatywnych następstw (choć i takie są prawdopodobne). Możemy dostrzec w nim ukrytą siłę. Doszukiwanie się w chaosie dobrodziejstwa zaskakuje..., a jednak czyż doświadczenie bezradności wobec otaczającego chaosu nie może być źródłem mobilizacji? Czy refleksja, jako narzędzie radzenia sobie z nieprzewidywalną rzeczywistością i fundament edukacji refleksyjnej, nie wskazuje na potencjał chaosu edukacyjnego? Wydaje się, iż jego akceptacja, otwarcie się na niejednoznaczność edukacyjnych zdarzeń, wielość możliwych znaczeń i sensów, pozwala (dzięki sile refleksji) zmierzać ku harmonii, która nie wyklucza zmian i staje się źródłem praktycznych inspiracji.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Janus-Sitarz, A. (2006). Pytania dydaktyki wobec teorii chaosu. W: K. Bakula, D. Heck (red.), *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2009). Potrzeba edukacji krytycznej. W: R. Borowicz, Z. Kwieciński (red.), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profe-*

- sorowi Stanisławowi Kawule w rocznicę urodzin. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwiatkowska, K. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik, B. (2009). Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.), *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Łukasik, B., Adamska-Staroń, M., Piasecka, M. (2009). *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Moroz, H. (1996). Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli. W: S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York Basic Books.
- Skorupka, S., Auderska, H., Lempicka, Z. (red.). (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szewczyk-Kowalczyk, J. (2008). Codziennosc szkolna ukryta za niejawnym wymiarem wybranych rytuałów i przestrzeni – próba dekonstrukcji antropologiczne. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Śliwowski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Tempczyk, M. (1995). *Świat harmonii i chaosu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wenta, K. (2014). Chaos edukacji akademickiej. Ukierunkowanie na rynek pracy. W: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Woronowicz, W. (1996). *Edukacja refleksyjna*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Woronowicz, W. (2006). *Refleksja, sumienie, edukacja*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Woronowicz, W. (2014). *Inspiracje edukacji refleksyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Chaos and reflective education

Summary

The notion of chaos has usually negative connotations and is associated with mess, disorganization or destruction. However in what is unpredictable, undefined some kind of potentiality is hidden. The reflexive conception of education is a chance to accept chaos in the educational space and to perceive an evolutionary impulse in it . The reflexive education assumes that profound thought (reflection) is the source of seeking for the sense of being, permanent recognizing of one's own way, it is the strength in fighting for one's humanity in chaotic in its nature reality.

Key words: chaos, education, reflection.

Maria JANUKOWICZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: mariajanuk2@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Janukowicz, M. (2015). Chaos i porządek w przestrzeni szkoły. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 105–117.

Chaos i porządek w przestrzeni szkoły

Streszczenie

Podjmując się próby rozpoznawania chaosu i porządku na gruncie edukacji, pragnęłam dowiedzieć, że oba te pojęcia są immanentnie w nią wpisane. W szerszym kontekście edukacyjnym starałam się pokazać chaos i porządek w sensie prawnym. Przyjęłam konwencję opisu porządku prawnego, który to porządek może doprowadzić do chaosu organizacyjnego, a ten może z kolei okazać się niebezpieczny dla funkcjonowania placówek oświatowych. W przestrzeni sytuacji szkolnej wyartykułowałam sytuację odwrotną, dowodząc, że z chaosu naturalnego można skutecznie przejść do porządku klasowego, który jest warunkiem dyscypliny i ładu na lekcji. Wreszcie w płaszczyźnie procesu nauczania skupiłam się na chaosie, dowodząc, że nie zawsze jest on synonimem nieporządku, ma też wartość porządkującą, organizującą dydaktykę wokół twórczej myśli.

Słowa kluczowe: chaos, porządek, nieporządek, porządek klasowy.

Wprowadzenie

Kiedy prowadzimy rozważania nad porządkiem i chaosem, jako dwoma przeciwstawnymi sobie właściwościami, konieczne jest sięgnięcie do etymologii obydwu słów. Porządek oznacza „systematyczny, regularny rozkład, układ czegoś (przedmiotów, planów, zamiarów); należyty ład czegoś, odpowiadający takiemu układowi; plan, system” (Skorupka, Auderska i Łempicka, 1968, s. 606). Z porządkiem kojarzą nam się działania kolejno po sobie następujące, zgodne z przyjętymi zasadami, wymaganiami, ułożone w logiczny sposób. Porządek łączymy z czystością, schludnością, dokładnością, a nawet perfekcją. Jeśli coś porządkujemy, to znaczy, że doprowadzamy to do jakiegoś ładu, jeśli coś robimy porządnie, czynimy to starannie, poprawnie, a jeśli myślimy o człowieku po-

rządnym, to bez wątpienia określamy go jako osobę prawą, uczciwą, przyzwoitą, solidną. W życiu codziennym często używamy tego pojęcia, mówimy np. o porządku w dokumentach, notatkach, na klatce schodowej, w torebce, ale też przywołujemy kogoś do porządku, jeśli jego zachowanie jest naganne.

W sensie naukowym wyróżnia się zwykle trzy rodzaje porządków: matematyczny, społeczny i architektoniczny (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Porządek matematyczny jest jednym z pojęć pierwotnych logiki matematycznej, jest własnością par przedmiotów i opisuje pewien stosunek zachodzący między nimi. Najważniejsze są relacje równoważnościowe i relacje porządkujące. Relacja jest porządkująca, jeśli ma następujące własności (Empacher, Sęp, Żakowska i Żakowski, 1967, s. 242–243):

1. dla różnych a i b , jeżeli aRb , to nie bRa (asymetria częściowa),
2. jeżeli aRb bRc , to aRc (przechodność).

Np. $<$, \leq , $>$, \geq , zawieranie są relacjami porządku.

Porządki architektoniczne to zaś „systemy konstrukcyjno-kompozycyjne, których elementy są powiązane określonymi proporcjami i odznaczają się jednolitą formą; główne składniki: kolumna (zwł. głowica) i belkowanie; podstawowe typy p.a. powstały w starożytnej Grecji (dorycki, joński, koryncki) i Rzymie (toskański i kompozytowy)” (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Wreszcie mamy też porządek społeczny (ład społeczny), który określamy jako „stan funkcjonowania instytucji i przebiegu zachowania jednostek, zapewniający istnienie, tworzenie i rozwój zbiorowości jako całości” (Dyczkowski, 1998, s. 1371). Tym rodzajem porządku jesteśmy zainteresowani najbardziej, albowiem decyduje on o jakości naszego życia, jego organizacji, pracy oraz o współbyciu z innymi. Im niższy poziom tego porządku, tym gorzej nam się żyje. Tam, gdzie brakuje ładu, tam narażeni jesteśmy na stres, zażenowanie, marnotrawstwo czasu. Każdy brak porządku grozi chaosem.

W mitologii greckiej słowo chaos oznaczało pierwotnie pustkę kosmiczną; stan przed uporządkowaniem elementów Wszechświata. [...] W fizyce mowa była o chaosie deterministycznym. Termin stosowany na określenie zjawisk polegających na przypadkowym, nieuporządkowanym zachowaniu się układów deterministycznych, tj. układów podlegających ściśle określonym prawom; wiąże się z zależnością procesów przebiegających w tych układach od warunków początkowych; np. chaotyczne zachowanie się wahadła pobudzonego do drgań o częstotliwości innej niż jego własna (Dyczkowski, 1998, s. 267).

Potocznie utożsamia się chaos z zamieszaniem i bezładem. Synonimem tego pojęcia jest bałagan.

W sensie jednostkowym każdy z nas ma prawo do własnego stylu życia, do organizacji dnia codziennego, życia osobistego w sposób uporządkowany lub chaotyczny. Ale nikomu chyba nie udaje się żyć w absolutnym porządku ani też w bezgranicznym chaosie. Nawet najbardziej uporządkowany człowiek może w pewnych sytuacjach znaleźć się w przestrzeni chaosu, może też w określonym celu sam ją stworzyć; i odwrotnie – człowiek żyjący w nieustannym bałaganie

może zapragnąć albo będzie zmuszony uporządkować pewne sfery swojego życia. W jednym i drugim przypadku wyraża i potwierdza swoje człowieczeństwo, to, kim jest. W sensie instytucjonalnym wymagany jest od pracownika porządek, chaos zaś jest niedopuszczalny. O ile bałagan jest czymś naturalnym, to porządek w pracy wymaga uwierzytelnienia. W istocie dobrze funkcjonujący bank jest oparty na porządku, a nie na chaosie. Trudno wyobrazić sobie pracę na bloku operacyjnym, gdyby nie było tam porządku. Większość instytucji wysoką jakość swojej pracy zawdzięcza właśnie porządkowi, zwłaszcza jeśli chodzi o przedsiębiorstwa obsługujące operacje pieniężne oraz prowadzące pośrednictwo finansowe. Jak na tym tle wypadają szkoły?

Z porządku prawnego do chaosu organizacyjnego

Rozpatrując szkołę w kontekście kultury organizacyjnej, można wskazać na trzy jej poziomy: wytwory, wartości, założenia (Tuohy, 2002, s. 105). Te ostatnie odnoszą się do sieci idei i przekonań dotyczących szkoły, jej zadań i właściwej organizacji. Swoisty „gorset” dla szkoły stanowi zbiór różnorodnych przepisów, których celem jest porządkowanie jej pracy, począwszy od zarządzeń ministerialnych, poprzez kuratorskie, do lokalnych włącznie. Szkoła winna je respektować, tak aby jak najlepiej zrealizować założone cele. Priorytetowymi dla placówek oświatowych są Ustawa o systemie oświaty oraz Ustawa Karta Nauczyciela. Ważnymi dla codziennej pracy szkoły są rozporządzenia właściwego ministra, odnoszące się do poszczególnych obszarów działalności organizacyjnej danych placówek. Każde z wydanych rozporządzeń spełnia funkcję porządkującą. Dla przykładu obszar wewnątrzszkolnego oceniania wiedzy uczniów reguluje Zarządzenie MEN z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2013, poz. 520). Określone w zarządzeniu zasady oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i przeprowadzania egzaminów wprowadzają ład, który najbardziej newralgiczny obszar pracy czyni przejrzystym. Ten akt prawny rozstrzyga kwestię, w jakich sytuacjach przysługuje uczniowi dana ocena w skali sześciostopniowej. Gdy nauczyciele stosują te same kryteria oceniania, mają ujednoczone wymagania, a wystawiane przez nich oceny mają charakter obiektywny, to można dokonywać porównania uczniów poszczególnych klas oraz szkół tego samego poziomu.

Ocenianie wymaga precyzji, podobnie jak klasyfikowanie i egzaminowanie. Bazą dla dokonywania tych czynności jest porządek prawny. System wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły reguluje zaś Rozporządzenie MENiS z dnia 23 kwietnia 2004 r. (Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

Jego podstawowym celem jest dokonanie analizy stopnia spełniania przez szkołę zadań, zgodnie z przyjętymi standardami, a także określenie obrazu jakości i efektywności szkoły, jaki rysuje się w oczach kadry, uczniów i rodziców. W związku z tym dyrekcja szkoły we współpracy z nauczycielami, ewentualnie z zespołem powołanym do realizacji tego zadania, powinna opracować wskaźniki osiągnięcia standardów, procedury oraz narzędzia badawcze w poszczególnych obszarach mierzenia jakości (tj. koncepcja pracy szkoły, zarządzanie i organizacja, kształcenie, wychowanie i opieka). Efektem końcowym jest raport o jakości pracy szkoły w danym roku szkolnym, stanowiący podstawę planowania dalszego rozwoju szkoły i jej doskonalenia się (Popek i Winiarz, 2009, s. 95–96).

Rozporządzenie to porządkuje jeden z trudniejszych obszarów pracy szkoły. Mierzenie jakości pracy danej placówki ma fundamentalne znaczenie dla jej prestiżu i jest wykładnią jej efektywności. Ta zaś zależy w dużej mierze od nauczycieli. Wiek XXI stawia przed nimi nowe zadania, wymagania, oczekuje się od nich kompetencji, które mają przygotować człowieka do życia w zmianie i kryzysie. Osiąganie standardów i uzyskiwanie wysokich wskaźników efektywności zobowiązuje nauczycieli do wejścia w odmienną rolę zawodową. Rola ta jest realizowana w określonych ramach instytucjonalnych i obejmuje wymogi formalnoprawne, które są wyrażone w aktach ustawodawczych. Status zawodowy nauczyciela w sposób szczegółowy określa Karta Nauczyciela. Akcentuje się tu znaczenie i odrębność tego zawodu, podstawowe kryteria, które spełniać musi kandydat na nauczyciela, wskazuje zadania, które nauczyciel zobowiązany jest wypełnić w zależności od powierzonego mu stanowiska. Przepisy Karty Nauczyciela regulują kompleksowo czas pracy, formy zatrudnienia i doskonalenia nauczycieli, natomiast stopnie awansu zawodowego oraz procedurę ich uzyskiwania – Zarządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2013, poz. 393). W rozporządzeniu tym określa się kwalifikacje nauczycieli do nauczania poszczególnych przedmiotów, do nauczania języków obcych, a także do prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Wymienia się też kwalifikacje konieczne do zatrudnienia nauczyciela na stanowisku nauczyciela logopedy lub nauczyciela-wychowawcy świetlicy. Obszar kwalifikacji koniecznych do zatrudnienia nauczycieli w szkołach wydaje się uporządkowany. Podobnie zresztą jak kwestia oceny pracy nauczyciela. Reguluje ją Rozporządzenie MEN z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny przez nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. 2012, poz. 1538). Jasno określone są podmioty oceniające i oceniane, częstotliwość oceniania oraz kryteria ocen. Nie ma jednak takiej cykliczności oceniania w szkołach publicznych, jaka istnieje w uniwersytetach.

Porządkiem prawnym jest też objęte kształcenie ogólne. Cykliczne zmiany przepisów dotyczą zwłaszcza podstawy programowej. Reguluje tę kwestię Roz-

porządzenie MEN z dnia 20 maja 2014 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 803). W tym akcie prawnym znajdujemy zmiany w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (I etap edukacji, klasy I–III szkoły podstawowej). Odrębne rozporządzenia regulują kolejne etapy edukacji kształcenia ogólnego i zawodowego. Postanowienia przyjęte w obrębie podstawy programowej pociągają za sobą zwykle zmiany w ramowych planach nauczania. Aktualne w tym względzie jest Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012, poz. 204). Określa ono minimalny wymiar godzin na danym etapie edukacyjnym dla zajęć obowiązkowych, zajęć rewalidacyjnych, godzin zajęć z wychowawcą i będących do dyspozycji dyrektora. Na tej podstawie ustala się szkolny plan nauczania. Odrębny porządek prawny dotyczy programów nauczania i podręczników szkolnych. Regulacje w tym względzie znajdujemy w Rozporządzeniu MEN z dnia 12 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów i podręczników wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2012, poz. 752).

Bezdiskusyjnym pozostaje fakt, że edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela. Nie można zatem nauczać, nie wychowując, ani wychowywać, nie nauczając. Każdy nauczyciel jest jednocześnie wychowawcą. Prawnie zakres obowiązków nauczyciela-wychowawcy regulują ustawy i rozporządzenia, m.in. Karta Nauczyciela, Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 r. wraz z późniejszymi poprawkami oraz przepisy prawne, które obejmują różne inne płaszczyzny życia szkoły, jak Konwencja o Prawach Dziecka, Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532), Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 1982, nr 35, poz. 228).

Uporządkowane w sensie prawnym jest też nauczanie indywidualne. Szczegółowe przepisy w tym względzie znajdujemy w Rozporządzeniu z dnia 1 września 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2014, poz. 1157). Rozporządzenie zawiera rozwiązania doprecyzowujące i porządkujące wcześniejszy stan prawny, uwzględniające zmiany legislacyjne w systemie oświaty, jakie miały miejsce w ostatnich latach, oraz doświadczenia płynące z praktyki organizowania obowiązkowego rocznego przygotowania

przedszkolnego i indywidualnego nauczania. W przepisach doprecyzowano, że indywidualne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie jest organizowane w formie zajęć prowadzonych przez nauczyciela lub nauczycieli w indywidualnym i bezpośrednim kontakcie z uczniem, a nie w formie zajęć odpowiednio z oddziałem z rówieśnikami. Ciąg działań podjętych przez nauczyciela musi znaleźć odzwierciedlenie w prowadzonej przez niego dokumentacji. Ta kwestia również posiada uregulowanie prawne – w postaci Rozporządzenia MEN z dnia 24 sierpnia 2010 r. zmieniającego Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Wykładnia prawna, jaką otrzymuje nauczyciel, jest jednoznaczna. Każdy jest świadomy tego, jaki rodzaj dokumentacji musi posiadać i jakiej obróbki technicznej ona wymaga.

Przywołane powyżej rozporządzenia to tylko niektóre z obowiązujących na gruncie oświaty. Nie chodzi o to, aby przytoczyć je tutaj wszystkie. Istotne jest to, by zrozumieć, że każdy fragment działalności oświatowej jest uregulowany prawnie. Wielość rozmaitych aspektów pracy edukacyjnej równoważy wielość wydanych aktów prawnych. Ale czy to rzeczywiście porządkuje przestrzeń edukacyjną? W ciągu ostatnich czterech lat (2010–2014) ukazało się blisko 114 rozporządzeń MEN, z czego największa ich liczba przypadła na rok 2012 (38) i 2010 (35). Rok 2013 zaowocował 16 regulacjami prawnymi MEN. Do tego dochodzą jeszcze programy rządowe, wytyczne właściwego kuratora i regulacje statutowe. Rozproszona i zwielokrotniona materia prawna w konsekwencji może prowadzić do chaosu. Podjęcie stosownej decyzji wymaga czasem penetracji wielu dokumentów. Nietrudno zauważyć, że częstotliwość zmian w zakresie prawa oświatowego jest zaskakująco wysoka. Wymusza ją postęp cywilizacyjny. Im szybciej zmiany te będą następować, tym bardziej zmieniać się będzie prawo, co może grozić chaosem organizacyjnym. Nasuwa się też pytanie, czy taka wielość rozporządzeń jest w całej pełni respektowana przez szkoły. Czy dyrektorzy nadążają za zmianami prawnymi, czy taka sytuacja nie sprzyja zamieszaniu? Porządek prawny nie zawsze odpowiada rzeczywistości, zwłaszcza jeśli regulacje prawne są wciąż zmieniane i rozdrobnione w wielu aktach prawnych. Wielość regulacji prawnych nie daje gwarancji porządku prawno-organizacyjnego w danej instytucji. Receptą na taki stan rzeczy winna być kodyfikacja większego zespołu przepisów prawnych w jednolity zbiór, kodeks. Być może wówczas porządek prawny przełożyłby się na porządek rzeczywisty, a chaos stałby się abstrakcją.

Z chaosu naturalnego do porządku klasowego

Powszechnie wiadomo, że wokół instytucji szkoły toczą się liczne spory. Marzy nam się, aby była organizacją pryncypialną, o idealnej strukturze, z ide-

alnym mechanizmem porozumienia się między nauczycielami a uczniami. Takiej jednoznaczności nigdy jednak nie uzyskamy, chociażby ze względu na to, że szkołę tworzą zróżnicowane jednostki. Jest ona instytucją wielobarwną. Poza tymi uczniami, których obowiązują mundurki, stroje mienią się różnymi kolorami: bielą, czernią, granatem, brązem, błękitem. Barwy włosów też są różne. Są szatyni, blondyni, pogardliwie zwani rudzielcy, niekoniecznie naturalni, z delikatnie położonymi pasemkami. Połyskują różnymi kolorami też ich oczy, jedne są porywająco błękitne, inne zgaszone, szare, a jeszcze inne w odcieniach zieleni. Tu i ówdzie złoty lub srebrny kolczyk, na szyi wisiołek ze sznurka ze znakiem zodiaku. Wszyscy razem tworzą wielobarwną społeczność, interesującą, zajmującą, żywą. Szczególnie widoczna jest ich ruchliwość. Przemieszczają się z miejsca na miejsce, wiercą się, kręcą, szturchają, biegają, zaczepiają, oglądają się za siebie, rozmawiają. Niektórzy, cierpiąc na zespół nadmiernej pobudliwości ruchowej, nieustannie biegają, wychodzą z ławek, przeszkadzają nauczycielowi i rówieśnikom.

Ruch i hałas to dwa splecione ze sobą elementy, najbardziej widoczne po przekroczeniu progu szkoły. Społeczność uczniowska jest spontaniczna, dynamiczna, skierowana bardziej na bycie w ruchu aniżeli w bezruchu. Uczniowie lubią zanurzyć się w chaosie, szczególnie na lekcji, bo łatwiej wtedy doprowadzić do jej demontażu. Tamę dla bałaganu stanowi struktura systemowa. Nauczyciele, aby móc efektywnie realizować cele dydaktyczne, wprowadzają porządek klasowy. W literaturze przedmiotu funkcjonuje on pod pojęciem ładu klasowego. Zdaniem R.I. Arendsa, „ład klasowy to sposób organizowania lub organizowania i ustrukturywania klasy w celu zmaksymalizowania współpracy i zaangażowania uczniów oraz zminimalizowania zachowań destrukcyjnych” (Arends, 1994, s. 502). Ład klasowy ma zapobiec bałaganiarskiej pracy i chaotycznemu zachowaniu. Zaprowadzenie go sprzyja racjonalnemu wykorzystaniu czasu lekcyjnego i zwiększeniu koncentracji u uczniów. M.J. Dunkin i B.J. Bidle są zdania, że „ład w klasie [...] stwarza konieczne warunki do nauki; jeśli nauczyciel nie potrafi rozwiązać związanych z tym problemów, możemy zapomnieć o całej reszcie” (Arends, 1994, s. 183). Nie tylko lekcja stanie się nieefektywna, nauczyciel może też stracić autorytet. Pozwolenie na chaos organizacyjny świadczy o słabej stronie osobowości nauczyciela, w związku z czym może on zostać nazwany nieudacznikiem. Efektywny ład nierozzerwalnie wiąże się z procesem nauczania. Większość nauczycieli musi nieustannie dawać sobie radę z drobnymi przejawami destrukcyjnego zachowania się uczniów, np. z uporczywym zwracaniem na siebie uwagi lub z przeszkadzaniem rówieśnikom. Czasami interwencji nauczyciela wymagają nieporozumienia między uczniami. Złe zachowania mogą pojawiać się pod wpływem doraźnych przeżyć, ale mogą być też uwarunkowane genetycznie i środowiskowo. W konkretnych przypadkach należy brać pod uwagę takie czynniki, jak cechy osobowości, czynniki

temperamentalne, uwarunkowania fizyczne, wcześniejsze doświadczenia dziecka. Poszukując motywów niewłaściwego zachowania, J. Robertson wymienia cztery cele, o które może chodzić dziecku (Robertson, 1998, s. 109):

- zwrócić na siebie uwagę;
- zyskać władzę;
- zemścić się lub wyrównać porachunki;
- ujawnić własne niedostatki.

Każde z tych zachowań może prowadzić do dezorganizacji lekcji. Niektórzy uczniowie sprawiają wrażenie, jakby zależało im na kwestionowaniu autorytetu nauczyciela. Może to wynikać z faktu nieumiejętnego włączania uczniów w proces decyzyjny i minimalnego dzielenia się z nimi odpowiedzialnością. Liczba uczniów chcących wprowadzić w klasie chaos zwiększa się, ale też ich zachowania stają się coraz bardziej agresywne. Uczeń rozbijający tok lekcyjny nie jest już wyjątkiem. Skala tego zjawiska zwiększa się, a po stronie nauczycieli nie może pojawić się bezradność. R.I. Arends proponuje, aby zaprowadzenie efektywnego ładu w klasie odbywało się poprzez: czynności prewencyjne, czynności interwencyjne oraz sposoby demonstrowania pewności siebie i wykorzystania władzy (Arends, 1994, s. 187–204). Priorytetowe są czynności profilaktyczne, które polegają na ustaleniu reguł i procedur regulujących zachowanie uczniów. Każdy nauczyciel, rozpoczynając pracę z daną klasą, powinien jasno określić, jakiego postępowania oczekuje od uczniów, a jakiego nie akceptuje. Porządkowanie życia w klasie oznacza ustalenie reguł, np. w zakresie przemieszczania się uczniów w jednym momencie, zajmowania przez nich miejsc, prowadzenia rozmów. Reguły te umożliwiają utrzymanie ładu na lekcji. Ryzyko pojawienia się trudności i przeszkód jest wtedy mniejsze, pod warunkiem, że nauczyciel będzie konsekwentny. Na utrzymanie porządku mają też wpływ tok i impet nauczania. J.S. Kounin twierdzi, że impet lekcji słabnie, jeżeli nauczyciele rozdrabniają i naddają. „Nauczyciel, który wyjaśnia i wyjaśnia, chociaż uczniowie kwestię już pojęli – naddaje. Nauczyciel, który rozkłada czynność na bardzo drobne elementy [...] – rozdrabnia” (Arends, 1994, s. 191). Spowolnienie zakłóca tok lekcji i może wywołać w klasie nieporządek. Najtrudniej jest zaprowadzić ład na początku i na końcu lekcji, bo wówczas zachowania uczniów są najbardziej rozchwiane. Są to dwa newralgiczne etapy lekcji, w których czynności porządkujące stanowią dla nauczyciela wręcz konieczny imperatyw. Aby zapanaować nad chaosem przeniesionym z przerwy bądź ruchliwością spowodowaną zasłyszaniem lub zbliżającym się dzwonkiem, trzeba zaprowadzić takie procedury, które umożliwią rozpoczęcie lub zakończenie lekcji w sposób pewny, szybki i zdecydowany.

Porządkujące są też czynności interwencyjne. Kiedy pojawiają się destruktywne zachowania uczniów, nauczyciel powinien natychmiast interweniować. Wymaga to od niego posiadania dwóch umiejętności, które J.S. Kounin nazywa „czujnością oraz techniką «mimoходом»”. Polega ona na tym, że nauczyciel

spostrzega ucznia zachowującego się niewłaściwie i interweniuje bez ostentacji, nie zakłócając toku lekcji” (Arends, 1994, s. 197). Taki stan rzeczy zdaje się powstrzymywać uczniów od ekspansji niewłaściwych zachowań. Czynności porządkujące tok lekcji są nieodzowne, jeśli tylko pojawiają się zachowania destrukcyjne. Do ładu klasowego trzeba jednak podejść elastycznie, bo każda klasa jest inna i wymaga zastosowania innych reguł i procedur zaprowadzania ładu.

Czynności porządkujące tok lekcji należy traktować jako przedsięwzięcia wartościowe, ład bowiem jest wartością. D. Tuohy twierdzi nawet, że „Szkoła głosić może wartość ładu i ciszy, gdyż w takiej atmosferze nauka idzie lepiej, ale przy okazji ułatwia sobie kontrolę nad biegiem zdarzeń w szkole i ich planowanie” (Tuohy, 2002, s. 26). To, czy ład będzie wartością stałą, czy też wciąż trzeba go będzie wprowadzać, zależy zwykle od pierwszego spotkania z klasą. W swoich wczesnych pismach D.H. Hargreaves (1972) trafnie wyraził odczucia wielu nauczycieli, dla których pierwsze spotkanie to bitwa, którą koniecznie trzeba wygrać: „Bez względu na przyczyny problem istnieje. Jeśli nauczyciel nie zdominuje uczniów, łatwo zamieni [oni – przyp. aut.] klasę w cyrk, którym nikt nie rządzi, a on sam po krótkiej chwili poczuje się wycofany i zniechęcony” (Robertson, 1998, s. 67). Podobną uwagę czyni K. Wadd (1973): „Narzucając uczniom swój porządek, nauczyciel musi być świadom, że to, co zajdzie na kilku pierwszych spotkaniach z klasą, z dużym prawdopodobieństwem odbije się na charakterze stosunków, jakie połączą go z uczniami do końca ich wzajemnych kontaktów” (Robertson, 1998, s. 67). Czynności porządkujące pracę z uczniami zawsze powinny pojawiać się na starcie współpracy z nimi. Wówczas nie byłoby trzeba budować programów działalności wychowawczej szkoły z ochroniarzem, „gorylem”, w tle. Niestety współcześnie „rękojmą porządku” w wielu szkołach stały się: monitoring, ochroniarz, policjant, strażnik miejski, a nawet węszący pies (Bajkowski i Sawicki, 2001, s. 154). Odeszliśmy od porządku pedagogicznego, który obecnie odwzorowują kamera i ochroniarz. Czy o taki porządek nam chodzi w polskiej szkole? Nie ma akceptacji dla chaosu, dla porządku – zawsze. Ale porządku zaprowadzonego przez nauczycieli i pedagogów szkolnych, oparte go na wzajemnym zaufaniu. Szkoły nie można zamienić w zakład wychowawczy o zaostrowym rygorze. Czy w szkole w ogóle powinni być zatrudnieni pracownicy ochrony w celu pilnowania spokoju i porządku? M. Kotomska odpowiada na to pytanie tak: „osobiście sprzeciwiam się takiemu rozwiązaniu, bo gardzę metodami przymusu, kary. Posłuszeństwo oparte na metodach represji prowadzi do biernego podporządkowania” (Kotomska, 2000). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem. Porządek winna zaprowadzić osoba, która ma wiedzę o uczniu i jest w permanentnym dialogu z nim. Co więcej, powinna stanowić dla ucznia *quasi*-ojcowski autorytet.

Z chaosu myśli do porządku koncepcji

We współczesnym spojrzeniu na dydaktykę coraz częściej wskazuje się na fakt, że jednym z jej atrybutów jest chaos. D. Klus-Stańska używa tego pojęcia w czterech znaczeniach, a mianowicie jako (Klus-Stańska, 2010, s. 22):

- natłok zdarzeń i okoliczności;
- wieloznaczność pojęć;
- nieład i nieporozumienia teoretyczne;
- metafora.

Chaos nie należy więc do pojęć jednoznacznych. W zależności od tego, jak jest rozumiany, przybiera różne wymiary i przynosi rozmaite skutki. Może być czynnikiem ograniczającym kreatywność albo też wyzwajającym potencjał twórczy jednostki. Dlatego też osadza się go na osi trzech głównych kategorii, którymi są (Klus-Stańska, 2010, s. 24):

- potoczność,
- dyskurs i/lub paradygmat,
- teoria naukowa.

Kategorią dominującą w szkole jest chaos potoczno-teoretyczny (Klus-Stańska, 2010, s. 61), stąd niniejsze rozważania prowadzone będą wokół wszechobecnej w szkole potoczności. Szkolna codzienność, jak każda inna, zdaniem J. Szczepańskiego:

wytwarza sobie własną wiedzę, nazywaną wiedzą potoczną [...]. Wiedza potoczna jest wiedzą intuicyjną, często irracjonalną, uproszczoną, rzadko sprawdzaną przez doświadczenie, gdyż nawet jeśli doświadczenie jej przeczy, jesteśmy skłonni wierzyć temu, co wiemy, niż temu, co widzimy [...]. Jest ona systemem zindywidualizowanym, jest własnością każdej jednostki i podstawą jej indywidualnych zachowań (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 5, s. 13).

Każdy nauczyciel – bez względu na wiek, staż pracy, doświadczenie zawodowe i profil kształcenia – posiada wiedzę potoczną. Nie uwolni się od niej nawet ten, kto ma wysokie kwalifikacje i szeroki zakres kompetencji. Na niej nauczyciele opierają swoje stanowiska wobec różnych zdarzeń, które zachodzą w szkolnej codzienności, i argumentują swoje zachowania w sytuacjach dla nich trudnych, innych niż dotychczasowe. Szereg zindywidualizowanych działań nauczycieli opartych jest na wiedzy potocznej, niepotwierdzonej np. eksperymentami pedagogicznymi. Ale są też i takie działania, które nauczyciele podejmują wbrew podawanym wynikom badań naukowych, bo ich zdaniem w praktyce przynoszą dobre efekty. Wiedza potoczna jest podstawą codziennych zachowań nauczycieli, a w oparciu o nią mogą się nawet tworzyć różnego rodzaju mikro-trendy w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z. Gajdzica twierdzi, że wiedza potoczna jest punktem wyjścia w procesach definiowania rzeczywistości, ale również jej problematyzowania. Pozostaje ona w logicznym i merytorycznym związku z kategoriami poznawczymi stosowanymi w modelu konstruowanym

w wyniku nastawienia naukowego, teoretyzowania. Model ten służy naukowemu poznaniu i wyjaśnianiu postrzeganych zjawisk wychowawczych, ale nie stanowi – w tradycyjnym ujęciu – teoretycznej nadbudowy nastawienia naturalnego. Jest raczej pryzmatem, przez który teoretyk dostrzega porządek zdarzeń i konstruuje klimat codzienności szkolnej (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 5, s. 162). Twierdzenia i sądy nie są oparte na określonej metodzie badań, ale np. na autorytecie osobistym. Cechami tego rodzaju wiedzy są: ogólnikowość, brak precyzji, niski stopień abstrakcyjności, niska zawartość informacji. Co więcej, „wiedzy potocznej i sądom z niej wynikającym nadaje się status zdrowego rozsądku i traktuje jako podstawę budowania jej samej oraz wszelkich zasad porządkujących ludzkie działanie” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 43). Tę zdroworoządkową wiedzę nauczyciele często uznają za „wiedzę najpewniejszą”, zwłaszcza że proponowanych im teorii nauczania i wychowania jest tak dużo, że nie wiedzą, jakiego dokonać wyboru, którą z tych koncepcji uznać za najskuteczniejszą. Bazują więc na własnej wiedzy, będącej wynikiem ich praktycznej działalności, kryterium której jest zdrowy rozsądek. Zdaniem D. Klus-Stańskiej, „współtworzą podtyp potocznej teorii pedagogicznej, jaką jest osobista teoria uczenia się i nauczania [...]” (Klus-Stańska, 2010, s. 63). Nie ma jednej wiedzy pedagogicznej, jest wielość teorii. Żeby poznać i zrozumieć lansowane teorie, trzeba się zaangażować w tworzenie wiedzy pedagogicznej. Ci nauczyciele, którzy nie są wdrożeni do naukowych dysput pedagogicznych, zdaniem S. Dylaka, „będą rozczarowani ich wielością, a często ich bezprzedmiotowością w zderzeniu z realnymi problemami praktyki, będą unikać «temperatury» zmagania teoretycznych i chować się w cieniu własnej wiedzy – może ciasnej, ale własnej i jakoś uporządkowanej” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 55). Z wielości teorii tworzą uporządkowaną, osobistą koncepcję nauczania i wychowania, co potwierdza tezę, że „chaos nie jest synonimem nieporządku. Ma on również swój porządek. Oksymoroniczny porządek chaosu wyraża się w żywo obecnej w szkole potoczności, uporządkowanej właśnie w osobistych strukturach poznawczych [...] nauczycieli [...]” (Klus-Stańska, 2010, s. 372).

Potoczność nie dotyczy wyłącznie wiedzy pedagogicznej. Jest w nią też uwikłana wiedza przedmiotowa. Mowa tu o potocznej wiedzy biologicznej, historycznej, obywatelskiej itd. Każdy z nauczycieli, bazując na wielorakich źródłach tej wiedzy, tworzy osobistą koncepcję wiedzy przedmiotowej. Jest ona wiedzą wyspecjalizowaną, zawartą w ściśle określonych granicach danej dyscypliny. Poszczególne przedmioty nauczania wymagają stosowania innego rodzaju wiedzy, a zatem każdy nauczyciel przedmiotu posługuje się swoistą aparaturą pojęciową, znaczeniową. W rzeczywistości „przestrzeń znaczeń związanych z treściami nauczania jest uwikłana w drgającą, chaotyczną sieć teorii i pojęć osobistych, z użyciem których wszyscy uczestnicy lekcji nieustannie dokonują

nowych rozpoznań i rekonstrukcji poznawczych” (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2010, t. 3, s. 99). Z chaosu, który często kojarzy się z wielością proponowanych definicji, znaczeń, klasyfikacji, można wyprowadzić taki tok rozumowania, który prowadzi do stworzenia nowej, uporządkowanej wiedzy, ale też o charakterze potocznym. Trzeba tylko uczniom na to pozwolić. Nie można ograniczyć procesu kształcenia tylko do transmisji wiedzy przedmiotowej, bo to za mało, aby ukształtować kreatywnych uczniów. Należy wybrać taki model nauczania, który zapewni ukształtowanie zdolności człowieka do globalnego i lokalnego rozpoznawania i wartościowania wyłaniających się wizerunków rzeczywistości; przyjąć jako kryterium wyboru paradygmat systemowy nauczania twórczego i ewolucyjnego (Banathy, 1994). Mniej przekazu wiedzy, więcej dialogu angażującego obydwie strony w odkrywanie i poszukiwanie wiedzy. Czasami trzeba naruszyć system klasowy, lekcyjny, stworzyć uczniom okazję do zaangażowanej, lecz spokojnej pracy. Otwierając się na potoczność uczniowską, mamy też możliwość uczenia się od nich. Uczniowie mają swoje koncepcje, strategie działania, które mogą być inspiracją do zmiany myślenia nauczyciela.

Dydaktyczna akceptacja chaosu uczniowskiej potoczności (natłoku zdarzeń intelektualnych) w klasie szkolnej i wynikająca stąd gotowość do jej rozpoznania i przepracowywania nie musi zatem zawsze oznaczać korygowania; zdarza się, że uczniowskie znaczenia i strategie są równie dobre, takie same, a nawet lepsze od szkolnych, wypracowanych metodycznie z kontekstu (Klus-Stańska, 2010, s. 103).

Nie bójmy się chaosu wynikającego niekiedy z najbardziej trywialnych uczniowskich podejść do problemów, bo może on być zacynem czegoś nowego, burzącego dotychczasowy stan rzeczy. Potoczny chaos myśli może porządkować rzeczywistość w interesującym kontekście, nowym, wartym refleksji. Trzeba się tylko uważnie wsłuchać. Zderzenie koncepcji wynikających z treści przedmiotu nauczania z naiwnymi koncepcjami uczniów daje podstawy do nowej logiki uczenia się. Przyjęcie modelu twórczego uczestnictwa umożliwia zdobywanie wiedzy, jej zrozumienie, a zarazem buduje ducha wytrwałości, rzetelności i siłę woli. W koncepcji twórczego bycia/współbycia chodzi więc o wzajemne dzielenie się wiedzą.

Bibliografia

- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. (K. Kruszewski, tłum.). Warszawa.
- Bajkowski, T., Sawicki, K. (red.). (2001). *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Białystok.
- Banathy, B.H. (1994). *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłości*. Wrocław.
- Dudzikowa, D., Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2010). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 3, t. 5. Gdańsk.

- Dyczkowski, A. (red.). (1998). *Nowy leksykon PWN*. Warszawa.
- Empacher, A.B., Sep, Z., Żakowska, A., Żakowski, W. (red.). (1967). *Mały słownik matematyczny*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kotomska, M. (2000). Czy pedagogów zastąpią ochroniarze? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9.
- Popek, S., Winiarz, A. (red.). (2009). *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Lublin.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa.
- Skorupka, S., Auderska, H., Łempicka, Z. (red.). (1968). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa.
- Dz. U., poz. 803.
- Dz. U. 1996, nr 67, poz. 329, z późn. zm.
- Dz. U. 2012, poz. 204.
- Dz. U. 2012, poz. 752.
- Dz. U. 2012, poz. 1538.
- Dz. U. 2013, poz. 393.
- Dz. U. 2013, poz. 520.

Chaos and order in school area

Summary

Chaos and order are the two categories that are perceived curiously in education. The intention of the author is to show them in different configurations. On one hand the author presents how to go over to legal order from organizational chaos and on the other hand she proves that one can go through chaos to order, for example class order, with the use of appropriate methods. Finally, entering into the process of teaching-learning, the author presents the evidence to support that chaos is not always synonymous with disorder. It also has its order which is a source of infinite possibilities.

Keywords: chaos, order, disorder, class order.

Kazimierz CZERWIŃSKI

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kontakt: kazimierz.czerwinski@ukw.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Czerwiński, K. (2015). Kilka uwag o przydatności chaosu w szkole. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 119–130.

Kilka uwag o przydatności chaosu w szkole

Streszczenie

Nowoczesne idee w oświacie, w tym m.in. edukacyjny konstruktywizm, kreatywność, aktywność, zderzają się z codzienną praktyką, w której wciąż dominuje uprzedmiotowienie uczniów i nauczanie podające. Większość nauczycieli wzbrania się przed odejściem od działań rutynowych, uporządkowanych i przewidywalnych. Tymczasem aktywizujący, kreatywny proces dydaktyczny niesie duże ryzyko wystąpienia zdarzeń nieprzewidywalnych, zakłócenia porządku, czy wręcz wkradania się na lekcje sporej dawki chaosu. Jednakże brak ładu nie powinien być traktowany jako zjawisko niepożądane, lecz jako warunek niezbędny skutecznego procesu dydaktycznego, traktującego uczniów podmiotowo. Główna przyczyna lęku wielu nauczycieli przed chaosem tkwi w powszechnym braku ich poczucia podmiotowości.

Słowa kluczowe: edukacja szkolna, konstruktywizm, aktywność, kreatywność, podmiotowość.

Uwagi wstępne

Zapomniana nieco teoria wielostronnego kształcenia autorstwa Wincentego Okonia zaleca w równoprawny sposób traktować cztery sposoby uczenia się: przez przyswajanie, przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie (zob. Zaczyński, 1990). Tymczasem zaś można zaryzykować tezę, że w polskiej edukacji szkolnej zdecydowanie dominuje sposób pierwszy, pozostałe występują śladowo, o ile występują w ogóle. Związane jest to naturalnie z tym, że nauczanie – rozumiane najprościej jako organizowanie procesu uczenia się – ograniczane jest zazwyczaj jedynie do przekazywania wiedzy, którą uczeń ma po prostu przyswoić. Tak jest bowiem najprościej i najbezpieczniej. Najprościej, bo zorganizowanie uczniom warunków do odkrywania, przeżywania czy działania

wymaga od nauczyciela niemałej wyobraźni i znacznych zabiegów organizacyjnych. Najbezpieczniej, bo rutynowy przekaz wiedzy minimalizuje niebezpieczeństwo wydarzenia się czegoś nieprzewidzianego. A przecież dla wielu nauczycieli najważniejszy jest „ład i porządek” oraz „święty spokój”.

Inaczej mówiąc, polska edukacja szkolna ma skłonność do fetyszyzowania ładu. Braku porządku, zamieszania, chaosu raczej nie oczekują organy prowadzące szkoły, ani też przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, a już najmniej dyrektorzy szkół. A jak jest z nauczycielami? Wydaje się, że większość z nich również nie darzy szczególną sympatią wszelkich oznak zakłócenia porządku, jakże często pojmowanego jedynie jako wskaźnik nieporadności zawodowej. Będący w mniejszości nauczyciele, którzy ośmielają się przełamywać wielowiekowe schematy i wykazywać jakiegokolwiek przejawy kreatywności, wprowadzając twórcze „zamieszanie”, bywają zwyczajnie prześladowani przez ową miłującą porządek większość. Powyższe tezy nie są gołosłowne, łatwo je potwierdzić, czytając choćby wypowiedzi na nauczycielskich forach dyskusyjnych¹.

Dlaczego tak się dzieje? Jakie korzyści może przynieść odrobina chaosu w edukacji? Jaka powinna być rola nauczyciela w edukacji niestroniącej od chaosu? Artykuł zawiera próbę zmierzenia się z tymi pytaniami.

Przemiany

Jolanta Szempruch, analizująca przemiany roli zawodowej nauczycieli w aktualnych uwarunkowaniach, pisze:

Na podstawie wyników dotychczasowych badań, a także prowadzonych obserwacji rzeczywistości szkolnej można stwierdzić, że istnieje znaczna rozpiętość między zapotrzebowaniem na określony typ nauczyciela w okresie gwałtownej zmiany społecznej a nauczycielem obecnie zatrudnionym w szkolnictwie, prezentującym na ogół tradycyjny sposób działalności dydaktyczno-wychowawczej (Szempruch, 2012, s. 179).

Jaki typ nauczyciela jest według autorki pożądanym w sytuacji owej „gwałtownej zmiany społecznej”? Jakie są przejawy tych zmian? Do czego nauczyciel musi się dostosowywać? Jak powinien to czynić? Na te tematy istnieje oczywiście ogromna literatura, w której są zawarte owoce przemyśleń i rozważań wielu pedagogów, warto tu przywołać tylko wybrane głosy, w których pobrzmiewa – choćby pośrednio – zachęta do przyzwolenia na chaos.

Henryka Kwiatkowska, dokonująca kilka lat wcześniej podobnych analiz, wymienia następujące wymiary owych przemian, które stanowią istotne uwarunkowania aktywności zawodowej nauczycieli:

¹ Zob. np. dyskusje prowadzone na następujących forach: <http://www.45minut.pl/forum/>; <http://forum.gazeta.pl/forum/f,22449,Nauczyciele.html>; <http://forum.interklasa.pl/mvnforum/index>.

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej;
- od sterowania do inspirowania rozwoju;
- od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy;
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach;
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej;
- od alternatywy do dialogu (Kwiatkowska, 2008, s. 41–45).

Jolanta Szempruch dodaje zaś: „Obserwujemy przesuwanie się punktów ciężkości w pracy szkoły z koncentracji na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela, dominujących w pedagogice tradycyjnej, w kierunku wyraźnego wzrostu funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych” (Szempruch, 2012, s. 8). Dalej pisze, że koncentracja nauczyciela jedynie na funkcji dydaktycznej wymagała od niego głównie utrzymania dyscypliny na lekcji, podczas gdy w nowych uwarunkowaniach szkoła staje się miejscem „twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania” wiedzy oraz środowiskiem życia społecznego młodzieży, a także miejscem „krytycznej analizy rzeczywistości” (Szempruch, 2012, s. 8–9).

Zostały tu przywołane istotne w kontekście prowadzonych rozważań kategorie, m.in. takie jak: samodzielność poznawcza, twórczość, odejście od sterowania i prostego przekazu, konstruowanie wiedzy, krytyczna analiza, życie społeczne. Warto poddać głębszej analizie niektóre z nich. Mimo że są one w oczywisty sposób ze sobą powiązane, to wygodniej będzie rozpatrywać je pojedynczo.

Twórczość

Myślenie twórcze, prowadzące do wyników oryginalnych, nowych, dotychczas nieznanych, możliwe jest przede wszystkim dzięki takim cechom (zdolnościom), jak: płynność, giętkość, oryginalność, otwartość na problemy, kojarzenie odległych rzeczy i idei, transformowanie, krytycyzm i samodzielność (zob. Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 188). Do najważniejszych metod rozwijania myślenia twórczego należą: burza mózgów, metoda synektyczna, analiza morfologiczna, myślenie lateralne (zob. Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 188–189). Ale też: „Jedną z ciekawszych form pracy w rozwijaniu myślenia twórczego są zadania umysłowe: zagadki, rebusy, gry dydaktyczne, drama” (Klim-Klimaszewska, 2009a, s. 189).

Krzysztof Szmidt jest autorem i propagatorem koncepcji wychowania do twórczości, które najogólniej oznacza nie tylko przygotowanie młodzieży do twórczej pracy, ale również przygotowanie do samorozwoju (zob. Szmidt, 2003, s. 1029–1030). Według tego autora, twórczość najłatwiej daje się inspirować za pomocą problemów o charakterze dywergencyjnym (otwartym), mających wiele możliwych i poprawnych rozwiązań.

Problemy tego typu stymulują zarówno płynność, jak i giętkość myślenia, stanowią również dobrą podstawę do działań pobudzających wiele istotnych operacji myślenia twórczego: kojarzenia, metaforyzowania, abstrahowania itd. (Szmidt, 2003, s. 1031).

W procesie kształtowania uzdolnień twórczych stosuje się zarówno analityczne, jak i intuicyjne metody myślenia. „Metody intuicyjne bazują na czymś innym niż zmysł krytyczny – odwołują się do myślenia niekonwencjonalnego, intuicyjnego, spontanicznego. Biorą pod uwagę przecucia, nonsensy, olśnienia, natchnienia” (Szmidt, 2003, s. 1032). Ileż tu możliwości wystąpienia chaosu!

Natomiast Agata Cudowska wymienia m.in. następujące zadania nauczyciela, sprzyjające rozwijaniu kreatywności:

- pozwalanie uczniom na eksperymentowanie;
- zachęcanie uczniów do indywidualnej ekspresji;
- budowanie przestrzeni wolnej od natychmiastowej krytyki;
- zachęcanie uczniów „do bawienia się ideami, formułowania domysłów, przypuszczeń, różnych możliwości rozwiązania problemu;
- ukazywanie znaczenia wyobraźni i ciekawości, oferowanie możliwości wyboru” (Cudowska, 2010, s. 201).

Warto podkreślić, że autorzy zajmujący się twórczością twierdzą dość zgodnie, że nie jest to właściwość dostępna jedynie wybranym, nielicznym jednostkom, lecz – przy odpowiednim stymulowaniu i stworzeniu właściwych warunków – dostępna każdemu. W szczególności twórcze może być wypełnianie roli zawodowej przez każdego nauczyciela, nasycone kreatywnością mogą być również prawie wszystkie czynności uczniów. Jedno jest pewne – twórcze nauczanie i uczenie się oznacza zazwyczaj istotne odstępstwo od „ładu i porządku” na rzecz swoistego chaosu, a może nawet „odrobiny szaleństwa”.

Aktywność

Tę kategorię można rozpatrywać w aspekcie czysto dydaktycznym, ale również traktować ją szerzej – podejmując namysł na przykład nad życiem społecznym i pozaszkolnym uczniów, pamiętając również o tym, że przecież są to przyszli obywatele.

W aspekcie dydaktycznym chodzi głównie o doskonale znane od lat tak zwane formy i metody aktywizujące. Jedną z nich jest nauczanie problemowe. Związane jest ono z wyróżnionym przez W. Okonia, a wspomnianym wcześniej, uczeniem się przez odkrywanie. Jego istotą jest to, że – po stworzeniu przez nauczyciela sytuacji problemowej – osoba ucząca się sama dochodzi do swoistych „odkryć”, będących rezultatem samodzielnego myślenia. Ten rodzaj nauczania wymaga jednak starannej organizacji i bywa bardziej czasochłonny niż tradycyjne nauczanie podające. Możliwe do zastosowania metody (formy?) zajęć, mieszczące się w tym sposobie nauczania, to: burza mózgów, metoda delficka,

metoda sytuacyjna, metoda przypadków i metoda inscenizacji (zob. Pólturzycki, 2005, s. 909–911).

Pochodząca od W.H. Kilpatricka metoda projektów, radykalnie zrywająca z systemem klasowo-lekcyjnym na rzecz projektów stanowiących ośrodki nauki i pracy, zakłada daleko posuniętą aktywność uczniów:

[...] uczniowie uczestniczą w wyborze tematów i treści edukacyjnych, podejmują decyzje wykonania zadań o znacznej trudności, określają wspólnie cele pracy, wybierają metody realizacji, opracowują wyniki rozwiązywanego problemu, oceniają wykonywaną pracę, prezentują własne osiągnięcia (Chałas, 2004, s. 193).

To już nie tylko aktywność, ale coś więcej – znaczny wpływ uczniów na treści i przebieg procesu uczenia się.

Oprócz takich nieco wyrafinowanych, a przez to rzadkich, propozycji znacznie bardziej popularna jest przecież zwyczajna praca grupowa uczniów na lekcjach, ale również poza nimi. Praca grupowa ma niezaprzeczalne zalety, polegające przede wszystkim na tym, że uczniowie uczą się: podejmowania różnych ról, udzielania sobie nawzajem pomocy, komunikowania się, negocjowania, samokontroli, samooceny i oceniania innych. Ma jednak również wady, przejawiające się głównie możliwością pojawiania się luk w wiedzy części uczniów, zwłaszcza tych wolniej pracujących, preferujących pracę samodzielną, a także „pasażerów na gapę”. Dodatkowo wspólna praca nad jakimś narzuconym projektem może rodzić konflikty interpersonalne, zwłaszcza wówczas, gdy procesy emocjonalne górują nad umysłowymi (zob. Kędzierska, 2003, s. 133). Podczas pracy grupowej kluczową kwestią jest komunikacja. Ze względu na ów komunikacyjny aspekt wśród członków grupy samoczynnie kształtują się określone role, m.in. role liderские: lider aktywista – organizujący pracę, tzw. lider nawigator – troszczący się o zamierzony cel i efekty pracy, lider emocjonalny – dbający o właściwe relacje międzyludzkie. Oprócz tych ról pojawiają się jednak również takie, jak: buntownik – artykułujący różne napięcia wewnątrz grupy, cynik – sabotujący wysiłki innych (co paradoksalnie może motywować pozostałych do bardziej wyczerpującego wysiłku), kozioł ofiarny – konsumujący niepowodzenia grupy, błazen – redukujący poziom napięcia (zob. Zamojski, 2005, s. 804). To są chyba właśnie te elementy, których obawiają się nauczyciele, zwłaszcza ci nade wszystko miłujący porządek.

Istotnym elementem pracy grupowej jest oczywiście współpraca. Tymczasem:

Współpraca uczniowska wciąż kojarzy się raczej ze ściąganiem niż jakimkolwiek wartościowym procesem, a to wszystko dlatego, że nie nauczyliśmy się jeszcze doceniać jej wartości. Podobnie jest z formą nauki przez zabawę. Szkoły uznają ją za czynnik rozpraszający, ignorując fakt, że jest to naturalny element nauki i rozwoju w życiu zarówno ludzi, jak i zwierząt. Zabawa jest przecież sposobem na zbudowanie bezpiecznego otoczenia, gdzie można symulować warunki podejmowania ryzyka niegrożącego poważnymi konsekwencjami (Jenkins, 2013, s. 147).

Wspomniana zabawa – bodajże oprócz edukacji przedszkolnej – w polskich warunkach wydaje się czymś egzotycznym. Warto zaś wsłuchać się jeszcze w następujący głos:

Jeżeli przyjemne i radosne doświadczenia uczniowie przeżywać będą wyłącznie poza szkołą, istotne elementy ich faktycznej wiedzy i umiejętności również kształtować się będą w doświadczeniach pozaszkolnych. Lekcje pozbawione elementów zabawy to lekcje pozbawione zaangażowania. To, czego dzieci uczą się pod wpływem stresu, lęku lub w atmosferze nudy i przymusu, jawi się im jako niewarte zapamiętania i nie jest dla nich bogactwem, ale zbędnym bagażem, którego dość szybko się pozbywają (Neville, 2009, s. 376).

Autor ostatniego cytatu w całej przywołanej książce mocno akcentuje edukacyjną wartość „nieracjonalnych” składowych ludzkiego doświadczenia, jak przede wszystkim emocje i wyobrażenia.

Zasygnalizowane – przecież nie wszystkie – możliwości aktywizowania uczniów w procesie dydaktycznym przypominają, jak wiele może się wydarzyć różnych nieprzewidzianych sytuacji, nad którymi nauczyciel nie zawsze będzie w stanie skutecznie zapanować. To zapewne jest główną przyczyną tego, że wszelkie aktywizujące formy pracy nie są nazbyt popularne. Agata Cudowska, badając orientacje życiowe nauczycieli, ustaliła, że 24% spośród nich deklaruje twórcze ustosunkowanie się do życia (zob. Cudowska, 2010, s. 205). Za deklaracjami nie musi jednak iść faktyczna twórcza działalność. Autorka przytacza bowiem wyniki badań Mariana Śnieżyńskiego, który w wyniku obserwacji ponad tysiąca dwustu lekcji ustalił, że jedynie w kilku procentach przypadków stosowane były formy pracy aktywizujące i pobudzające do samodzielnego i twórczego myślenia (zob. Cudowska, 2010, s. 203). W swojej wieloletniej praktyce dydaktycznej, stosując w pracy ze studentami w dużych dawkach pracę grupową i dyskusję, dowiadywałem się od nich, że w zasadzie dla większości z nich jest to coś nowego, do czego nie przywykli w szkołach; wielu twierdziło, że po raz pierwszy spotkali się z prawdziwą dyskusją dopiero na studiach!

Jednakże aktywność uczniów na lekcji nie wyczerpuje pełni możliwości aktywnego „bycia” uczniów w szkole i poza nią. Warto tu mieć na względzie nie tylko udział uczniów w pracach samorządu i innych organizacji, ale również ewentualne ich uczestnictwo w procesach decyzyjnych w sprawach, które ich dotyczą. W tym kontekście wielu myślicieli zadaje pytanie, jak to się dzieje, że spośród wszystkich instytucji w społeczeństwach demokratycznych najbardziej daleką od klimatu demokracji, by nie rzec – wręcz antydemokratyczną – jest właśnie szkoła. To jest oczywiście temat na oddzielne, obszerne rozważania, tu warto jedynie zwrócić uwagę, że taka na przykład rada szkoły, organ społeczny składający się w równej liczbie z przedstawicieli nauczycieli, rodziców i uczniów, mający naprawdę duże uprawnienia decyzyjne, funkcjonuje faktycznie w mniejszości szkół (zob. np. Śliwerski, 2011, s. 19). Rada szkoły nie jest organem obligatoryjnym, jej powstanie uzależnione jest od społecznego zapotrzebowania i aktywności przede wszystkim rodziców, ale też w jakiejś mierze

uczniów; jeśli takiego zapotrzebowania nie będzie, raczej żaden dyrektor z własnej woli nie wystąpi z inicjatywą powołania organu, który będzie mu „patrzył na ręce”. Większość rodziców jest zaś przyzwyczajona do ukształtowanej przez kilka wieków tradycji, wedle której rodzice, a zwłaszcza uczniowie, nie powinni mieć w szkole zbyt wiele do powiedzenia.

Rozważając kwestię aktywności uczniów, warto jeszcze zwrócić uwagę na przenikanie się sfery życia szkolnego ze sferą pozaszkolną. Amerykański kulturoznawca i komunikolog Henry Jenkins, badający tzw. kulturę sieciową, partycypacyjną, inkluzywną, podkreśla możliwość i konieczność we współczesnym świecie uczenia się od siebie nawzajem oraz odchodzenia od sztywnego podziału na odbiorców i nadawców – zarówno w mediach, jak i w edukacji (zob. Jenkins, 2013, s. 142). Pisze:

Dominujący obecnie model szkoły jest zorientowany na z góry ustalony sylabus i nie docenia wartości otwartych form nauki opartych na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży. A te formy przecież już funkcjonują – młodzież używa portali społecznościowych i innych narzędzi komunikacyjnych. Im usilniej będziemy pozbawiać wartości to, czego i tak uczniowie i uczennice uczą się poza granicami szkoły, tym mniej będą oni cenić umiejętności i wiedzę zdobyte w szkole i tym rzadziej będą starać się je stosować w innych aspektach swojego życia. Idea nauczania partycypacyjnego jest próbą włączenia tych mniej tradycyjnych przestrzeni, gdzie mamy szansę stworzyć potężniejsze formy nauczania (Jenkins, 2013, s. 147).

Włączanie „mniej tradycyjnych przestrzeni” nie jest oczywiście niczym nowym, w Polsce już przed wielu laty m.in. Zbyszko Melosik (2004) analizował wzajemne przenikanie się edukacji i popkultury oraz dopominał się o poważne traktowanie uczniowskich pozaszkolnych doświadczeń i włączanie ich w zakres oddziaływań edukacyjnych. Ostrzegał: „[...] ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież” (Melosik, 2004, s. 90). Tymczasem można sobie wyobrazić nie tylko szkolne teatrzyki, kabarety czy dyskusyjne kluby filmowe, ale również działające na terenie szkoły zespoły grające taką muzykę, której chcą słuchać młodzi, czy inne inicjatywy, w których będą warunki do realizacji najdziwniejszych nawet zainteresowań i pasji. Można też sobie wyobrazić szersze wykorzystanie w szkolnym procesie edukacyjnym niemałej wiedzy i różnorodnych doświadczeń młodzieży, zdobywanych poza terenem szkoły – wszędzie tam, gdzie młodzi ludzie spotykają się, ponieważ skłaniają ich do tego wspólne pasje. Chodzi więc o to, by edukacja szkolna otworzyła się na – mówiąc słowami H. Jenkinsa – „otwarte formy nauki oparte na samodzielnej pracy i predyspozycjach młodzieży”. Oczywiście wymaga to wprowadzenia niemałej dawki zamieszania i chaosu...

Konstruowanie wiedzy

Wśród współczesnych idei edukacyjnych ważne – chociaż chyba wciąż niedoceniane – miejsce zajmuje konstruktoryzm. Główne tezy edukacyjnego konstruktoryzmu są następujące: 1) uczenie się jest poszukiwaniem znaczeń; 2) ważna jest wzajemna relacja całości i części; 3) istotne są modele mentalne, wykorzystywane w uczeniu się; 4) edukacja musi być interdyscyplinarna. Z tego wypływają m.in. takie konsekwencje, że w procesie nauczania należy skupić się na uczniu, ale niekoniecznie w ujęciu klasowo-lekcyjnym, a także fakt, że ogromne znaczenie ma osobiste doświadczenie osób uczących się (zob. Juszczyk, 2003, s. 770–771). Tak zwany konstruktoryzm kognitywny, związany z osobą Lwa Wygotskiego, akcentuje dodatkowo uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów, ale także konieczność uczenia się w wieloznacznym kontekście, nieodizolowanym od „realnego” świata (Juszczyk, 2003, s. 779–781).

Ryszard Pachociński – wychodząc od założeń pedagogicznego konstruktoryzmu – postuluje tak zwany „model oświaty społeczeństwa informacyjnego”. Akcentuje – oprócz typowych dla konstruktoryzmu założeń, jak wyjście od doświadczenia, konstruowanie wiedzy i własnego jej znaczenia – potrzebę postaw prospołecznych osób uczących się, umiejętność współpracy, ustawiczność edukacji, przejęcie przez ucznia odpowiedzialności za własne uczenie się. W szkole zorganizowanej według tych założeń praca uczniów powinna być skierowana na realizowanie projektów badawczych, zaś nauczyciel zamiast „przekaziciela” wiedzy powinien pełnić rolę przewodnika i pomocnika w procesie jej konstruowania; uczniów należy zachęcać do odważnego stawiania pytań, do dyskusji i nieustannego negocjowania znaczeń, do poszukiwania alternatywnych hipotez i rozwiązań, do eksperymentowania; ważnym elementem jest współpraca (zob. Pachociński, 2004, s. 367–373).

Również Henryka Kwiatkowska pozytywnie wartościuje założenia konstruktoryzmu i ich możliwą aplikację w praktyce edukacyjnej. Konstruktoryzm uczula na zróżnicowanie człowieka i dwupodmiotowość relacji nauczyciel–uczeń. W tej relacji obie strony interpretują nie tylko rzeczy i zjawiska, ale też siebie nawzajem. To zaś powinno uwrażliwić nauczyciela, by nie traktował ucznia jak rzeczy, lecz jak podmiot. Kolejna konsekwencja to prymat uczenia się nad nauczaniem i zbliżenie procesu dydaktycznego do procesu badawczego. Ponieważ kształcenie jest procesem, to jest z natury rzeczy rozciągnięte w czasie i nieprzewidywalne co do ostatecznego efektu. Konstruktoryzm kładzie nacisk na to, że istotny jest nie tylko wynik, ale również droga dojścia do niego, dzięki temu osoba ucząca się buduje swoje struktury poznawcze, a nie tylko uzyskuje wiedzę. Dzięki osobistemu dojściu do wiedzy uczeń ją „oswaja”, wskutek czego jest ona dla niego łatwiejsza do zastosowania (zob. Kwiatkowska, 2008, s. 112–114). W innym miejscu pisze: „Istnieje potrzeba głębszej refleksji poznawczej, z przywróceniem takich pojęć, jak wahanie, niepewność, ambiwalencja, empatia, interpretacja” (Kwiatkowska, 2008, s. 12).

Cytowany Henry Jenkins wypowiada się w tym kontekście następująco:

Wikipedia nie zawsze ma rację, nie zawsze ma ją też tradycyjna encyklopedia, jednak tylko ta pierwsza dostarcza nam informacji, dzięki którym możemy przeanalizować proces powstawania danego hasła i ocenić wybory, których dokonano przy jego formułowaniu. I ten właśnie fakt powinni wykorzystywać nauczyciele i nauczycielki, by stymulować krytyczne myślenie na temat mechanizmów kształtujących proces produkcji wiedzy (Jenkins, 2013, s. 149).

Ten głos jest tyleż argumentem za konstruktywizmem, co i za włączaniem w procesy edukacyjne pozaszkolnych doświadczeń uczniów. Tymczasem wspomniana Wikipedia jest dla wielu nauczycieli niemalże synonimem wszelkich źródeł wiedzy „niekanonicznych”, bo innych niż podręcznik i nauczyciel, a tym samym z zasady gorszych i zasługujących na potępienie.

W konstruktywizmie największy akcent jest położony na proces wytwarzania wiedzy, dochodzenia do niej, w odróżnieniu od przekazu wiedzy „gotowej”. To zaś wymaga kreatywnych nauczycieli, aktywizujących form kształcenia i twórczych poszukiwań ze strony uczniów. Tym samym omówione wcześniej twórczość i aktywność są tu niezwykle silnie obecne. Wydaje się jednak, że potrzeba czegoś jeszcze. Chodzi o podmiotowość.

Podmiotowość

Podmiotowość, rozumiana zazwyczaj jako poczucie przez jednostkę własnej odrębności, dla pedagogów wyraża się zwykle w aktywności własnej wychowania i swoistej kontroli nad otoczeniem, przede wszystkim kontroli poznawczej, ale również w świadomości osobistego systemu wartości (zob. Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 236).

Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu polega na autentycznym, równorzędnym z nauczycielem-wychowawcą udziale uczniów w procesie kształcenia i wychowania. Uczniowie są tutaj współuczestnikami i współtwórcami tego procesu. Jego istotą jest bogate, wielokierunkowe komunikowanie się. Chodzi tu o komunikowanie się spontaniczne i wyzwajające, umożliwiające wymianę autentycznych poglądów, prezentację własnego rozumienia i interpretowania zjawisk (Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 237).

Podmiotowe traktowanie uczniów jest możliwe jedynie przez nauczycieli, którzy sami czują się podmiotami! Wówczas dopiero możliwe jest współdziałanie podmiotów, które m.in. ujawnia się w podziale odpowiedzialności za proces wychowawczy, ale warunkiem niezbędnym jest, by wychowawca tworzył warunki do zastępowania dyscypliny – samodyscypliną (zob. Klim-Klimaszewska, 2009b, s. 237–238).

Jolanta Szempruch, która również dopomina się o podmiotowość nauczyciela, opisuje cechy tzw. orientacji podmiotowej, m.in.: generatywność (skłonność

do spontanicznych zachowań, tendencja do wypróbowywania nowych schematów myślenia i działania), optymizm, zaufanie do siebie (zob. Szempruch, 2012, s. 204).

Być może w tym właśnie tkwi istota problemu, objawiającego się zamiłowaniem wielu nauczycieli do nadmiernego ładu i unikaniem kreatywnego zamętu, że nauczyciele nie czują się pewnie, wciąż są pod ostrzałem krytyki napływającej z różnych stron, nie wydają się sprawować poznawczej kontroli nad otoczeniem, która jest ważnym warunkiem podmiotowości, wielu z nich nie ma również zaufania do samych siebie. Wydaje się, że kreatywne, aktywne zachowania uczniów, ich uczestnictwo w procesie edukacyjnym, prowadzonym wedle ideału konstruktywistycznego, możliwe są jedynie wówczas, gdy uczniowie będą czuć się podmiotami. Ale na tę podmiotowość muszą jakoś pozwolić nauczyciele! Jeśli zaś oni sami nie zawsze czują się podmiotami, trudno oczekiwać, by potrafili uczniów traktować jako podmioty.

Uwagi końcowe

Wobec ideału konstruktywistycznego, doceniającego znaczenie samodzielności, twórczych poszukiwań, krytycyzmu, chaos nie powinien być traktowany jako zagrożenie, lecz wręcz przeciwnie – jako warunek niezbędny skutecznej edukacji. Jolanta Szempruch, na podstawie szeroko zakrojonych analiz i własnych rozważań, formułuje katalog pożądanых cech „nauczyciela ery ponowoczesnej”, wśród których są m.in. następujące:

- umożliwianie uczniom aktywnego udziału w tworzeniu własnego obrazu świata;
- umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, reagowania na nieoczekiwane sytuacje;
- kształtowanie kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, preferującej dyskusje, otwartość na doświadczenia uczniów, ich sposób myślenia o świecie i sposoby prezentacji świata; [...]
- zaangażowanie w tworzenie demokracji w klasie i w szkole; [...]
- uwzględnianie w procesie kształcenia emocjonalnej strony kontaktów z uczniem, dopuszczanie w dialogach z uczniami emocjonalnych zachowań, np. humoru, współczucia, empatii, oburzenia (Szempruch, 2012, s. 184).

Warto zwrócić uwagę, że we wszystkich wyżej przytoczonych składnikach owego idealnego modelu występują postawy, cechy i czynności, które dopuszczają sporą dawkę niepewności, improwizacji, nieoczywistego i nieoczekiwanego, a wręcz chaosu. Podmiotowy nauczyciel po prostu nie boi się podmiotowych uczniów, którzy poprzez swą aktywność i kreatywność w każdej chwili mogą go czymś zaskoczyć, ponieważ wie, że jest to z korzyścią przede wszystkim dla ich rozwoju jako ludzi, ale również dla nowocześnie pojmowanego procesu kształcenia.

Ale czy są tacy nauczyciele?

Bibliografia

- Chałas, K. (2004). Metoda projektów. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 191–193). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cudowska, A. (2010). Nauczanie twórczości – twórcze nauczanie. Wspomaganie w rozwoju. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian* (s. 199–208). Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Jenkins, H. (2013). Nowa rzeczywistość wymaga od nas inteligencji kolektywnej (w rozmowie z Sz. Grelą). W: *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 141–153). Warszawa: Wydawnictwo „Krytyki Politycznej”.
- Juszczak, S. (2003). Konstruktoryzm w nauczaniu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 770–783). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kędzierska, J. (2003). Grupowa praca uczniów. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 130–133). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2009a). Myślenie twórcze. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania* (s. 186–191). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2009b). Podmiotowość. W: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania* (s. 236–239). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 68–91). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. (M. Kościelniak, tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pachociński, R. (2004). Model oświaty społeczeństwa informacyjnego. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 367–374). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pólturzycki, J. (2005). Problemowe kształcenie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 908–914). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szmidt, K.J. (2003). Lekcje twórczości. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 1027–1033). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Śliwerski, B. (2011). Niezdolność uspołecznienia polskiej oświaty w okresie dwudziestolecia III RP. W: A. Murzyn (red.), *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego* (s. 9–28). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zamojski, P. (2005). Praca grupowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 803–805). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Some remarks about the suitability of the chaos at school

Summary

Modern ideas in education, including for instance educational constructivism, creativity or activity, collide with daily practice which is still dominated by the objectification of students and expository teaching methods. Most teachers are reluctant to abandon those routine, structured and predictable activities. Meanwhile, the activating and creative didactic process carries a high risk of occurring some unpredictable events, disturbances, or even a large dose of chaos in a classroom. However, the lack of order should not be regarded as an unwelcome phenomenon but rather as a necessary condition of the effective didactic process where students are treated subjectively. The main reason of the fear against disturbances, characterized for many teachers, lies in the lack of their sense of subjectivity.

Keywords: school education, constructivism, activity, creativity, subjectivity.

Karol MOTYL

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: karol.motyl.ajd@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Motyl, K. (2015). Szkoła na krawędzi chaosu. Projekt możliwy? *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 131–140.

Szkoła na krawędzi chaosu. Projekt możliwy?

Streszczenie

Tekst jest próbą nowego ujęcia działalności szkoły oraz zawiera opis modelu funkcjonowania tej instytucji na krawędzi chaosu. W tym celu zastosowana została koncepcja instytucji na krawędzi chaosu autorstwa S.L. Brown and K.M. Eisenhardt. Takie odczytanie szkoły, choć optymalne ze względu na jej funkcjonowanie, nie wydaje się jeszcze możliwe. Szkoły w Polsce nie są jeszcze gotowe na tak radykalną zmianę.

Słowa kluczowe: szkoła, chaos, krawędź chaosu, rozwój.

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory, nieufna kontrola, ale taktowne postępowanie, porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie.

Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*

Celem artykułu jest opisanie wybranych aspektów funkcjonowania szkoły w perspektywie koncepcji instytucji działającej na krawędzi chaosu autorstwa S.L. Brown i K.M. Eisenhardt. Głównie skupiam się na omówieniu bazowej koncepcji, dodając bardzo ostrożną próbę rozpoznania możliwości przeniesienia jej na grunt oglądu szkoły.

Na początku scharakteryzuję pojęcie chaosu, które wywodzi się z mitologii i filozofii greckiej. Określano go, jako stan bezładu, który był początkiem uporządkowanego świata, pewną pragenezą, niezapełnioną przestrzenią przed stworzeniem świata, bezwładną materią, z której został dopiero uformowany wszechświat. Pojęcie to wywodzi się z języka greckiego, w którym oznacza zionącą pustkę, rozwartą otchłań. W mitologii oznaczał bezkształtną i nieuporządkowaną

pramaterię. Starożytni Grecy chaosowi przyznawali olbrzymią moc twórczą, twierdząc, że z niego wyłonił się uporządkowany świat, który wypełnił się twórczymi siłami i boskimi pierwiastkami. Współcześnie język polski pojęcie chaosu zalicza do grona wyrazów obcych, oznacza ono bezwład, zamieszanie, zamęt, rozgardiasz, mętlik, bałagan (Bodanko, 2013). Stwierdzić można, że pojęcie to jest trudne do uchwycenia definicyjnego przez swoją niejednoznaczność i pojęciową mglistość oraz rozmyte znaczeniowo granice. Pomimo to chaos da się dookreślić, ponieważ każdemu z jego znaczeń oraz skutków można przypisać pewne wspólne, charakterystyczne atrybuty, jak wielość, złożoność, trudność w rozpoznawaniu (Klus-Stańska, 2010).

Uznaje się, że coś jest chaotyczne, kiedy brakuje temu dostrzegalnego schematu lub gdy jest nieprzewidywalne. Wyróżniamy kilka znaczeń pojęcia chaosu:

- chaos rozumiany jako zachowanie losowe, np. rzut monetą (mówiąc o losowości, stwierdzamy częściową ignorancję, ponieważ nie jesteśmy w stanie poznać wszystkich czynników związanych z zachodzącą daną sytuacją; dodać należy, że niewiedza ta jest częściowa, bo wiemy na podstawie tzw. stabilności częstościowej, jaki będzie wynik rzutów – gdy ich ilość będzie znaczna: orzeł bądź reszka; zaznaczyć też trzeba, że losowość nie wyklucza istnienia przyczyny zjawiska, którego prawdopodobieństwo zajścia można obliczyć);
- chaos rozumiany w sytuacji, gdy mamy do czynienia z przecięciem się dwóch dotąd odrębnych łańcuchów złożonych ze zdarzeń powiązanych przyczynowo (wówczas nie można obliczyć prawdopodobieństwa tego, co zaszło w punkcie przecięcia; dla takiej sytuacji używany jest termin przypadek);
- chaos odczytany jako czysta losowość (sytuacje, w których nie istnieje żadna przyczyna mogąca spowodować określone zdarzenie) (Poznański, 2003).

D. Klus-Stańska (2010) pisze, że chaos może być rozumiany w czterech znaczeniach:

- jako natłok zdarzeń i okoliczności (wyrażany w nieskończenie skomplikowanych, chwiejnym i dość nieprzewidywalnym polu potoczności pojęć, koncepcji, codziennych strategii myślenia i działania, realizującym się na różnych płaszczyznach i wielu wymiarach życia szkoły; wynika ze skomplikowanego zespołu czynników wpływającego na indywidualne biografie ludzi);
- jako wieloznaczność pojęć (wynika z przyjęcia odmiennych wyjściowych założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i podstawowych wartości; pojęcia będą tu ujawniać swoją dyskursywność, paradygmatyczność, otwartość, niezbieżność, nieprzekładalność);
- jako nieład i nieporozumienia teoretyczne (wynika z powierzchownej recepcji teorii, z jej upraszczania lub nadinterpretacji, posługiwania się nią wybiórczo i deformacyjnie oraz z żonglowania terminologią lub zbyt swobodnego i asocjacyjnego zestawiania koncepcji czy pojęć);
- jako metafora (w nawiązaniu do siły jako stanu początkowego, który jest obiecujący rozwojowo).

Potoczny punkt widzenia domaga się poczynienia pewnych sprecyzowań, do których inspiracją stała się teoria chaosu. Pokazuje ona, że można mówić o różnych rodzajach chaosu, o jego poziomach i o odmiennych sposobach, które mogą doprowadzić układ do zachowań chaotycznych. W jej rozumieniu chaos określany jest jako deterministyczny – ten dziwny związek znaczeniowy jest usprawiedliwiony naturą mechanizmów, które znajdują się u źródła tego zjawiska (Poznański, 2003).

Sama definicja teorii chaosu tylko z pozoru wydaje się bardzo prosta. Przedstawia się ją jako teorię dynamicznych układów, pozornie losowych, ale głębiej wykazujących regularność. Jej podwaliny opracował w 1812 roku francuski matematyk, fizyk i astronom P.S. de Laplace, jeden z twórców współczesnego rachunku prawdopodobieństwa. Opublikował wówczas esej o deterministycznym wszechświecie, w którym pisze, że jeżeli w określonym momencie znane są położenia i prędkości wszystkich obiektów wszechświata wraz z siłami, które na nie oddziałują, to można dokładnie obliczyć wszystkie te dane dla każdego momentu w przyszłości. Tak więc wszechświat (wraz ze wszystkimi znajdującymi się w nim obiektami) jest w pełni zdeterminowany. W okresie powstawania teorii zakładano, że chaos jest początkowym stanem bezładu, z którego wyłania się stan braku uporządkowania elementów określonej całości, co wpływa na jej funkcjonowanie (zamiast przejawiać prawidłowość i regularność, jest przypadkowe i bardzo trudne do przewidzenia). W fizyce i we współczesnej filozofii funkcjonuje pojęcie chaosu deterministycznego, przez które rozumie się nieprzewidywalne, nieuporządkowane zachowanie się deterministycznych układów fizycznych, i choć dają się opisać, są tak skomplikowane, że każda niewielka zmiana początkowa może prowadzić do najzupełniej odmiennych skutków ich przebiegu. Mała różnica w warunkach wyjściowych wywołuje efekt daleki od oczekiwań. Zjawisko to zwane jest „efektem motyla”, gdyż najmniejsza zmiana stanu pierwotnego może spowodować wielkie zmiany w ich dalszej ewolucji (Bodanko, 2013).

Teoria chaosu może być wykorzystana nie tylko do wyjaśniania świata przyrody, ale także do badania rzeczywistości społecznej, do której J. Sztumski (1984) zalicza zbiorowości społeczne, zjawiska społeczne oraz instytucje społeczne.

Skupiając uwagę na tych ostatnich, mogę stwierdzić, że instytucja rozumiana w tradycyjnym ujęciu przyjmuje porządek i ład jako podstawowe kategorie aksjologiczne swego funkcjonowania, natomiast w ujęciu dynamicznym ma ona dążyć do stanu względnej równowagi. Taka klasyczna i dość uproszczona wizja byłaby prawdopodobnie wystarczająca w warunkach, których otoczenie instytucji odznaczałoby się spokojem, przewidywalnością i byłoby dobrze ustrukturalizowane. Rzeczywistość jest jednak inna, warunki zewnętrzne niestrukturalizowane, nieprzewidywalne, nacechowane dysonansem. Instytucja (rozumiana w klasycznym ujęciu) może dążyć w obecnych czasach, jeżeli nie do upadku, to przynajmniej do gorszego, niż się zakłada, funkcjonowania. Natomiast samo osiągnięcie równowagi jest mocno dyskusyjne, ponieważ uwarunkowaniem ja-

kiegokolwiek rozwoju są stany braku równowagi. Tym samym dążenie do osiągnięcia stanu równowagi lub uzyskania jej efektów może być utożsamiane z antyrozwojową stabilizacją. Rozwój, czyli zmiana, zakłada permanentną konfrontację antynomii (zgodnie ze schematem: teza – antyteza – synteza), i ona jest jedną z podstawowych warunków osiągnięcia progresu. Biorąc to wszystko pod uwagę, warunkiem rozwoju staje się w efekcie balansowanie na krawędzi klasycznego uporządkowania i chaosu, ponieważ w tym właśnie wąskim przedziale, pomiędzy stabilnością (stanem uporządkowania) a niestabilnością (stanem nieuporządkowania), istnieje największa liczba efektywnych relacji pomiędzy różnymi elementami (Krupski, 2014).

Zależność tę wykorzystują S.L. Brown i K.M. Eisenhardt (1998), konstruując koncepcję instytucji działającej na krawędzi chaosu. Podstawowym celem jej budowy była próba zdefiniowania zasad, które powinny być przestrzegane (czy też brane pod uwagę) przy określaniu celów funkcjonowania instytucji działającej w burzliwym otoczeniu. Według autorek, podstawową różnicą pomiędzy klasycznymi koncepcjami budowy programów działania a proponowanym modelem instytucji działającej na krawędzi chaosu jest przyjęcie założenia, że wzrastająca turbulencja otoczenia determinuje sterowanie zmianą, jako centralne i najważniejsze wyzwanie konstruowania i realizacji strategii danej instytucji (mogącej się zmieniać w sposób ciągły i efektywny).

W koncepcji wprowadza się pojęcie semikoherentnych (elastycznych) celów, stanowiących zbiór niekoniecznie spójny i kompletny. Będzie to raczej zestaw nie do końca zdefiniowanych zamierzeń i planów, czasami zupełnie rozbieżnych. Ich dokładne i precyzyjne definiowanie stanowiłoby ograniczanie elastyczności instytucji (Krupski, 2010; Krupski, 2014).

Podejście takie powoduje, że organizacja działająca na krawędzi chaosu charakteryzuje się kilkoma unikalnymi cechami:

- nieprzewidywalnością – instytucja na krawędzi chaosu nie może działać w sposób zdefiniowany, przyszłość jest zbyt nieprzewidywalna i działanie organizacji powinno raczej polegać na eksperymentowaniu i kontynuowaniu tych działań, które przynoszą najlepsze efekty,
- ograniczoną kontrolą – instytucja nie może być sterowana i kontrolowana przez management w sposób precyzyjny, zbyt wiele czynników ulega zmianie, aby reakcja była wystarczająco skuteczna,
- krótkoterminową nieefektywnością – instytucja jest oparta na ciągłym poszukiwaniu rozwiązań i eksperymentowaniu, a tego typu działania wiążą się z krótkoterminowym wzrostem kosztów,
- aktywnością – instytucja nie może pasywnie czekać na zmiany, ale musi je antycypować i (na ile to możliwe) tym zmianom przewodzić,
- ciągłością – zachodzące zmiany powinny być procesami ciągłymi, a nie spektakularnymi przedsięwzięciami zachodzącymi w długich interwałach czasowych,

— dywersyfikacją – instytucja powinna „próbować” swoje otoczenie poprzez wykonywanie dużej liczby różniących się od siebie posunięć rynkowych, mających na celu sprawdzenie wielu możliwości biznesowych (Krupski, 2014).

W definiowaniu podstawowych kategorii modelu autorki posługują się pojęciami pochodzącymi przede wszystkim z zakresu teorii chaosu. Definiują one trzy podstawowe kategorie:

- **krawędź chaosu**, która może być zdefiniowana, jako stan, w którym instytucja (i jej strategia) posiada optymalnie zdefiniowaną strukturę – na tyle dokładnie, aby zmiana mogła w niej zajść, ale nie na tyle, aby uniemożliwić powstanie zmiany; zbyt duży chaos może uniemożliwić koordynację konieczną dla przeprowadzenia zmiany, a zbyt dużo procedur i struktur uniemożliwia instytucji jakąkolwiek zmianę; systemy znajdujące się w tym stanie wykazują zachowania nieprzewidywalne, niekontrolowane i złożone, ale doskonale adaptują się samodzielnie do zmian otoczenia;
- **krawędź czasu**, rozumiana jako konieczność jednoczesnego myślenia (z zachowaniem równowagi) w odniesieniu do wszystkich horyzontów czasowych, ponieważ skuteczna zmiana musi bazować na doświadczeniach z przeszłości, koncentracji na działaniach bieżących i ciągłym przewidywaniu przyszłości;
- **rytm zmian**, który zakłada, że zmiany w instytucji powinny zachodzić w określonych rytmach czasowych, a nie jako odpowiedź na pojawiające się wydarzenia (Brown i Eisenhardt, 1998; Krupski, 2010; Krupski, 2014).

Tak rozumiana instytucja musi niejako balansować na granicy oddzielającej porządek od chaosu, uporządkowanie od pozornej przypadkowości, ustrukturyzowanie od braku struktury, ściśle zdefiniowanie od całkowitej swobody w interpretacji, przeszłość od teraźniejszości oraz przyszłości, rytmiczność od braku jakiegokolwiek powtarzalności. Poruszanie się na krawędzi tych pojęć jest oczywiście stanem optymalnej równowagi. Może się jednak zdarzyć, że owej równowagi braknie. Mamy wtedy do czynienia z pułapką chaosu albo pułapką biurokratyzacji. Pierwsza będzie charakteryzować się tym, że kultura instytucji będzie wspierać łamanie ograniczeń i reguł (nieskrępowane żadnymi ograniczeniami sposoby działania, łamanie reguł i procedur jako zjawisko preferowane), sama instytucja posiadać będzie nieokreśloną strukturę (niejasny zakres obowiązków i niezdefiniowane podstawowe cele, brak ścisłych ram czasowych dla poszczególnych działań) oraz prowadzić przypadkową i nieskoordynowaną komunikację (wiedza o podstawowych celach i zadaniach instytucji jest uboga, brak jednolitych wzorców komunikacyjnych). Natomiast pułapkę biurokratyzacji będzie cechować kultura instytucji, która wspiera wewnętrzne zasady (regulacje są często obiektem dumy pracowników, hierarchia wewnętrzna oraz panująca dyscyplina jest odbierana jako znak kompetencji i efektywności), sztywna struktura i ściśle zdefiniowane i niezmiennie procesy, opisy stanowisk pracy, za-

sady organizacyjne (które w założeniu mają przewidzieć każdą przyszłą sytuację) oraz skanalizowana komunikacja (komunikacja formalna nie jest przekazywana inaczej niż poprzez zdefiniowane kanały i tylko w określonych sytuacjach) (Krupski, 2010; Krupski, 2014).

Omawiana koncepcja, mająca ugruntowanie oraz czerpiąca z teorii chaosu, może być rozpatrywana także w odniesieniu do nauk społecznych, przede wszystkim do pedagogiki. Ta ostatnia jest merytorycznie i metodologicznie zobowiązana do ścisłej współpracy z filozofią, psychologią i socjologią. Współpracuje także z innymi naukami, w których człowiek jest podmiotem wielorakich oddziaływań. Generalnie pedagogika nie współpracowała z matematyką, wykorzystuje jedynie metody statystyczne na potrzeby swoich badań. Widoczna jest dość silna bariera pomiędzy pedagogiką a naukami matematyczno-przyrodniczymi, oparta na wizji świata funkcjonującego na wiecznych prawach i prawdach. Sprawia to, że trudno jest pedagogom podjąć problematykę teorii chaosu oraz dyskusię o jej zastosowaniu. A przecież poznając prawa rzeczywistości przyrodniczej, można dostrzec niezbadane aspekty człowieczeństwa. Można zauważyć, że polscy pedagodzy podejmują niełatwą problematykę teorii chaosu (por. Klus-Stańska, 2010; Nalaskowski, 2013), która zdaje się przyjmować w niektórych obszarach pedagogiki, i rozszerza się dyskusja prowadząca do aplikacji teorii chaosu w procesie nauczania i uczenia się oraz w procesie wychowawczym i opiekuńczym.

Szkoła, jak uważa Aleksander Nalaskowski (2002), jest wielowymiarowym tworem i można na nią patrzeć z wielu perspektyw. Charakteryzowałem ją już w kategoriach fabryki nudy i śmiechu (Motyl, 2014), w świetle koncepcji komizmu H. Bergsona (Motyl, 2015a) a także w wymiarze temporalnym, z wykorzystaniem analizy transakcyjnej (Motyl, 2015b), natomiast w niniejszym tekście spojrzę na tę instytucję w kontekście teorii chaosu, jak również przez pryzmat koncepcji instytucji na krawędzi chaosu.

Można zauważyć, że szkołę w tradycyjnym ujęciu cechuje porządek i ład. Posiada ona ściśle określoną misję, zadania i cele, działa w oparciu o konkretne i sprecyzowane programy, funkcjonuje wedle jasno zdefiniowanego planu i realizuje treści ujęte w różnego rodzaju aktach normatywnych. Ma jasno sprecyzowaną strukturę, zarówno w odniesieniu do osób w niej pracujących, realizowanych przedmiotów, jak i procesów w niej istniejących. Jako instytucja edukacyjna powinna dążyć do stanu względnej równowagi. Tak urządzona szkoła działa optymalnie, ale tylko w spokojnych i przewidywalnych warunkach. Wyrażają to Melosik i Szkudlarek (2010), pisząc, że człowiek potrzebuje pomocy, oparcia i stabilnych znaczeń, natomiast poczucie nieładu, rozproszenia i chaosu wywołuje w nim niepokój. Z kolei brak kulturowej pewności może wywołać potrzebę i pokusę oddania się pod paternalistyczną kuratelę osób, grup i idei, które dają na wszystkie pytania odpowiedź jasną, prostą, bezkompromisową i ostateczną.

Poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji jest niezmiernie istotne, jednak z futurologicznego punktu widzenia nie jest korzystnie, jeśli dochodzi do swoistego skostnienia instytucji, która zamyka się na zmianę i innowacje.

Szkoła powinna być miejscem rozwoju ucznia, a ten osiągany jest tylko w warunkach ciągłej zmiany, dostarczania nowych sytuacji edukacyjnych, styczenia się i rozwiązywania coraz to nowych problemów, zapoznawania się z nowymi i zmieniającymi się treściami (por. Dudzikowa, 2004). Biorąc to wszystko pod uwagę, warunkiem rozwoju staje się w efekcie balansowanie na krawędzi klasycznego uporządkowania i chaosu, ponieważ w tym właśnie wąskim przedziale, pomiędzy stabilnością szkolnej rzeczywistości (stanem uporządkowania) a jej niestabilnością (stanem nieuporządkowania), istnieje największa liczba efektywnych sytuacji z dużym potencjałem edukacyjnym. Być może funkcjonowanie szkoły według założeń teorii instytucji na krawędzi chaosu byłoby dla niej najbardziej optymalne i pozwoliłoby na utrzymanie równowagi między stałością i mocnym osadzeniem a dynamiką zmiany? Spróbujmy spojrzeć na szkołę przez ten pryzmat, uwzględniając, jaka musiałaby być i czym się charakteryzować? Na pewno punktem wyjścia jest otwartość na rozwój społeczno-kulturowy i technologiczny, na sposoby życia ludzi, nowe wzorce relacji społecznych. Czerpanie z *turbulencji* otoczenia może być paliwem tejże zmiany w momencie, kiedy wiele instytucji zużywa mnóstwo energii na zamykanie się przed zdobyciami współczesności, jakby chroniąc swoich uczestników w bezpiecznych kokonach przeszłości. Gdy tradycyjne wartości przeciwstawiane są postępowi, dochodzi do sytuacji, kiedy należy dokonywać wyborów między życiem wartościowym a nowoczesnym. Instytucję na krawędzi chaosu cechuje zaś otwartość godzona z zachowywaniem własnej tożsamości.

Kolejnym elementem mogłoby być wprowadzenie do szkoły semikoherentnych celów. Być może są takie przestrzenie życia szkoły, które mogą być elastycznie zagospodarowane przez szkolną społeczność, uczniów, rodziców, środowisko lokalne. Włączanie tych podmiotów w prace koncepcyjne (nawet na mikro-poziomie szkolnej codzienności) na pewno przyczynia się do zwiększenia poczucia wspólnoty i świadomości współdecydowania, szkołę zaś wydobywa ze sztywnego gorsetu, który od lat niezmiennie ogranicza swobodę (por. Tuohy, 2002).

Na pewno trudne do przełożenia na realia polskiej szkoły jest maksymalne jej uwolnienie także od zewnętrznej kontroli. Szkoła państwowa działa przecież w ramach obowiązującego prawa i temu prawu nie może się wymykać. Zgodnie z koncepcją instytucji na krawędzi chaosu, procedura działania szkoły powinna być następująca: eksperymentowanie i kontynuowanie tych działań, które przynoszą najlepsze efekty. Co jednak z eksperymentami, które dobrych efektów nie przyniosą? Czy można sobie na nie w ogóle pozwolić? Zapewne na dużą skalę jest to niemożliwe, jednak być może da się w ten sposób wypracowywać na przykład niektóre z zasad działania szkoły. Robią tak wszak szkoły autorskie, które w działaniu wypracowują własne zasady i statusy. W obronie możliwości aplikacji koncepcji instytucji na krawędzi chaosu na grunt edukacji można przywołać także fakt, że instytucja taka ma być aktywna (nie może pasywnie

czekać na zmiany, ale musi je antycypować i, na ile to możliwe, tym zmianom przewodzić i cechować się ciągłością (zachodzące zmiany powinny być procesami ciągłymi, a nie spektakularnymi przedsięwzięciami zachodzącymi w długich interwałach czasowych). To znaczy, że, po pierwsze, instytucja tak działająca jest aktywnym liderem zmiany. Po drugie, krawędź chaosu, która potocznie może być rozumiana jako stan bliski rozpadu i totalnego nieporządku, wcale tak nie jest. Chaotyczna jest akcyjność, której polska szkoła także ulega. Raz po raz przez szkoły przetaczają się rozmaite akcje, konkursy i happeningi, w których te biorą udział. Nie ma w tym nic złego, ale brakuje ciągłości i wypracowywania konkretnych kierunków reform na poziomie mikro. Jak piszą Brown i Eisenhardt, bycie na krawędzi chaosu oznacza rytmiczność zmiany, jej ciągłość, nie zaś nieuporządkowanie. Bycie na charakteryzowanej krawędzi oznacza eksperymentowanie, z którego wylania się stabilna ścieżka rozwoju. Proces bycia w zmianie w swej zmienności jest ciągły i to przybliży teorię instytucji na krawędzi chaosu do teorii matematycznej.

Krawędź chaosu, przypominam, to stan, w którym instytucja (i jej strategia) posiada optymalnie zdefiniowaną strukturę – na tyle dokładnie, aby zmiana mogła w niej zajść, ale nie na tyle, aby uniemożliwić powstanie zmiany; zbyt duży chaos może uniemożliwić koordynację konieczną dla przeprowadzenia zmiany, a zbyt dużo procedur i struktur uniemożliwia instytucji jakąkolwiek zmianę; systemy znajdujące się w tym stanie wykazują zachowania nieprzewidywalne, niekontrolowane i złożone, ale doskonale adaptują się samodzielnie do zmian otoczenia. Na pewno osiągnięcie tego stanu wymagałoby znacznego odbiurokratyzowania szkoły.

Należałoby też zmienić nadmierne i przesadne jej nastawienie na przeszłość, tak by uzyskać więcej przestrzeni na aktywne przeżywanie terażniejszości i planowanie przeszłości. Tymczasem instytucje o mocnej strukturze, a zalicza się do nich także szkoły, często stoją własną historią, na niej bazują i budują bazę wyjściową swoich działań. Znajduje to odbicie w szkolnej obrzędowości, w której niejednokrotnie dominuje martyrologia i kult przeszłości (por. Jaskulska, 2013). Optymalne byłoby odnalezienie balansu między przeszłością, terażniejszością i przyszłością, co wcale nie oznacza przekreślenia historii i tradycji, ale jej aktywne rozumienie i włączanie do działań nastawionych na przyszłość.

Jeśli równowaga podczas balansowania na krawędzi zostaje zaburzona, to, zgodnie z koncepcją Brown i Eisenhardt, może dojść do przesunięcia w jedną ze stron: nadmiernego chaosu lub nadmiernej biurokratyzacji. Można to zobrazować metaforą akrobaty chodzącego po linie. Nie powinien on przechylić się zbyt mocno w żadną ze stron (w lewo czy w prawo), by iść do przodu, by poruszać się w stronę obranego przez siebie celu. Jeśli straci równowagę, spada w dół, w pułapkę, a jego przyszłość jest niepewna. Współczesna polska szkoła zdaje się być takim akrobatą, który aż nadto wychyla się w jedną ze stron, w stronę usztywnienia, stagnacji i biurokratyzacji.

Kroki w kierunku chaosu, choć w rozumieniu potocznym wygląda na to, że mogłyby szkole zaszkodzić, są tak naprawdę krokami w stronę jej uwalniania, dynamizowania i (co ciekawe, skoro o chaosie mowa) rytmizowania. W matematycznej teorii chaosu chodzi właśnie o to, że skoro świata nie da się precyzyjnie zmierzyć, to tylko przyjęcie założenia, że jest on chaotyczny i szukanie pewnej rytmiczności nieuporządkowania pozwala cokolwiek powiedzieć o naturze zdarzeń i rzeczy.

Szkoła pogrążona w chaosie, za Brown i Eisenhardt, wspierałaby łamanie zasad, sama placówka posiadałaby nieokreśloną strukturę (niejasny zakres obowiązków i niezdefiniowane podstawowe cele, brak ścisłych ram czasowych dla poszczególnych działań) oraz prowadziłoby przypadkową i nieskoordynowaną komunikację (wiedza o podstawowych celach i zadaniach instytucji jest uboga, brak jednolitych wzorców komunikacyjnych). Szkoła pogrążona w biurokracji hołdować może procedurom bez jakichkolwiek względów dla indywidualnych historii i potencjału swoich uczestników (por. Dudzikowa, 2007).

Krawędź chaosu wydaje się punktem idealnym, złotym środkiem, strefą najbliższego rozwoju instytucji, jej dynamem i paliwem. Jest to pożądany kierunek zmian w polskich placówkach oświatowych. Niestety, na razie wydaje się, że jeśli szkoła stałaby na jakiejś krawędzi, to jest jednak przykuta łańcuchem do biurokracji, tradycji, linearnego myślenia (por. Klichowski, 2012). Jeśli natomiast zbyt szybko uwolniłaby się z pułapki i zrobiła krok naprzód, spadnie w chaos, bowiem nie jest jeszcze gotowa na bycie w dynamice zmian. Na mocne, ale swobodne stanie na krawędzi chaosu tej instytucji trzeba jeszcze trochę poczekać.

Bibliografia

- Bodanko, A. (2013). Czy teoria chaosu będzie wykorzystana w pedagogice? *Nauczyciel i Szkoła*, 1 (53), 43–54.
- Brown, S.L., Eisenhardt, K.M. (1998). *Competing on the Edge. Strategy as a structured chaos*. Boston: Harvard Business School Press. [http://dx.doi.org/10.1016/s0024-6301\(98\)00092-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0024-6301(98)00092-2).
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, 26, 79–98.
- Klichowski, M. (2012). *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krupski, R. (2010). Istota i krytyka koncepcji organizacji działającej na krawędzi chaosu. *Zeszyty Naukowe WWSZiP*, 14 (1), 5–12.
- Krupski, R. (2014). Granica chaosu i tradycyjnego porządku (s. 17–25). W: A. Sopińska, S. Gregorczyk (red.), *Granice strukturalnej złożoności organizacji*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkołą Główna Handlowa w Warszawie.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Motyl, K. (2014). O szkole jako fabryce nudy i śmiechu. *Podstawy Edukacji. Trendy Cywilizacyjne*, 7, 141–165.
- Motyl, K. (2015a). Możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Henriego Bergsona w badaniu codzienności szkolnej. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński*, 17. <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.17.24>.
- Motyl, K. (2015b). Strukturalizacja czasu uczniów. Przyczynek do badań nad czasem życia szkoły w ujęciu teorii analizy transakcyjnej. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 24, 241–252. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.24.19>.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nalaskowski, A. (2013). Rozważania o chaosie i wychowaniu. *Studia z Teorii Wychowania*, 4, 2(7), 22–38.
- Poznański, J. (2003). Filozoficzne aspekty teorii chaosu. *Semina Scientiarum*, 2, 9–20.
- Sztumski, J. (1984). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

The school on the edge of chaos. It is possible?

Summary

The text describes the ability of school's function on the edge of chaos. For this purpose, applied is the concept of institutions on the edge of chaos by S.L. Brown and K.M. Eisenhardt. Such a thinking about the school's functioning, although it seems optimal, doesn't be possible yet. Schools in Poland are not ready for such a radical change yet.

Keywords: school, chaos edge of chaos, development.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

Jak cytować [how to cite]: Sarnat-Ciasto, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 141–152.

Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą

Streszczenie

Poprzez analizę literatury, zrealizowane własne prace badawcze poświęcone obecności w polskiej szkole tutoring, jak również coachingu i mentoringu, autorka niniejszego artykułu pragnie dokonać wyjaśnień pozwalających rozróżnić wymienione metody. Podobieństwo tych obco brzmiących pojęć wydaje się wywoływać zamieszanie (chaos), które może mieć negatywne konsekwencje w rodzimym systemie oświaty. Zamieszanie, które w dużej mierze wynika z wyraźnego nasycenia/przesycenia obecności tych metod w ostatnich latach. Poniższa prezentacja ma zatem na celu dokonać opisu tych różnych form pracy indywidualnej, a także podjęcie próby określenia, które z nich, i w jakich przestrzeniach szkolnej praktyki, warto je zastosować. Tekst jest jednocześnie przyczynkiem do dalszych dyskusji i planowanych badań.

Słowa kluczowe: tutoring, mentoring, coaching, polski system oświaty.

Wprowadzenie

W czerwcu 2015 roku w murach olsztyńskiej filii Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa „Mentoring i coaching – nowa jakość w edukacji”. Realizacja tej konferencji w murach Wyższej Szkoły Pedagogicznej była zasadna, ponieważ uczelnia ta od kilku lat szuka innowacyjnych rozwiązań pozwalających na podniesienie jakości kształcenia¹.

¹ W ostatnich latach, w ramach strategii rozwoju uczelni, WSP im. Janusza Korczaka realizowała szereg projektów podnoszących efektywność kształcenia i rozwoju tak studentów, jak i jej wy-

Konferencja z jednej strony pozwalała uczestnikom podjąć dyskusję poświęconą wymienionym w tytule metodom, ale także wziąć udział w licznych warsztatach wzmacniających umiejętności praktyczne. Te w największym stopniu dotyczyły coachingu i to właśnie on ostatecznie zdominował dwudniowe obrady. Coaching, który – zdaniem szeregu występujących na konferencji praktyków-coachów – jest narzędziem, które może z powodzeniem być stosowane wśród uczniów w polskiej szkole. Będąc jedyną prelegentką, która zdecydowała się podczas trwania konferencji² odnieść się bezpośrednio do obecności tutoringu w polskiej szkole, poddałam w wątpliwość powyższą tezę dotyczącą coachingu. Wątpliwość, która stała się przyczynkiem do napisania poniższego artykułu.

Muszę przyznać, że swoją obecność na opisywanej tu konferencji uważam za owocną. Dostrzegłam bowiem wyraźną potrzebę podejmowania wysiłku definiowania mentoringu, tutoringu i coachingu, a także obserwowania działań prowadzonych przez niepubliczne instytucje szkoleniowe, które za swój biznesowy cel (*target*) przyjęły szkoły. Prezentowany tekst jest zatem próbą porządkowania znaczeń, przyczynkiem do szerszej dyskusji nad interesującym zjawiskiem szkoleń szkoły, ich zasadnością, ale także ulotnością proponowanych zmian. Podejmowany obszar eksplanacji oparty zostanie na prowadzonych przeze mnie od kilku lat badaniach nad rozwojem metody tutoringu w polskiej szkole³, poszerzonych o dalsze obserwacje obecności w niej coachingu (bądź też elementów coachingu) oraz mentoringu.

Między elitarnością a masowością edukacji

Jak zauważyła Urszula Makuchowska-Dzikiewicz, „Nowy sposób patrzenia na edukację często utożsamiany jest z całkowitą krytyką tego, co już było. A przecież to wielkie uproszczenie tego zjawiska. Są wartości [...], które wciąż potwierdzamy” (2000, s. 144). Jedną z takich wartości z pewnością jest osobisty kontakt ucznia z nauczycielem. Owa praca „jeden na jeden”, dzięki której uczeń doświadcza na pewien czas wyłącznej uwagi osoby dorosłej, przekazującej mu wiedzę i umiejętności, troszczącej się o jego rozwój. Przez wieki pogląd o wyż-

kładawców. Wśród propozycji znalazły się „Nowoczesny wykładowca – tutor i coach” (Taraszkiewicz, 2012, s. 6) oraz „Kuźnia Liderów – Szkoła Mentorów” (Brewiński, 2012, s. 5).

² Wygłosiłam referat pt. *Tutoring szkolny – podniesienie roli nauczyciela czy ograniczenie wolności? Rozwój metody tutoringu w polskich szkołach publicznych w świetle badań własnych*.

³ Od 2011 roku przedmiotem swojej działalności badawczej uczyniłam implementację tutoringu do polskich szkół. Efektem tych prac stała się rozprawa doktorska pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*. Dzięki przygotowanej pracy ustaliłam m.in., że do września 2013 roku z metodą tutoringu szkolnego zetknęło się ponad 300 szkół w Polsce. W tej perspektywie trudno uznać zainteresowanie placówek oświatowych tą formą edukacji spersonalizowanej za marginalną.

szości indywidualnej pracy ucznia z nauczycielem klócił się z wizją edukacji dla mas, gdzie „w zatłoczonych audytoriach” kształci się znaczna grupa uczniów (Fijałkowskim, 2009, s. 5–33). Trwała i z pewnością trwa nadal⁴ debata między zwolennikami elitarności edukacji (przeznaczonej dla osób, które są w stanie zapewnić sobie indywidualnych nauczycieli) a rzecznikami jej powszechności wiążącą się z obligatoryjnym, bezpłatnym dostępem do szkół wszystkich obywateli (również tych, których trudno zakwalifikować do elity społecznej bądź finansowej), co służy podnoszeniu poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Oczywiście ta debata nie ominęła także Polski, jednakże w 2008 roku w naszym rodzimym systemie oświaty pojawiła się trzecia droga, która stanowi swoisty kompromis pomiędzy omówionymi powyżej rozwiązaniami. Od tego momentu w coraz to większej liczbie szkół publicznych zaczęła pojawiać się metoda tutoringingu szkolnego, rozumiana przede wszystkim jako „forma pracy pedagogicznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie z uczniem, ze szczególnym uwzględnieniem godności ucznia i wychowawcy, wpływającej z faktu ich człowieczeństwa, inter- i intra-akcyjności procesu wychowawczego oraz jego osadzenia w konkretnej rzeczywistości życiowej” (Budzyński, 2009, s. 31). To trwający co najmniej semestr proces odbywający się poprzez budowanie postawy dialogu (Tarnowski, 1993, s. 148–149), zakładający systematyczne spotkania (tutoriale) tutora z podopiecznym, pozwalające na wzajemne poznanie się, odkrycie mocnych stron podopiecznego, pomoc w ustaleniu jego indywidualnych celów i planu rozwoju, realizację założonego planu, która wymaga monitorowania i motywowania, a także ostatecznej wspólnej ewaluacji i świętowania.

Pojawienie się tutoringingu szkolnego zapoczątkowały dostrzegalne w Polsce już od początku lat 90. inspiracje klasycznymi formami anglosaskiego systemu tutorialnego, wywodzącego się z kształcenia studentów na uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge. W uczelniach tych korzystanie z systemu tutorialnego oznaczało możliwość pracy z tutorem (profesorem), realizowanej indywidualnie (bądź w małych 3-osobowych zespołach), podczas której w przeciągu kilku spotkań student opanowywał odpowiedni zakres materiału. Zlecona przez tutora praca oznaczała odpowiadanie na postawione przekrojowe, problemowe pytanie w formie eseju (przygotowanego na podstawie określonych lektur), który to następnie na kolejnym spotkaniu był prezentowany. Zadaniem studenta było jednak nie tyle samo czytanie przygotowanej rozprawy, ale obrona zawartych w niej tez (wzmacnianie retoryki) oraz udział w rozszerzającej prezentację dyskusji. Warto zaznaczyć, że system tutorialny stał się swoistym klejnotem w koronie (Tapper, Palfreyman, 2000, s. 96) wymienionych uczelni, wzmacniając ich

⁴ O trwałości owej debaty niech świadczą choćby argumenty instytucji szkolących przyszłych tutorów, tworzących albo „Miejsce rozwoju elit” (fragment motta Collegium Wratislaviense (<http://cw.edu.pl/>), albo też dostrzegających możliwość aranżowania spotkań tutorskich dla szkolnych zespołów klasowych, czyli dla wszystkich (<http://tutoring.org.pl/wiedza>).

renomę jako miejsc wzrostu „obywatelskich przywódców” (Cylkowska-Nowak, 1998, s. 163) – elit społecznych Wielkiej Brytanii i krajów zrzeszonych w Commonwealth.

Należy zaznaczyć, że polskie nawiązanie do systemu tutorialnego odbywało się przede wszystkim na poziomie akademickim⁵, jednakże od 1994 roku dotyczyło również organizacji pozarządowej wspierającej liderów społecznych – Szkoły Liderów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, która została założona przez tutora z Oksfordu Zbigniewa Pełczyńskiego. Wydaje się, że to właśnie za sprawą zaangażowania powyższych instytucji pojęcia „tutor” i „tutoring” zyskiwały na popularności, jak również poszerzały dotychczasowe znaczenie⁶, dostosowując się do realiów polskiej szkoły. Ta sytuacja dotyczyła m.in. dwóch przypadków – Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA oraz szkół prowadzonych przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny Sternik, w których dotychczas wykorzystywany system opiekuństwa – szkoły ALA (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 102) i opiekunostwa – szkoły Sternik (Szymała, 2011, s. 219), zastąpiony odpowiednio tutoringiem i tutoringiem rodzinnym. Należy jednak zaznaczyć, że zmiana nazwy nie była w przypadku tych placówek jedynie formalna, gdyż wiązała się z przeformułowaniem dotychczasowych propozycji, zaczerpnięciem inspiracji z zewnątrz (dotyczyło to przede wszystkim aspektów wychowawczych tutoriali akademickich) i organizacją dodatkowych szkoleń dla tutorów. W ten sposób pojawiła się nowa propozycja, w dużej mierze biorąca swój początek w Autorskich Liceach Artystycznych pod nazwą tutoring szkolny, implementowana w szkołach publicznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy zatem stwierdzić, że obecny w Polsce tutoring przybiera szereg różnych form, które choć mają wspólne źródło, jakim jest indywidualna praca tutora z podopiecznym, nastawione są na specyfikę obszaru, w którym metoda ta jest realizowana. W ten sposób można wyróżnić:

- tutoring akademicki – realizowany na uczelniach wyższych, wymagający obecności opiekuna, wykładowcy, który bądź to będzie organizował tutoriali akademickie, bądź też (jak w przypadku MISH) będzie wspierał studenta w organizacji jego indywidualnej ścieżki studiów;

⁵ Istotne są tutaj doświadczenia osób tworzących w 1991 roku specjalność pedagogika społeczna w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (obecnie Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie), prace podejmowane w Instytucie Filologii Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ale także doświadczenia instytucji, tj. *Collegium Invisibile*, Akademia *Artes Liberales*, czy Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 34–38).

⁶ Warto zauważyć, że pojęcie „tutor” ma łacińską genezę, obecną w języku polskim. „Tutor” to zatem protektor, opiekun, słowo to oznaczało także takie czynności, jak: zapewniać, bronić, zachować coś, kryć, utrzymać, zabezpieczyć się przed czymś (Kumaniecki, 1988, s. 516). Z kolei w języku prawniczym znane jest bliskoznaczne pojęcie „tutela”, oznaczające opiekę prawną „sprawowaną nad osobami, które ze względu na wiek (*tutela impuberum*) albo płeć (*tutela mulierum*) nie miały pełnej zdolności do czynności prawnych” (Wołodkiewicz, 1986, s. 151).

- tutoring szkolny – realizowany w polskim systemie oświaty (od przedszkoli i szkół podstawowych⁷ po szkoły ponadgimnazjalne) w dwóch obszarach:
 - dydaktycznym (nawiązującym do systemu tutorialnego, pozwalającym na pogłębioną pracę nauczyciela danego przedmiotu z uczniem),
 - wychowawczym – zastępującym w określonym stopniu wychowawstwo klasowe (wyróżnia się tutaj tutoring rozwojowy, w którym wychowawca klasowy pełni dotychczasową funkcję, a tutoring jest wsparciem nieobligatoryjnym dla ucznia, a także tutoring wychowawczo-rozwojowy, w którym funkcja wychowawcy pełniona jest przez obligatoryjnych dla uczniów tutorów);
- tutoring pozaszkolny – realizowany w ramach działalności różnych instytucji pozarządowych pracujących m.in. z: liderami społecznymi (Kaczorowska, 2007), uchodźcami (Iwański, 2012), wychowankami domów dziecka (<http://nawigatorprzyszlosci.pl/>), czy w pracy korepetytorskiej z uczniami szkół wymagających wsparcia⁸ itp.

Powyższe wyróżnienie obecnych propozycji tutoringu pokazuje, jak szeroko stosowana może być opisywana metoda, która w swoich założeniach ma doprowadzić do rozwoju podopiecznego. Samo jednak pojęcie rozwoju podopiecznego może okazać się kluczowe nie tylko dla samej metody tutoringu, ale także dla coachingu i mentoringu. W ich przypadku jednakże do owego rozwoju dociera się nieco innymi drogami.

Tutoring – coaching – mentoring

Jarosław Traczyński, opisując zadania tutora w polskiej szkole, przyznał, że tutorem jest „mentor korzystający z narzędzi coacha” (Traczyński, 2009, s. 36). Podobne stwierdzenie pojawia się w jednej z definicji tutoringu, której autorzy przyznają, że „Tutoring [...], może też zawierać elementy coachingu, doradztwa i mentoringu” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf, s. 98). Odnoszenie się do wymienionych tutaj form wymaga zatem pogłębionego wglądu w ich specyfikę. Na potrzeby szkoleniowe

⁷ Warto dostrzec, że wdrażanie tutoringu na najniższych szczeblach edukacji to w dużej mierze praca z rodzicami podopiecznego, którzy wspierani są przez tutora w realizacji własnych zadań wychowawczych. Należy jednakże tutaj dostrzec różnicę w realizowanym w szkołach sternikowych tutoringu rodzinnym. Ten bowiem oprócz tego, że również wspiera rodziców w pełnieniu ich roli, dba o zachowanie spójności wychowawczej domu i szkoły (Szymala, 2011, s. 222–223).

⁸ Program Akademia Przyszłości, organizujący kompleksowe wsparcie dla uczniów z trudnościami w osiągnięciu lepszych wyników w nauce (<https://akademiaprzyszlosci.org.pl/>).

dokonał tego Mariusz Budzyński⁹, który chcąc porównać role mentora (nauczyciela), tutora i coacha, odniósł je do przypisanych im aktywności (tabela 1).

Tabela 1
Aktywności nauczyciela, tutora, coacha i mentora

	MENTOR /NAUCZYCIEL	TUTOR	COACH
WIE	X	X	
NIE WIE			X
MÓWI	X		
PYTA		X	X

Źródło: opracowanie Mariusz Budzyński¹⁰.

Powyższa tabela w jasny sposób pokazuje kluczowe różnice między funkcjami tutora, coacha oraz nauczyciela/mentora. Te odnoszą się do 4 obszarów:

1. **wiedzy** (przypisanej mentorowi/nauczycielowi oraz tutorowi), która dotyczyć ma nie tylko przedmiotu wspólnej pracy (np. matematyki), ale także wiedzy o samym podopiecznym, chęci poznania go i adekwatnego wyboru podejmowanych działań do jego indywidualnych możliwości (talentów, deficytów),
2. **niewiedzy** (przypisanej coachowi), która, leżąc u podstaw coachingu, oznacza nie tyle brak kompetencji coacha (znajomości technik coachingu), ile brak konieczności gromadzenia wiedzy o kliencie/podopiecznym i o jego aktywnościach,
3. **mówienia** (przypisanego mentorowi/nauczycielowi), które oznacza jednostronne przekazywanie zdobytej przez mentora/nauczyciela wiedzy, przy raczej pasywnej postawie podopiecznego, którego zadaniem jest ową wiedzę przyswoić bądź zainspirować się nią,
4. **pytania** (przypisanego tutorowi i coachowi), które stosowane jest po to, aby uaktywnić podopiecznego/klienta, wzmocnić jego samoświadomość oraz odpowiedzialność za podejmowane przez siebie zadania.

Już na etapie powyższej wstępnej prezentacji można dostrzec bliskość tutoring, coachingu i mentoring, bliskość, ale nie bliskoznaczność. Wymienione

⁹ Mariusz Budzyński jest twórcą Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu. Dodatkowo jest promotorem opisywanej metody, obecnie dyrektorem merytorycznym Instytutu Tutoringu Szkolnego.

¹⁰ Powyższa tabela została zaprezentowana przeze mnie podczas wystąpienia na konferencji w Olsztynie oraz w przypisanym do wystąpienia artykule pokonferencyjnym pt. *Tutoring szkolny. Podniesienie roli nauczyciela czy ograniczenie wolności? Rozwój metody tutoring w polskich szkołach publicznych w świetle badań własnych*, który obecnie czeka na recenzję. Ponowna publikacja tabeli w kontekście omawianego w niniejszej prezentacji problemu, wydaje się jednakże zasadna, gdyż staje się punktem odniesienia do dalszych rozważań. Tabela przygotowana na podstawie autorskiej niepublikowanej prezentacji multimedialnej M. Budzyńskiego.

formy nie są bowiem synonimami, nawet jeśli zakładają indywidualną pracę z podopiecznym/klientem. Dlatego aby unikać chaosu związanego z niedostatecznym zrozumieniem pojęć, potrzebna jest dalsza analiza literatury przedmiotu i przykładowych zawartych w niej definicji.

Mentoring – sięga swoim znaczeniem do *Méntōr* – imienia greckiego wychowawcy Telemacha, który był synem Odyseusza. Mentor, jest zatem nauczycielem, wychowawcą, mądrym doradcą, ale także człowiekiem stale pouczającym kogoś, lubiącym prawić morały (Tokarski, 1980, s. 466–467). Mentoring stwarza więc okazję do pracy z mentorem (często określonym mianem mistrza), z osobą bardziej doświadczoną, obdarzoną większą wiedzą, nierzadko autorytetem, czy szczególną atencją ze strony podopiecznego. Będzie to zatem swoista forma terminowania, „[...] proces, który stymuluje i wspiera naukę” (Parsloe, Wray, 2002, s. 81).

W szeregu definicjach podkreśla się, że jest to metoda „uczenia, udzielania rad, wskazówek i informacji przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub też wiedzę praktyczną potrzebną do rozwoju zawodowego i osobistego innej osoby. Mentoring [...] Najczęściej kojarzony jest z rozwojem zawodowym w miejscu pracy oraz z opieką nauczycieli akademickich nad studentem” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf, s. 98).

Warto zauważyć, że wykorzystywanie tej metody (opieki mentorskiej) w odniesieniu do rozwoju zawodowego osoby w przedsiębiorstwie, może trwać „[...] od momentu zatrudnienia, aż po osiągnięcie pozycji na szczycie” (Parsloe, 1998, s. 1). W tej perspektywie warto dostrzec, że mentoring jest traktowany jako proces, który w odróżnieniu od tutoringu nie jest nastawiony na budowanie relacji i postawy dialogu, a przede wszystkim na realizację następujących etapów (Parsloe, Wray, 2002, s. 83–86), którymi są:

1. potwierdzenie planu rozwoju osobistego – realizowane dzięki stymulacji przez mentora samoświadomości podopiecznego,
2. inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką,
3. udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego,
4. pomoc w ocenie wyników.

W tej perspektywie mentoring będzie zawierać się w tutoringu, szczególnie w tutoringu akademickim bądź dydaktycznym, ponieważ nastawiony jest na przekazywanie wiedzy i umiejętności. Mentor jednak, pozostając w kontakcie z podopiecznym, nie jest nastawiony na jego poznawanie, odkrywanie mocnych stron bądź talentów. Ma inspirować i swoją postawą stymulować rozwój. Pozostałe aspekty są tutaj zatem wartością dodaną.

Coaching¹¹. Eric Parsloe, który w szeregu publikacjach dokonywał prezentacji coachingu, zauważył, że porównując go z mentoringiem, widać dzielące te

¹¹ Odnosząc się do źródłosłowa pojęcia coaching, warto zauważyć, że „pochodzi ono od średnio-wiecznego słowa «coache», oznaczającego karocę lub wóz. Współcześnie coaching tłumaczony

metody „różnice ról, odpowiedzialności i relacji wzajemnych pomiędzy ludźmi. Jednakże cechy osobowe, potrzebne do pełnienia tych dwóch funkcji są niemal identyczne” (1998, s. 45). Coach zatem ma być podobny do mentora, jednakże jego działalność będzie już różna. Zdaniem E. Parsloe i M. Wray, coaching jest „to proces, dzięki któremu możliwe staje się przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności. Aby być dobrym trenerem (coachem – przyp. A.S.C.), trzeba znać i rozumieć ten proces, a także opanować cały wachlarz stylów, umiejętności i technik zgodnie z kontekstem, w którym coaching jest realizowany” (Parsloe, Wray, 2002, s. 48). Warto więc zauważyć, że mamy tu do czynienia z bardzo pojemną definicją, która mogłaby równie dobrze odnosić się tak do tutoringu, jak i mentoringu (nauczania), co może powodować zamieszanie. W zrozumieniu specyfiki coachingu należy zatem sięgać po dalsze wyjaśnienia. W innej prezentacji metoda ta oznacza trening, który kojarzony jest przede wszystkim „ze środowiskiem biznesu i coraz częściej z różnorodnymi formami edukacji. Istotą coachingu jest wykorzystanie posiadanych przez klienta zasobów wiedzy i umiejętności oraz odpowiednie motywowanie i towarzyszenie w usprawnianiu jego funkcjonowania. Coaching zorientowany jest na teraźniejszość i przyszłość, pomaga przekraczać bariery, poznawać lepiej samego siebie, podnosić poczucie własnej wartości, odnaleźć równowagę pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym” (*Program life-tutoring. Podręcznik*, http://nawigator.przyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf, s. 97). W tej definicji wyraźnie dostrzegalne jest przesunięcie środka ciężkości z przekazywania wiedzy przez mentora/nauczyciela/tutora akademickiego na poznanie siebie (zdobycie wiedzy o sobie) przez samego podopiecznego. Aspekt ten jeszcze mocniej podkreśla Tony Stoltzfus, który zauważa, że „Coaching wymusza inne podejście, w którym (jako coach – przyp. A.S.C.) nie skupiasz się na własnych pomysłach, na swoim wkładzie w konwersację, czy na tym jak pokierować rozmową w celu uzyskania odpowiedzi, która twoim zdaniem będzie dobrym rozwiązaniem. Zaczynasz słuchać – naprawdę słuchać – drugiego człowieka” (Stoltzfus, 2012, s. 8).

Warto zauważyć, że proces coachingu ma (podobnie jak tutoring i mentoring) swoje etapy (Parsloe, Wray, 2002, s. 49–53):

- uświadomienie – coaching rozpoczyna się w momencie uświadomienia potrzeby zmiany działania przez podopiecznego/klienta,
- planowanie – służące przyjęciu odpowiedzialności za własne wyniki,
- realizacja planów – uwzględniająca adekwatne style techniki i umiejętności,
- ocena wyników – która nie jest stałym monitoringiem postępu prac, a odrębnym etapem występującym po zakończeniu działań (podsumowanie doświadczenia).

Coaching zatem traktowany jest jako dwustronny proces (Parsloe, 1998, s. 10), który „jest nastawiony na realizację określonej wizji przyszłości klienta

jest jako «trening» lub «trener», a coach jest osobą – nauczycielem, która ten trening realizuje” (Gębska, 2013, s. 27).

[...], ważnych i ambitnych celów” (Czekierda, Figas, Szala, 2015, s. 29). Przy czym coach, który nie musi znać swojego klienta, ma wspierać jego autodiagnozę. W coachingu to klient jest źródłem własnych zasobów i to on ma dostrzec miejsce, w którym jest obecnie i, poprzez odpowiadanie na pytania, stwierdzić, gdzie chce dotrzeć w przyszłości (określa własne cele i drogę pozwalającą do nich dotrzeć).

Tutoring (w swoich różnych formach i miejscach zastosowania), mentoring i coaching są z pewnością metodami wartymi uwagi, choćby przez sam fakt ich użyteczności w kontekście wspierania rozwoju podopiecznego/klienta. Wydaje się jednak, że nie bez kozery wpisują się one w różną przestrzeń ludzkiej aktywności. Łacińskie i greckie korzenie mentorów i tutorów w naturalny sposób wskazują na nich jako opiekunów/nauczycieli małoletnich, którzy ponoszą za podopiecznych odpowiedzialność, starając się przy tym o ich jak najlepszy rozwój i pomoc w osiągnięciu dojrzałości. Coaching wymaga pracy z innym typem klienta, który przede wszystkim może sam za siebie odpowiadać, ma pewną wiedzę o sobie, własne przekonania, doświadczenie i traktuje coacha jako narzędzie (lustro), dzięki któremu skuteczniej może zorientować się w ścieżkach swojego życia i wybrać dla siebie drogę najbardziej efektywną i satysfakcjonującą. Coach, jak już zostało to zauważone, nie musi być ekspertem znającym się np. na rzeczywistości zawodowej klienta, ma, wykorzystując uniwersalny zestaw technik, pobudzać go do głębszej refleksji, znalezienia własnych źródeł motywacji. Coaching nie wymaga też znajomości, bądź też zaznajamiania się, z klientem. Czy zatem metoda ta może być stosowana w szkole? Wydaje się, że zależy to od etapu kształcenia – im wyższy, tym możliwość „sięgania” po coacha wydaje się bardziej uzasadniona. Jednakże w dalszym ciągu będzie budzić tutaj obawy fakt braku konieczności starania się coacha o pozyskiwanie wiedzy dotyczącej samego podopiecznego. Czy coachami swoich uczniów mają więc zostawać ich nauczyciele, którzy siłą rzeczy mają wiedzę o tych, z którymi przyjdzie im pracować? Czy – chcąc zachować idee coachingu – mają to być osoby z zewnątrz? Czy może nie byłoby zasadniej, aby coachingiem objęto jedynie samych członków rad pedagogicznych? Czy zatem propozycja implementacji coachingu nie jest wyważaniem już otwartych drzwi, otwartych przez tutoring, który przecież korzysta z narzędzi coachów, ponosząc przy tym odpowiedzialność za swoich uczniów?

Powyższy szereg pytań-wątpliwości może nasuwać się w odniesieniu do wdrażania „czystej” formy coachingu do szkół. Jednak mając okazję przyglądać się rozwojowi tutoringowi w polskim systemie oświaty, dostrzegłam szereg innych obszarów, które mogą być źródłem wątpliwości. Te najczęściej ujawniają się na pograniczu starania się szkoły o pozyskiwanie innowacyjnych metod zapewniających im większą efektywność w nauczaniu oraz wychowaniu i np. działanie instytucji oferujących szkołom wiedzę i umiejętności obejmujące tego typu metody. Są to:

- nieuważne uleganie modzie na daną metodę i stosowanie jej bez pogłębionego wglądu w zasadność jej wdrażania we własnym środowisku (wdrażanie innowacji nie dla efektów, ale dla samego ich zaistnienia);
- wprowadzanie metody wiążącej się z osiaganiem zmiany w długim okresie czasu z oczekiwaniem efektów w krótkim terminie;
- brak otwartości nauczycieli na zmiany, które wymagają od nich osobistego zaangażowania;
- zaufanie instytucjom szkoleniowym, które nie mają doświadczenia pracy ze szkołą;
- wybiórcze korzystanie z metod, które prezentowane były na szkoleniu (pomijanie danych etapów procesu);
- „prze-szkolenie” nauczycieli (nadmiar szkoleń w trakcie roku szkolnego);
- koncentrowanie się na technikaliach, a nie na rozwijaniu relacji z podopiecznymi;
- brak wsparcia bądź wystarczającego zrozumienia dla idei wprowadzania zmian w szkołach przez organy prowadzące.

Prezentacja wymienionych tutaj niektórych wątpliwości nad efektywnością wdrażania tutoringu, mentoringu bądź coachingu z pewnością stanowić może punkt odniesienia do dalszych dyskusji. Ufam, że może być także inspiracją do podejmowania pogłębionych obserwacji nad efektywnością wdrażania tych metod w szkołach, ale także w pracy publicznych i niepublicznych placówek doskonalących nauczycieli oferujących nowe propozycje zmian. Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości posttransformatywnej, wolnorynkowej eksploracji badawczej tych obszarów mają swoje uzasadnienie.

Podsumowanie

Z pewnością prezentowany artykuł jest artykułem nietypowym, z pogranicza pedagogicznej publicystyki, jednakże starałam się oprzeć go na rzetelnej obserwacji zjawiska. Przybliżyć – na przykładzie implementacji tutoringu, mentoringu i coachingu – pewien obraz polskiej szkoły, która zderza się z rzeczywistością wolnorynkową niepublicznych ośrodków doskonalenia nauczycieli, grup szkoleniowych, szeregu instytucji. Wdrażanie wymienionych metod, choć kusi nowością i (wydawałoby się) stuprocentową efektywnością, wymaga zmian organizacyjnych każdej placówki, które są zwykle kosztowne i długotrwałe. W pogoni za natychmiastowością zapomina się, że budowanie relacji wymaga czasu. Oczywiście truizmem będzie określenie, że należy inwestować w edukację, ale jednocześnie właśnie w dzisiejszym „tu i teraz” szkoły należy przede wszystkim dokonać pogłębionego wglądu w to, czy dana inwestycja jest wskazana. Wybierać nie okiem i emocjami, które są wykorzystywane przez sprzedawców, a rozumem. Dokonywać wglądu w doświadczenie trenerów, a nade wszystko w opis proponowanych metod. Być uważnym.

Literatura

- Brewiński, M. (2012). *Dobre praktyki mentora akademickiego. Doświadczenia projektu „Kuznia Liderów – Szkoła Mentorów”*. Warszawa.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambruska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław.
- Cylkowska-Nowak, M. (1998). Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń – Poznań.
- Czekerda, P., Figas, B., Szala, M. (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa.
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (212).
- Gębska, M. (2013). Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji. W: J. Błachowicz, A. Rowicka (red.). *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa.
- <http://cw.edu.pl/> (28.11.2015).
- <http://nawigatorprzyszlosci.pl/> (29.11.2015).
- <http://tutoring.org.pl/wiedza> (28.11.2015).
- <https://akademiaprzyszlosci.org.pl/> (29.11.2015).
- Kaczorowska, B. (2007). *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa.
- Iwański, J. (2012). *Tutoring młodych uchodźców*. Warszawa.
- Makuchowska-Dzikiewicz, U. (2000). Aktor czy widz sceny z życia szkoły. W: R. Kwaśnica (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?* Wrocław.
- Parsloe, E. (1998). *Coaching i mentoring*. Warszawa.
- Parsloe, E., Wray, M. (2002). *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków.
- Program life-tutoring. Podręcznik*, http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf (29.11.2015).
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa.
- Stoltzfus, T. (2012). *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?* Wrocław.
- Szymala, K. (2011). Tutoring rodzinny. Teoretyczne założenia i praktyczne implikacje na przykładzie szkoły „Strumienie”. W: M. Skibińska (red.), *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*. Warszawa.

- Taper, T., Palfreyman, D. (2000). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. London.
- Taraszkiewicz, M. (2012.). *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* Warszawa.
- Tokarski, J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Traczyński, J. (2009). Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole? W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław.
- Wołodkiewicz, W. (1986). *Prawo rzymskie. Słownik encyklopedyczny*. Warszawa.

The tutoring, coaching and mentoring in polish school? Between a chaos and authentic need

Summary

By analyzing the literature, its own research on presence of the tutoring, as well as coaching and mentoring in polish schools the author of this paper want to explain the differences between these methods. Similarity of these strange-sounding notions seems to form a confusion (chaos), which can have negative consequences in the native educational system. A confusion, that is largely follows from noticeable saturation/supersaturation the presence of these methods in recent years. The following presentation is therefore intended to make a description of these different forms of individual work and also attempt to identify which of them and in what areas of school practice are worth of use. This paper is also a contribution to further discussion and future research.

Keywords: tutoring, mentoring, caching, polish educational system.

Z BADAŃ

Paulina GŁOWACKA, Klaudia KOWALSKA,
Hanna WALKOWIAK, Małgorzata JANCZARCZYK,

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michał KLICHOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, CeIED – Interdisciplinary Research Centre for Education and Development, Lusófona University of Humanities and Technologies, Lizbona, Portugalia

Kontakt: klich@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Głowacka, P., Kowalska, K., Walkowiak, H., Janczarzyk, M., Klichowski, M. (2015). Jaka wizja edukacji wylania się z transhumanistycznego chaosu? *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 155–171.

Jaka wizja edukacji wylania się z transhumanistycznego chaosu?

Streszczenie

Transhumanizm to filozofia, której istotą jest wykorzystanie techniki do przezwyciężenia biologicznych ograniczeń człowieka i poprawy ludzkiej kondycji. Owe przezwyciężenie i poprawa rozumiane są jako uwolnienie człowieka od chorób, procesów starzenia, oraz uzyskanie przez niego pełni szczęścia i – permanentnej – szczytowej ekscytacji, a także zastąpienie wielu z jego organów (a kiedyś i całego ciała) sztucznymi (lepszymi od pierwowzorów) elementami. Transhumanizm postuluje maksymalne rozwijanie i upowszechnianie techniki, tak by wspomniane całkowite przezwyciężenie i ulepszenie człowieka mogło nastąpić jak najszybciej. Artykuł ten przedstawia podstawowe idee transhumanizmu, akcentuje wizję edukacji skonstruowaną w obrębie tej filozofii oraz ukazuje transhumanistyczne projekty (Clouds over Sidra, Eyeborg, VEST i BrainGate) mogące odmienić edukację.

Słowa kluczowe: transhumanizm, przyszłość edukacji, projekt Clouds over Sidra, projekt Eyeborg, projekt VEST, projekt BrainGate.

1. Wprowadzenie

Kwestia transhumanistycznej wizji edukacji jest w zasadzie nieporuszana (jakby pomijana) w dyskursie naukowym. W Polsce opracowanie tego problemu zostało przedstawione w książce Klichowskiego (2014) oraz w kilku artykułach

jego autorstwa (2015a; 2015b; 2015c). W literaturze zagranicznej brak jest natomiast całościowych opisów tej kwestii – w różnych tekstach naukowych jedynie na marginesie rozważań akcentuje się pewne edukacyjne konteksty rozwoju filozofii transhumanistycznej (Bess, 2010; Greely i in., 2008).

Transhumanistyczna wizji edukacji – w największym uproszczeniu – ukazuje, że tradycyjne formy edukacji mogą zostać zastąpione działaniami ściśle technologicznymi, że edukacja przyszłości może nie opierać się na aktach komunikacyjnych, a jedynie na stymulacji technicznej (Klichowski, 2014). Oczywiście taki stan jest tylko technologiczną spekulacją – filozofia transhumanistyczna nie stanowi bowiem ugruntowanego nurtu naukowego i przypomina raczej ideowy chaos, z którego wyłaniają się co jakiś czas różne spektakularne wizje. Jak zauważa jednak Habermas (2003, s. 49), „Wszystko jedno, czy w tych spekulacjach wyrażają się mrzonki czy prognozy, które warto traktować serio, przesunięte potrzeby eschatologiczne czy nowe odmiany *science-fiction-science* – dla mnie są tylko przykładami takiej technicyzacji natury ludzkiej, która wywołuje zmianę etycznej samowiedzy gatunku. Tej nowej samowiedzy nie da się już zharmonizować z normatywną samowiedzą osób żyjących autonomicznie i żyjących odpowiedzialnie”.

Wydaje się zatem, że nawet jeśli wyłaniająca się z transhumanistycznego chaosu wizja totalnej technicyzacji edukacji jest tylko mrzonką, to i tak kształtuje ona pewną samowiedzę ludzkiego gatunku i przekształca sposób postrzegania rzeczywistości edukacyjnej. Ponadto wiele bardzo poważnych badań pokazuje, że już dziś liczne transhumanistyczne projekty są nie tylko edukacyjnie skuteczne, ale wręcz rewolucjonizujące wiele obszarów edukacyjnego oddziaływania.

Głównym celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie kilku takich właśnie transhumanistycznych projektów oraz wyników badań uzasadniających ich sensowość. W początkowej jego części – w telegraficznym skrócie – ukazana zostanie geneza transhumanizmu oraz jego podstawowe założenia i nurty, a także linie jego krytyki. Na tle tych rozważań przeprowadzona zostanie próba rekonstrukcji transhumanistycznej wizji edukacji. W części końcowej opisane zostaną natomiast wyniki jakościowych badań własnych ukazujących opinie edukatorów odnośnie do tej wizji. Być może taki tok narracji pozwoli na udzielenie odpowiedzi na tytułowe pytanie: Jaka wizja edukacji wyłania się z transhumanistycznego chaosu?

2. Transhumanistyczny chaos w skrócie

Genealogia transhumanizmu w pewnym sensie sięga nietscheańskiej koncepcji nadczłowieka (Klichowski, 2014). Nietzsche w dziele *Tako rzecze Zaratustra* ukazał, iż człowiek powinien rozwijać się poprzez pokonywanie swojego człowieczeństwa, powinien dążyć do stanu nadczłowieka (Sorgner, 2008). W pracy tej czytamy: „Ja was uczę nadczłowieka. Człowiek jest czymś, co pokonanym być powinno” (Nietzsche, 2008, s. 8).

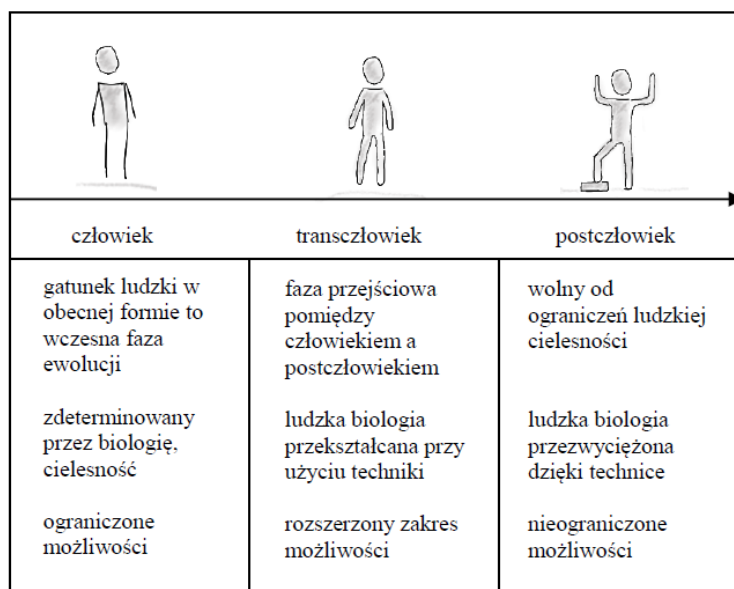
Analogicznie postrzegają ludzki progres transhumaności – wskazują oni, że człowiek powinien tak się rozwijać, by wyzbyć się wszelkich ludzkich ograniczeń, powinien stać się jednostką postczłowieczą. Filozofie te nie są jednak tożsame strukturalnie. Transhumaności pragną uwolnienia człowieka z ograniczeń ciała (chcą wyzwolić umysł z biologii). Zaratustra natomiast pragnął wyzwolić ciało z ograniczeń umysłu (Blackford, 2010b). Nietzscheańskie korzenie transhumanizmu odnoszą się więc wyłącznie do idei konstrukcji człowieka lepszego, następującego po człowieku (Newman, 2012).

Korzenie transhumanizmu sięgają także do filozofii humanizmu i oświecenia (Jensen, 2014). Mowa tu – bez szerszego odnoszenia się do tego problemu – o przyjmowaniu przez transhumanistów stanowiska zakładającego, że naturę ludzką należy ulepszać/ulepszyć (Hughes, 2010).

Termin transhumanizm został stworzony przez angielskiego biologa, humanistę i pierwszego dyrektora generalnego UNESCO Juliana Huxlera w 1957 roku (Wolbring, 2008). Odnosi się on do intelektualnego ruchu postulującego konieczność fundamentalnej poprawy ludzkiej kondycji (m.in. przewyciężenie procesu starzenia się, likwidacja chorób, w tym niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej, a także dysfunkcji psychicznych) poprzez rozwijanie, upowszechnianie i propagowanie nowych technologii (Bostrom, 2003). Według transhumanistów postczłowiek osiągnie niczym nieograniczony wigor i będzie wiecznie młody, będzie sprawował kontrolę nad własnymi pragnieniami, nastroskami i stanami psychicznymi. Ponadto posiada zwiększoną zdolność do odczuwania radości, miłości i doznań artystycznych, jednocześnie będzie potrafił eliminować negatywne odczucia, takie jak nienawiść i złość. Będzie to więc zupełnie nowy poziom świadomości – niedostępny dla człowieka (Bostrom, 2003). A wszystko to za sprawą rozwoju techniki. Można tu więc mówić o swoistej technoeforii (Klichowski, 2014), sam zaś transhumanizm uznać należy za filozofię techniki (Campa, 2008; Daly, 2004).

Człowiek, który rozpoczął proces przewyciężania człowieczeństwa poprzez aplikację różnych rozwiązań techniki, nazywany jest przez transhumanistów transcłowiekiem, czyli jednostką, która ze względu na wpływ techniki na jej funkcjonowanie nie jest już człowiekiem, ale jednocześnie nie jest jeszcze postczłowiekiem (Sorgner, 2008; More, 2013). Jest to zatem jednostka egzystująca w fazie liminalnej swojego rozwoju – znajduje się pomiędzy stadium człowieczym a postczłowieczym (Jaskulska, 2013) (ryc. 1). Transhumaności twierdzą, że ludzie współcześni są właśnie transludźmi (Bishop, 2010; Dvorsky, 2008). Dokonują bowiem świadomego i wolnego wyboru dotyczącego ulepszenia własnego życia, ciała i umysłu techniką (Bostrom, 2003).

W obrębie transhumanizmu wyróżnić można liczne nurty. Do najważniejszych z nich należą: abolicjonizm bioetyczny, immortalizm i singularitarianizm (Klichowski, 2014) (ryc. 2).



Ryc. 1

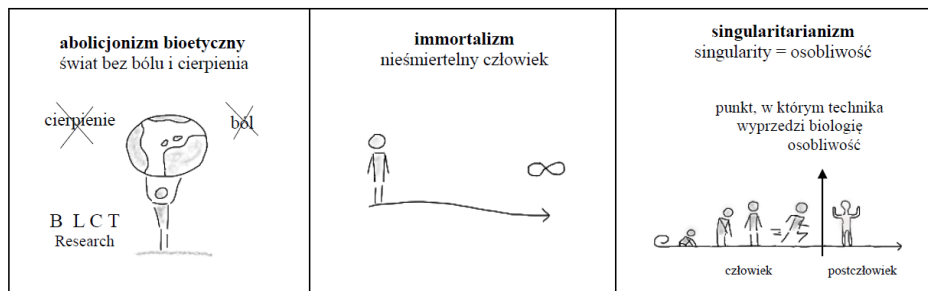
Ewolucja transhumanistyczna. Lewa kolumna charakteryzuje fazę człowieczą; środkowa – transhumanistyczną, czyli odnoszącą się do jednostek, które rozpoczęły proces przezwycięzania człowieczeństwa poprzez aplikację różnych rozwiązań techniki, a które nie są jeszcze postludźmi. Prawa kolumna odnosi się do charakterystyki fazy postczłowieczej.

Abolicjonizm bioetyczny postuluje likwidację wszelkich cierpień i bólu (Mills, 2012). Nurt ten zasadza się na dążności do osiągnięcia przez człowieka stanu nazywanego przez transhumanistów technonirwaną – statusu życia w warunkach permanentnego szczęścia i braku odczuwania bólu (Dvorsky, 2008). Znakomitym przykładem tej dążności jest działalność organizacji BLTC Research, której dyrektorem generalnym jest jeden z najbardziej rozpoznawalnych transhumanistów – David Pearce. Zadaniem BLTC Research jest porządkowanie wiedzy z zakresu mechanizmów fizjologicznych powodujących cierpienie fizyczne i mentalne, ukierunkowane na stworzenie teoretycznych podwalin dla procesów manipulacji tymi mechanizmami (BLTC, 2005). Należy podkreślić, że abolicjonizm bioetyczny jest nurtem negatywnym utylitarnie – według jego zwolenników eliminacja cierpienia jest ważniejsza od „produkcji” szczęścia (BLTC, 2005).

Immortalizm – drugi z wyróżnionych nurtów – odnosi się do wiary w „ziemską nieśmiertelność”. Immortalizm jest w pewnym sensie technologiczną trawestacją religijnych gwarancji dotyczących nieśmiertelności – to bowiem obietnica wiecznego życia w zamian za wiarę w technikę (Ilnicki, 2011). Jako że – co zostało wcześniej zaakcentowane – transhumaniści uznają konieczność wyzwolenia umysłu z ciała, technologiczna nieśmiertelność to nic innego jak ziemska

wieczność umysłu. Według transhumanistów możliwa ona będzie wtedy, gdy uda się przenieść ludzki umysł z ciała do – szeroko tu rozpatrywanego – komputera. Proces ten nosi miano *mind uploading* (dosłownie: zgranie umysłu) (Nethe, 2004; Fischer, 2006; Toumey, 2008; Gelles, 2009). Warto – za Ilnickim (2011) – dookreślić, że *mind uploading* nigdy nie zapewni faktycznej nieśmiertelności. Zgrany umysł pocnie bowiem egzystować w środowisku technologicznym, które zawsze potrzebować będzie jakiegoś zasilania. Dlatego też uwolniony z ryz biologii umysł nie osiągnie wieczności, a jedynie stan niebiologiczny (czy postbiologiczny) (Klichowski, 2015b).

Ostatni z nurtów – singularitarianizm – osadzony jest na wierze w tzw. osobliwość technologiczną (*technological singularity*). Osobliwość technologiczna to moment czy punkt rozwoju techniki, w którym tempo tego rozwoju wyprzedza tempo biologicznej ewolucji człowieka (Farman, 2012; Dvorsky, 2008). Tym samym osobliwość technologiczna rozpoczyna epokę niebiologicznej ewolucji ludzkości, fazę życia umysłu bez ciała (Geraci, 2010). Transhumaniści uznają, że osobliwość technologiczna nastanie już niebawem oraz że można – poprzez stymulowanie rozwoju techniki – przyspieszyć jej nadejście (Baumann, 2010). Singularitarianizm to zatem – w największym skrócie – ruch propagujący działania na rzecz podkreślenia tempa rozwoju technologicznego.



Ryc. 2

Wybrane nurty transhumanizmu. Lewa kolumna obrazuje procesy propagowane przez abolicjonizm bioetyczny; środkowa – immortalizm; prawa natomiast ukazuje rdzeń singularitarianizmu.

Należy wyraźnie podkreślić, że transhumanizm spotyka się ze stosunkowo silną krytyką. W ramach podsumowania skrótovej prezentacji założeń transhumanizmu przestawić można trzy jej główne nurty, obrazujące jeszcze dobitniej ideowy chaos tej filozofii:

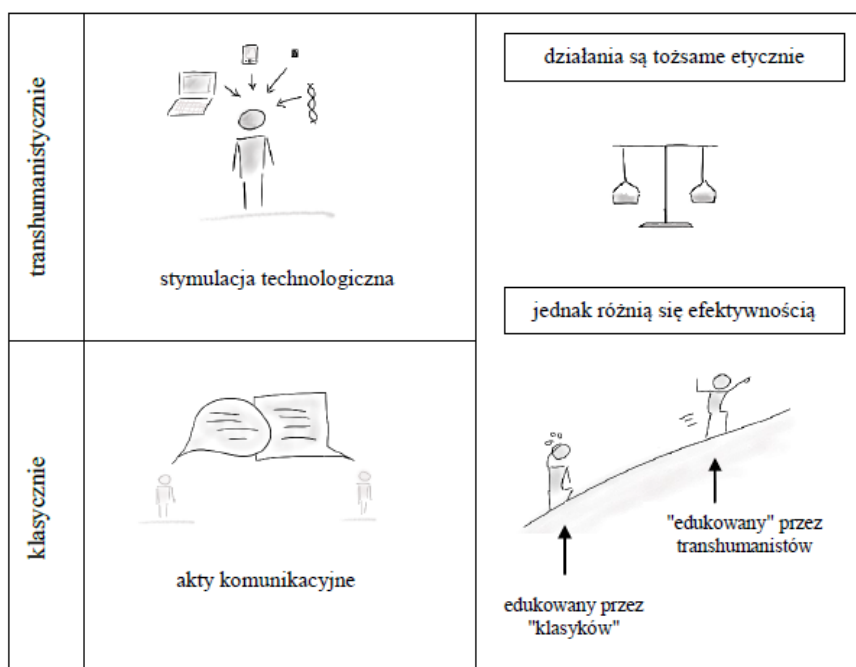
1. **Zastrzeżenia pod względem etycznym.** Jak dostrzega Fukuyama (2005), transhumanizm propaguje nieetyczny typ działania: aktywność na rzecz zmiany ludzkiej natury. Według Fukuyamy każda próba zmiany naturalnego stanu człowieka jest z gruntu niemoralna. Twierdzi on, że w związku z tym, że transhumanizm osadzony jest właśnie na dążności do takiej zmiany, jawi

się on jako zbiór „najbardziej niebezpiecznych idei świata” (Fukuyama, 2004). Ponadto – jak podkreśla Ilnicki (2011) – transhumanizm jest zaprzeczeniem humanizmu – poprzez porzucenie istotowo rozumianego człowieka na rzecz marzeń o wyższej formie istnienia, porzuca też wszelkie formy metafizyki, a tym samym odejmuje ze stanu postczłowieczego wszelką duchowość.

2. **Kwestia technologicznych nierówności.** Według Wilsona (2007), działania technologiczne ukierunkowane na konstrukcję postczłowieka będą dostępne wyłącznie dla osób zamożnych i posiadających wysoki status społeczny. Tym samym proces ewolucji transhumanistycznej spotęguje nierówności społeczne. Jak zauważają Klichowski i Marciniak (2013), technologie transhumanistyczne staną się kolejnymi przedmiotami/usługami konsumpcyjnymi. Tylko najbogatsi konsumenci będą mieć dostęp do pełni tych dóbr, pozostali konsumować będą podstawowe ich wersje czy tanie odpowiedniki. Dostęp do nich będzie zatem funkcją nierówności społecznych. Technologie transhumanistyczne będą więc reglamentowane, co spetryfikuje strukturę postludzkich społeczeństw i skonstruuje nową postać społecznego wykluczenia oraz nową postać elity rządzącej – kastę postludzką.
3. **Brak naukowych dowodów odnośnie do możliwości transferu ludzkiego umysłu w system niebiologiczny.** Jak zauważa Klichowski (2014; 2015b), transhumaniści bazują na filozoficznych przesłankach funkcjonalizmu – uznają, że układ niebiologiczny o strukturze funkcjonalnej takiej samej jak struktura neurofizjologiczna mózgu człowieka może „realizować” ludzki umysł. Jednakże inwariantność organizacyjna umysłu przyjmowana jest przez funkcjonalistów bez naukowych dowodów (Chmielecki, 2013). Tym samym fundamentalny dla transhumanizmu mechanizm zgrania umysłu lokuje się bardziej w fantastyce naukowej niż w dyskursie nauki (Klichowski, 2014).

3. Transhumanistyczna wizja edukacji

Według transhumanistów nie istnieje etyczna różnica pomiędzy zmienianiem człowieka poprzez edukację a zmienianiem go poprzez narzędzia techniki (Blackford, 2010a). Jednakże istnieje pomiędzy nimi rozbieżność odnosząca się do efektywności – technika, jak sądzą transhumaniści, znacząco przewyższa w tym kontekście edukację (Klichowski, 2014). Transhumaniści argumentują tę konstatację w sposób następujący: edukacja ma charakter komunikacyjny, co implikuje zarówno nieprzewidywalność jej efektów, jak i ich odwracalność (brak stabilności rezultatów). Inaczej rzecz się ma z techniką: tu działania są bezpośrednie (niczym niezapśredniczone), a ich efekty algorytmiczne i stabilne (Song, 2006) (ryc. 3).









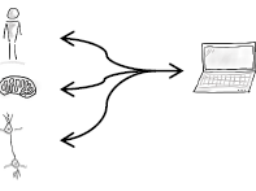


Ryc. 3

Transhumanistyczna krytyka klasycznych oddziaływań edukacyjnych. Klasycznemu aktowi komunikacji (dolny wiersz) transhumaniści przeciwstawiają stymulację technologiczną (górny wiersz) – uznają, że oba te działania są tożsame etycznie, jednak te drugie są według nich efektywniejsze (kolumna).

Transhumaniści konkludują więc, że działania edukacyjne na stałe powinny zostać zamienione na skuteczne i bardziej wydajne działania technologiczne (Bess, 2010; Greely i in., 2008). Ów transhumanistyczny projekt (anty)edukacyjny ma zostać oparty na technologiach z grupy NBIC (ryc. 4), czyli:

1. Nanotechnologii (roboty wielkości pojedynczego atomu wszczepiane do ludzkiego organizmu zastąpią tradycyjne metody nauczania, dostarczając mózgowi człowieka nowych połączeń międzyneuralnych – Klichowski, 2015b; Kurzweil, 2013; Wolbring, 2008).
2. Biotechnologii (strategie inżynierii genetycznej ulepszą ludzkie DNA i umożliwią hodowlę ludzi tak doskonałych, że niewymagających wychowania – Klichowski, 2015b; Wolbring, 2008; Fukuyama, 2005).
3. Technologiach informacyjnych i naukach kognitywnych (interfejs człowiek-maszyna umożliwi wgrywanie w człowieka wszystkiego, co znajduje się w pamięciach maszyn, a tym samym wszelką wiedzę i umiejętności będzie się więc wgrywać w człowieka, zamiast go nauczać – Klichowski, 2015b; Hof, 2013; Tennison, 2012; Saniotis, 2009; Wolbring, 2008).

N	B	I	C
nano- -technology	bio- -technology	information technology	cognitive sciences
 + nanoroboty  roboty wielkości pojedynczego atomu będą krążyć w krwiobiegu; niszczyć patogeny i toksyny  roboty ulokowane w mózgu znacznie poszerzą jego możliwości; będą korygować reakcje emocjonalne  roboty utworzą wzorce połączeń neuronalnych i neuroprzeźkaźników; odzwierciedlą neurostruktury umiejętności i wiedzy	 + inżynieria genetyczna  modyfikacje genetyczne  ludzkie DNA będą ulepszone poprzez wprowadzanie do niego obcego materiału	 + maszyny  zostanie utworzony interfejs człowiek-maszyna; powstanie w ten sposób most pomiędzy światem biologicznym a światem elektronicznym	

Ryc. 4

Technologie z grupy NBIC. Lewa kolumna charakteryzuje nanotechnologie (N); środkowa – biotechnologie (B); prawa natomiast technologie informacyjne i nauki kognitywne, które w tym kontekście ukazywane są wspólnie, jako jeden zbiór technologiczny (IC).

4. Wybrane transhumanistyczne projekty

Transhumanizm – jak wcześniej wspomniano – spotyka się z silną krytyką, zwłaszcza ze strony badaczy o podejściu humanistycznym czy psychodynamicznym. Warto jednak spojrzeć na transhumanizm w nieco odmienny sposób – z dalszej perspektywy, i spróbować ocenić praktyczne zastosowania urządzeń o charakterze transhumanistycznym nie przez pryzmat światopoglądu ich twórców, lecz korzystając z optyki danych empirycznych. Usiłując wyjść naprzeciw tego typu próbie oraz starając się skoncentrować nad pragmatycznym ujęciem transhumanizmu, w punkcie tym zostaną przedstawione projekty technologiczne wpisujące się w panoramę transhumanistyczną, wraz z empirycznymi danymi ukazującymi realne konteksty ich aplikacji.

4.1. Projekt Clouds over Sidra

Poznanie nowych obszarów wiedzy i nieznanych dotąd elementów rzeczywistości nie należy do łatwych zadań, dlatego też ludzkość dokonuje wszel-

kich starań, by tego rodzaju procesy ułatwić i przyspieszyć. Chris Milk wraz zespołem stworzył gogle, które opierając się na wykorzystaniu wirtualnej rzeczywistości (*virtual reality* – VR), pełnią rolę ekspozytora pewnych doznań i uczuć (jako wirtualne odpowiedniki realnych bodźców). Gogle te to nie tylko „empiryczne medium”, ale również bardzo atrakcyjne i bezpieczne narzędzie medyczne (Milk, 2015). Nosi się je jak zwyczajne okulary, jednak za ich pomocą wchodzi się w zupełnie nowy świat. Dzieje się tak za sprawą odtwarzanych w goglach filmów, nakręconych w różnych miejscach i pełniących określone funkcje. Według ich twórcy, gogle mają zmieniać dotychczasowy sposób myślenia użytkownika, wywoływać empatię i współczucie, czy rozszerzyć jego perspektywy. Użytkownik gogli może rozglądać się dookoła; może obrócić się o 360° w dowolnym kierunku i obserwować zjawiska i wydarzenia, których doświadczają inni (bohaterowie filmu) – czasem ubodzy, pokrzywdzeni, odrzucony. Milk podkreśla, iż w goglach tych można poczuć jakby to wszystko działo się naprawdę oraz czuć się realnie obecnym w odwiedzonym (rekonstruowanym przez gogle) świecie i odczuwać obecność ludzi, którzy towarzyszą użytkownikom. Współpracując z ONZ, Milk z zespołem angażuje się w tworzenie serii filmów ukazujących realia naszej planety (dotychczasowe miały miejsce w Syrii, Liberii, a obecnie w Indiach). Autorzy projektu pragną, by wirtualna rzeczywistość w przedstawionej formie docierała do ludzi mogących zmieniać życie innych, a szczególnie bohaterów filmów, i tym samym by mogły następować zmiany przyczyniające się do polepszenia jakości ich życia. Badania przeprowadzone przez Castro z zespołem (2014) potwierdzają słuszność stosowania wirtualnej rzeczywistości na przykład w działaniach terapeutycznych wśród osób z agorafobią. Badania te ukazują także terapeutyczne bezpieczeństwo i innowacyjność VR.

4.2. Projekt Eyeborg

To, że nie jesteśmy w stanie czegoś poznać, gdyż nie jest to dostępne pod względem materialnym, znaczącej odległości czy przez brak odpowiednich zasobów, można zmienić – tak jest w przypadku opisanych gogli. Niestety pewne deficyty sensoryczne stają się nierzadko dużym utrudnieniem w samokształceniu czy edukacji. W tego typu sytuacjach nie ma wielu ścieżek rozwiązań (zarówno medycznych, jak i technologicznych). Jednak w 2003 roku Neil Harbisson oraz Adam Montadon stworzyli Eyeborg, czyli sensoryczne urządzenie zastępcze (*sensory substitution device* – SSD), które ma służyć postrzeganiu kolorów w formie dźwięków. Cierpiący na achromatopsję (całkowity brak widzenia barwnego – nieodwracalne upośledzenie wzroku charakteryzujące się niezdolnością do postrzegania barw) w przypadku korzystania z Eyeborg są w stanie dostrzegać barwy i je odróżniać, co możliwe jest dzięki wytworzeniu nowej drogi percepcji bodźca oraz odmiennego sposobu przetwarzania informacji sensorycznej. Do małego czujnika obrazu (umieszczonego na głowie, na wysokości oczu) zainstalowanego w głowicy transmitującej informacje o kolorach trafiają elek-

tromagnetyczne fale świetlne, które następnie (w czasie rzeczywistym) są przekonwertowane na różne częstotliwości dźwiękowe. Wysokie częstotliwości charakteryzują wysokie dźwięki i analogicznie – niskie częstotliwości związane są z niskimi tonami. Czujnik odczytujący kolory przynosi informacje o nim do odpowiedniego chipa, znajdującego się w laptopie bądź słuchawce (docelowo chip z informacją zwrotną ma mieć formę implantu, wszczepianego w mózg człowieka). Wyniki badań Alfaro i zespołu (2015) pokazują, iż po ośmiu latach ciągłego stosowania Eyeborg zachodzą istotne zmiany w funkcjonalnych połączeniach neuronalnych, wzorów strukturalnych oraz samej topografii korowej. Wskazuje to na fakt, iż u osób korzystających z tego urządzenia odnotowuje się pewne dostosowania strukturalne oraz neuroplastyczne zmiany umożliwiające postrzeganie kolorów jako dźwięk. Uważa się, iż biegły posługujący się właściciel Eyeborg może postrzegać aż 360 różnych odcieni; po jednym dla każdego stopnia na kole kolorów. Każdy odcień przypisany jest do częstotliwości słyszalnych, pomiędzy 384 i 718 Hz, co pozwala na rozróżnienia pomiędzy jaśniejszymi a ciemniejszymi wariantami oraz nasycenia kolorów (na ostateczny efekt odczytywania kolorów mają również wpływ warunki oświetlenia i środowisko, w którym znajduje się dana osoba) oraz rozpoznanie podobieństw i różnic między odcieniami. Narzędzie Eyeborg stosowane już jest przez wielu ludzi na całym świecie, których świat i jego postrzeganie zmieniło się diametralnie, a efektów działania owego wynalazku może również doświadczyć osoba zdrowa, chcąc zwiększyć swoje możliwości percypowania.

4.3. Projekt VEST

Projekt Davida Eaglemana oraz jego studenta, Scotta Novicha, podjęty w *Eagleman Laboratory* w Huston, również – tak jak miało to miejsce w przypadku projektu Eyeborg – w swym działaniu opiera się na substytucji sensorycznej. Tym razem mamy jednak do czynienia z kamizelką VEST (*Versatile Extra-Sensory Transducer*), która umożliwia odbieranie bodźców słuchowych przez niesłyszących. Jest to możliwe dzięki zmianie sensorycznej, która polega na przekonwertowaniu dźwięków pochodzących z otoczenia na systemy wibracyjne umieszczone w kamizelce. Schemat działania VEST jest bardzo podobny do Eyeborg, bowiem dźwięki pochodzące z różnych źródeł wychwytywane są przez małe mikrofony umieszczone w kamizelce, a następnie kodowane w czasie rzeczywistym do systemu VEST. Poprzez odpowiednie konwertowanie dźwięki zapisywane są w postaci map wibracyjnych, a w rezultacie odczuwane przez użytkownika jako wibracje w kamizelce. Dynamiczne wzorce wibracji stanowią pewien język, którego użytkownik uczy się, nosząc kamizelkę. Autorzy projektu podkreślają, że VEST jest sposobem pomocy osobom niesłyszącym, który z jednej strony zwiększa ich potencjał i daje szansę na lepsze radzenie sobie w otaczającym środowisku, a z drugiej zapewnia komfort i wygodę. Naukowcy zauważyli ponadto, że już po 3-miesięcznym treningu użytkownik





uzyskuje możliwość bezpośredniej percepcji doświadczenia słuchowego (uczy się tego w podobny sposób, jak osoby niewidome odczytują pismo, przesuując palcami po piśmie Braille'a) (Eagleman, 2015). Możliwości wykorzystania kamizelki są jednak znacznie większe. Jej twórcy zakładają, iż może stanowić ona pewne uzupełnienie sensoryczne, umożliwiające rozszerzenie ludzkiej percepcji rzeczywistości poprzez wykreowanie nowego rodzaju odczuwania (również, a może w szczególności, przez osoby słyszące); być może będzie narzędziem dostarczającym dane w czasie rzeczywistym bezpośrednio do mózgu w postaci pewnego doświadczenia percepcyjnego (transmisja danych, dokonywanie wyborów między wariantami, odczuwanie stanów emocjonalnych innych ludzi). VEST daje szansę na stworzenie nowej drogi odbierania bodźców zewnętrznych. Użytkowanie VEST nie tylko wpływa na zmiany strukturalne mózgu, które zwiększają potencjał percepcyjny osoby niesłyszącej, ale w znaczący sposób oddziałuje na jego psychikę. Osoba niesłysząca uczy się odbierania bodźców w nieznanym dotąd sposób, co wywołuje u niej zmianę perspektywy postrzegania świata. Możliwość odbierania informacji w ten sposób wywołuje potrzebę ciągłego rozwoju, wzrostu motywacji i większej otwartości na rzeczywistość (Striem-Amit i in., 2012).

4.4. Projekt BrainGate

Rozszerzenie możliwości fizycznych przy użyciu nowych technologii może również dotyczyć osób sparaliżowanych, którzy pod wpływem wypadku bądź choroby utracili swą cielesną niezależność. Projekt BrainGate bazuje na idei interfejsu mózg-maszyna (*brain-machine interface* – BMI), wykorzystującego bezpośrednio rejestrowaną aktywność mózgu do sterowania urządzeniami mechanicznymi lub układami elektronicznymi. Wcześniej udział mięśni był warunkiem koniecznym do wykonywania pewnych czynności motorycznych; BMI natomiast umożliwia kierowanie kończyną robota czy wózkiem inwalidzkim dzięki sygnałom wysyłanym przez mózg niepełnosprawnej osoby. Mimo iż pacjent stracił kończynę, to nadal ma zdolność myślenia o ruchu, który dotyczył określonej czynności fizycznej. BrainGate to potencjalne narzędzie, które interpretuje i ponownie łączy owe sygnały oraz zamienia je na formę cyfrową, która wędruje do określonych urządzeń. W związku z tym osoby sparaliżowane mogą podejmować pewne aktywności. Wymaga to treningów i ćwiczeń, lecz w efekcie zwiększa wydajność i operatywność danej jednostki. Interfejs mózg-maszyna niesie ze sobą szansę głębszej komunikacji, interakcji i wzrostu wielu funkcji dzięki wysiłkowi intelektualnemu. Naukowcy zwracają uwagę na fakt, iż aby system działał dokładnie i spójnie, musi mieć miejsce przekazanie bardzo szczegółowej i bogatej w treści informacji ze źródła (mózgu człowieka). W związku z tym widzą oni również konieczność ciągłych badań neurobiologicznych, dookreślających nieścisłości – w tym momencie sama technologia (choćby na najwyższym poziomie) nie rozwiąże wszystkich problemów (Sakurai, 2014; Cudo, Zabielska i Bałaj, 2011).

* * *

Z całą pewnością można stwierdzić, że opisane projekty „służą” ludziom – ich fizycznemu oraz psychicznemu zdrowiu. Mogą one mieć również pozytywny wpływ na przebieg procesu edukacji (ryc. 5). Czyż bowiem ludziom z achromatopsją bądź osobom niesłyszącym pomysły sensorycznej substytucji nie ułatwiłyby przebiegu nauki, choćby szkolnej? Czy przywrócenie w najmniejszym stopniu sprawności fizycznej sparaliżowanym nie wpłynęłoby pozytywnie na ich edukacyjne funkcjonowanie? Czy terapeutyczna funkcja projektu Chrisa Milka nie przeciwdziałała różnego typu edukacyjnym nierównościom? Choć więc tego typu projekty wpisują się w nurt transhumanistycznego rozwoju technologicznego, należy – jak się zdaje – patrzeć na nie z perspektywy danych empirycznych, które ukazują szerokie krajobrazy ich praktycznych, a w tym edukacyjnych, aplikacji.

projekt Clouds over Sidra		Chris Milk	VR (virtual reality)	oddziaływanie na emocje poprzez reportaże prezentowane w warunkach VR
Eyeborg		Neil Harbisson Adam Montadon	SSD (sensory substitution device)	przetwarzanie kolorów na sygnały dźwiękowe
kamizelka VEST (Versatile Extra- Sensory Transducer)		David Eagleman Scott Novich	SSD (sensory substitution device)	przetwarzanie dźwięków na sygnały wibracyjne
projekt BrainGate		zespół naukowców z Brown University oraz Stanford University	BMI (brain- machine interface)	sterowanie urządzeniami mechanicznymi i elektronicznymi poprzez aktywność neuronalną

Ryc. 5

Wybrane transhumanistyczne projekty: Clouds over Sidra, Eyeborg, VEST i BrainGate. Kolumny od lewej: nazwa projektu (1), graficzna charakterystyka (2), autor (3), zastosowane rozwiązanie techniki (4), opisowa charakterystyka (5).

5. Opinie edukatorów odnośnie do transhumanizmu

A co na temat transhumanizmu sądzą edukatorzy – praktycy, osoby zajmujące się edukacją? By odpowiedzieć na to pytanie przebadano – wykorzystując metodę wywiadu nieustrukturyzowanego – siedem osób bezpośrednio związanych z edukacją: studenta trzeciego roku pedagogiki, czterech nauczycieli, dyrektora placówki edukacyjnej oraz profesora akademickiego z zakresu badań nad edukacją. Wywiad ukierunkowany był na poznanie opinii badanych dotyczących transhumanizmu (szczególnie w kontekście relacji tej filozofii z edukacją i jej statusu etycznego) oraz zidentyfikowanie podobieństw i rozbieżności tych opinii.

Student, dyrektor i nauczyciel(1) przejawiają wręcz euforyczne nastawienie do transhumanizmu w kontekście jego edukacyjnego potencjału. Argumentują je swoim doświadczeniem we wspomaganiu procesu edukacyjnego technologiami oraz znanymi im badaniami naukowymi. Student i dyrektor nie zgłaszają ponadto żadnych etycznych zastrzeżeń odnośnie do transhumanizmu.

Zupełnie inne stanowisko przejawia w tym kontekście profesor, uznając transhumanizm za nasycony eugenicznie, a zatem moralnie nieadekwatny. Podobny, acz mniej radykalny, tok narracji prezentują nauczyciel(2), nauczyciel(3) i nauczyciel(4): uważają oni, że technologiczna ingerencja w człowieka może być katastrofalna w skutkach. Zauważają, że człowiek-maszyna pozbawiony będzie uczuć, a życie, które go czeka, będzie bezwartościowe i bezcelowe.

Użycie technologii transhumanistycznych w edukacji jest silnie propagowane przez studenta i dyrektora. Wszyscy nauczyciele zauważają pozytywne aspekty tego użycia, jednak zachowują w jego kontekście pewną dozę nieufności i wyliczają zastrzeżenia w stosunku do niego. Według nich, dziecko pozbawione możliwości poznawania świata poprzez proces naturalnego uczenia się stanie się nieszczęśliwe, a jego edukacja przypominać będzie egzystowanie w „zakładzie produkującym układy scalone”. Profesor natomiast nie zauważa żadnych pozytywnych perspektyw edukacyjnej aplikacji technologii transhumanistycznych.

Trudno jednoznacznie zinterpretować zaprezentowane wyniki. Przepelnione są one bowiem paradoksami i przejawiają charakterystyczny dla transhumanizmu poznawczy czy ideologiczny chaos. Z jednej strony bowiem, edukatorzy – wabieni technologicznymi nowinkami – jakby przychylają się do transhumanistycznych działań, z drugiej jednak, nie ufają ich radykalizmowi, dostrzegając w nich odczłowieczające konotacje.

Wydaje się więc – choć oczywiście badania te mają wyłącznie charakter poglądowy – iż transhumanizm jako perspektywa edukacyjna będzie przez edukatorów – przy akcentach aprobaty – raczej odrzucany, głównie ze względu na jego filozoficzne konotacje. Prawdopodobnie zatem, nawet odcięte od warstwy ideologicznej i empirycznie zweryfikowane, transhumanistyczne projekty technologiczne nie zostaną zaakceptowane przez środowiska edukatorów i nie staną się przestrzenią technologicznego wsparcia edukacji.

6. Podsumowanie

Pomijany w dyskursie naukowym problem transhumanistycznej wizji edukacji jawi się jako wysoce interesujący poznawczo i ważny społecznie. Ukazuje on bowiem, jak tradycyjne formy edukacji mogą zostać zdeprecjonowane przez zaawansowane koncepty filozofii techniki. Bez względu na to, czy owa degradacja rozgrywa się wyłącznie w dyskursie idei, w technologicznych laboratoriach, czy może w rzeczywistości edukacyjnej, kształtuje ona współczesny sposób postrzegania edukacji. Tym samym pomijanie kwestii tej w dyskursie naukowym, a już szczególnie w dyskursie studiów nad edukacją, nie tylko przyczynia się do dezawuowania klasycznej wizji edukacji w dyskusji filozofii techniki, ale uniemożliwia też realną ocenę zasadności tejże dyskredytacji.

Z całą pewnością warstwa ideowa transhumanizmu, wraz ze skonstruowaną w jej obrębie wizją edukacji, nie wytrzymuje nacisku racjonalnej, technologicznej, a przede wszystkim etycznej, krytyki. Jednakże pewne wpisujące się w transhumanistyczną optykę projekty przejawiają wysoki potencjał edukacyjny. Badania ukazują niemniej, że filozoficzny bagaż transhumanizmu przeważa szalę ocen tego podejścia w takim stopniu, iż edukatorzy – pomimo obiecujących danych empirycznych – raczej nie podejmą się aplikacji transhumanistycznych rozwiązań.

Wydaje się więc, że próba oceny transhumanistycznej wizji edukacji nie tylko wymaga dalszych, bardziej usystematyzowanych i o większym zasięgu, badań, ale także perspektywy złotego środka, która pomogłaby środowiskom edukacyjnym spojrzeć na to podejście z jednej strony w sposób niezaślepiiony transhumanistycznymi obietnicami, z drugiej natomiast – nieotumaniony ideologiczną, i niebazującą na danych empirycznych, krytyką.

Wkład autorów

Idea artykułu bazuje na koncepcji książki M.K. W artykule wykorzystano głównie źródła zebrane i opracowane przez M.K. na potrzeby tej książki. Nowe źródła wyszukała i przestudiowała P.G. Badania własne omawiane w artykule przeprowadziły P.G. i M.J. Transhumanistyczne projekty zostały zidentyfikowane i przeanalizowane przez P.G., K.K., H.W. i M.K. Ryciny wykonała K.K. W procesie pisania artykułu uczestniczyli P.G., K.K., H.W. i M.K.

Bibliografia

Alfaro, A., Bernabeu, A., Agulló, C., Parra, J. i Fernández, E. (2015). Hearing colors: an example of brain plasticity. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 9.

- Baumann, F. (2010). Humanism and Transhumanism. *Journal of Technology & Society*, 29.
- Bess, M. (2010). Enhanced Humans versus „Normal People”: Elusive Definitions. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35 (6).
- Bishop, J.P. (2010). Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35 (6).
- Blackford, R. (2010a). Genetically engineered people. Autonomy and moral virtue. *Politics & the Life Sciences*, 29 (1).
- Blackford, R. (2010b). Nietzsche and European Posthumanisms. *Journal of Evolution & Technology*, 21 (1).
- BLTC Research (2005). The Pinprick Argument. <http://utilitarianism.com/pinprick-argument.html> [26.09.2015].
- Bostrom, N. (2003). Are You Living In A Computer Simulation? *Philosophical Quarterly*, 211 (53).
- Campa, R. (2008). Pure Science and the Posthuman Future. *Journal of Evolution & Technology*, 19 (1).
- Castro, W.P., Sánchez, M.J.R., González, C.T.P., Bethencourt, J.M., de la Fuente Porteroa, J.A., Marco, R.G. (2014). Cognitive-behavioral treatment and antidepressants combined with virtual reality exposure for patients with chronic agoraphobia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14 (1).
- Chmielecki, A. (2013). *Podstawy psychoniki. Ku alternatywie dla cognitive science*. Warszawa: IFiS PAN.
- Cudo, A., Zabielska, E., Bałaj, B. (2011). Wprowadzenie w zagadnienie interfejsów mózg-komputer. *Studia z Psychologii w KUL*, 17.
- Daly, B.M. (2004). Transhumanism: toward a brave new world? *America*, 191 (12).
- Dvorsky, G. (2008). Better Living through Transhumanism. *Journal of Evolution & Technology*, 19 (1).
- Eagleman, D. (2015). Can we create new senses for humans? http://www.ted.com/talks/david_eagleman_can_we_create_new_senses_for_humans [26.09.2015].
- Farman, A. (2012). Re-Enchantment Cosmologies: Mastery and Obsolescence in an Intelligent Universe. *Anthropological Quarterly*, 85 (4).
- Fischer, J. (2006). Epicureanism About Death and Immortality. *Journal of Ethics*, 10 (4).
- Fukuyama, F. (2004). Transhumanism. *Foreign Policy*, 144.
- Fukuyama, F. (2005). *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gelles, D. (2009). Immortality 2.0. *Futurist*, 43 (1).
- Geraci, R.M. (2010). The Popular Appeal of Apocalyptic AI. *Journal of Religion & Science*, 45 (4).

- Greely, H., Sahakian, B., Harris, J., Kessler, R.C., Gazzaniga, M., Campbell, P., Farah, M.J. (2008). Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. *Nature*, 7223 (456).
- Habermas, J. (2003). *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hof, R.D. (2013). Deep Learning. *Technology Review*, 116 (3).
- Hughes, J. (2010). Contradictions from the Enlightenment Roots of Transhumanism. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35 (6).
- Ilnicki, R. (2011). *Bóg cyborgów. Technika i transcendencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej. *Studia Edukacyjne*, 26.
- Jensen, S.J. (2014). The Roots of Transhumanism. *Nova et Vetera*, 12 (2).
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klichowski, M. (2015a). Czy nastaje zmierzch edukacji? Kilka refleksji na marginesie koncepcji cyborgizacji. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*. Łódź: theQ studio.
- Klichowski, M. (2015b). The End of Education, Or What Do Transhumanists Dream Of. *Standard Journal of Educational Research and Essay*, 6 (3).
- Klichowski, M. (2015c). Transhumanism and the idea of education in the world of cyborgs. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klichowski, M., Marciniak, M. (2013). The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization. *Studia Edukacyjne*, 29.
- Kurzweil, R. (2013). How to Make a Mind. *Futurist*, 47 (2).
- Milk, C. (2015). How virtual reality can create the ultimate empathy machine. https://www.ted.com/talks/chris_milk_how_virtual_reality_can_create_the_ultimate_empathy_machine/transcript [26.09.2015].
- Mills, D. (2012). While We're At It. *First Things: A Monthly Journal of Religion & Public Life*, 228.
- More, M. (2013). The Philosophy of Transhumanism. W: N. Vita-More i M. More (red.), *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Newman, S.A. (2012). Meigenics: Synthetic Biology Meets Transhumanism. *GeneWatch*, 25 (1/2).
- Nethe, R.H. (2004). Transhumanism and Immortality. *Humanist*, 64 (4).

- Nietzsche, F. (2008). *Tako rzecze Zaratustra*. Warszawa: Hachette Livre.
- Saniotis, A. (2009). Future Brains. An Exploration of Human Evolution in the 21 st Century and Beyond. *World Future Review*, 3 (1).
- Sakurai, Y. (2014), Brain-machine interfaces can accelerate clarification of the principal mysteries and real plasticity of the brain. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8.
- Song, R. (2006). Knowing There Is No God, Still We Should Not Play God? Habermas on the Future of Human Nature. *Ecotheology: Journal of Religion, Nature & the Environment*, 11 (2).
- Sorgner, S.L. (2008). Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism. *Journal of Evolution & Technology*, 20 (1).
- Striem-Amit, E., Cohen, L., Dehaene, S., Amedi, A. (2012). Reading with sounds: sensory substitution selectively activates the visual word form area in the blind. *Neuron*, 76 (3).
- Tennison, M.N. (2012). Moral Transhumanism: The Next Step. *Journal of Medicine & Philosophy*, 37 (4).
- Toumey, C. (2008). Atom and Eve. *Nature Nanotechnology*, 3 (1).
- Wilson, J. (2007). Transhumanism and Moral Equality. *Bioethics*, 21 (8).
- Wolbring, G. (2008). Why NBIC? Why human performance enhancement? *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 21 (1).

What vision of education emerges from the transhumanist chaos?

Summary

Transhumanism is a philosophy whose essence is to use technology to overcome biological limitations of the man and improve the human condition. This overcoming and improvement are understood as freeing the man from illnesses, ageing processes, and achieving the state of full happiness, permanent, top excitement, as well as replacing many organs (and the entire body at some point) with artificial elements (better than the original ones). Transhumanism calls for maximum development and popularization of technology so that the above-mentioned full overcoming and human improvement could occur as soon as possible. This paper presents basic transhumanism ideas, stress the vision of education created within this philosophy and shows transhumanist projects (Clouds over Sidra, Eyeborg, VEST and BrainGate) that can transform education.

Keywords: transhumanism, future of education, project Clouds over Sidra, project Eyeborg, project VEST, project BrainGate.

Oscar Frederick DONALDSON

Easton Country Day School / Easton, (CT), USA

Kontakt: ofreddybear@aol.com

Jak cytować [how to cite]: Donaldson, O.F. (2015). Encoded For Kindness: Beyond Order and Chaos. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 173–185.

Encoded For Kindness: Beyond Order and Chaos

“You are the world”.

Krishnamurti (McTaggart, 2008, p. 97)

Abstract

We have forgotten the essential nature of childhood. Such an adult has not discovered that in their loss of playfulness maturity is only reached by becoming once again like a child who gives up the need of relentless conflicting, grasping and clinging in an attempt to coerce the world. Love is the basis for original play and optimal learning. Children’s original play demonstrates that this sense of kindness is one of the most important discoveries in neuroscience; we are hardwired to connect. A loving brain becomes serves as the basis both for our long range biological survival and for our cultural advancement. Such a prosocial brain creates a different emotional framework and an alternative safe physical response with which to receive the world. With these new physical and emotional skills we create different kind of relationships.

Keywords: love, kindness, childhood, neuroplasticity, connection.

Introduction: Our Original Kindness

“The trouble with the world is that we draw our family circle too small”.

Mother Teresa (Kornfield, 2009, p. 354)

One day I was arranging some thin mats on the concrete floor in a corner of a corridor in Pollsmoor Prison in Cape Town, South Africa. Small groups of prisoners walked by. Most took no outward notice of me. One tall young man in

a blue prison jumpsuit stopped. He looked at me as if I were totally out of place. In the prison everyone knows their place. Here is a white guy all alone sitting on the floor in a secluded hallway. No guards were around. He asked me, "Who are you? Do you know who we are? We are murderers, rapists, drug dealers". I just smiled and crawled toward him and nudged his legs. He smiled a huge smile. I tackled him and we rolled together on the mats. He laughed and squirmed out of my grasp. When he stood up he laughingly said, "OK! OK! I get it". We shook hands and he ran to catch up with the other prisoners.

I never told him who I was. I showed him who I am. My sudden behavioral answer to his question brought us out of our categories. For the briefest of times we were without categories, not white, not Black, not prisoner, not stranger, not American, not South African. What happened? Original play short-circuited our differences and helped us see each other as we really are. In doing so we regained our humanity.

Humans are like words; our meaning is in our connections. Like words taken out of context when we lose our connections we lose the fullness of our meaning. As neuroscientist Gregory Berns (2008, 58) points out, "Categories are death to imagination". Artist Bob Miller (Cole, 2006, 74) agrees pointing out that, "There is no graver threat to the process of discovery than that dread disease «hardening of the categories»". There is a story of how Mother Teresa (1987, 45) was able to see beyond categories to care for an elderly woman. This old woman who was dying on the streets of Calcutta said that she could not be touched by anyone other than a Brahmin. As Mother Teresa was about to touch her the woman asked if she was a Brahmin. Mother Teresa asked herself "Who is a Brahmin? I felt anyone who serves his people is a good Brahmin so I said, «Yes, I'm a Brahmin»". Mother Teresa brought her to the home.

As is the case with all seminal discoveries, like quantum theory, it is precisely the dissociation of categories necessary in normal human experience, that is required, namely the ability to conceive what cannot in principle be imagined nor expressed in ordinary language. Newton, Copernicus, Einstein all sustained visions of a unified, harmonious world. As Thomas Merton (Kornfield, 2008, 11) points out, "If only we could see each other that way all the time. There would be no more war, no more hatred, no more cruelty, no more greed..."

Suppose there is a way to feel such kindness for each other. And suppose further that the answer we've been seeking lies with children. Polish doctor and educator Janusz Korczak also had such a vision; he thought of children as the salvation of the world.

The purpose of this article is to confirm Korczak's insight about children's value and demonstrate that children's worth is absolute and incalculable. In their original play children have demonstrated loving kindness that exists at the core of life. As five-year-old David told me, "Play is when we don't know that we are different from each other".

Forgetting Who We Are

“When the devil will we stop prescribing aspirin for poverty, exploitation, lawlessness, and crime?”

Janusz Korczak (Lifton, 1988, 47)

We have forgotten the essential nature of childhood. Consequently, H.H. The Dalai Lama (Davidson & Harrington, 2002, 66) feels that we have seriously lost touch with our fundamental humanity. The adult who has forgotten what it means to be a child, who gives little evidence of ever having been a child, is not the wiser for it. Too often what we infer to be maturity is nothing more than an adolescent attempt to win at the game of life. Such an adult has not discovered that in their loss of playfulness maturity is only reached by becoming once again like a child who gives up the need of relentless conflicting, grasping and clinging in an attempt to coerce the world.

We believe so deeply in our limited and impoverished contest identity that it has become habitual. Fault lines of conflict crisscross and rupture across the structure of human life and its institutions. Competition becomes the ruling principle and active ritual in the economic, political, social, and personal aspects of our lives. We become well adapted to the needs and dictates of the contest social system, which we carry out with a terrifying disconnect from the lives we impact.

We teach children what we know, and what we know is conflict. We believe in the efficacy and inevitability of conflict as the basis for human life. As Archbishop Tutu (2010, 6) of South Africa put it, “we seem almost to be programmed to have our identity defined by our againstness”. We assume, in fact, that in terms of evolution humans have gone as far as we can go. We can, in such a view, only affirm our humanity *against* another. Not knowing what else to do we pass this inheritance on to our children as if it were a treasured relic. The successful child, made to feel happy in his or her grasping, made content in its membership, and made complacent in the face of inner terror, nourishes an environment that thrives on the ruin of childhood.

This culture of contest is the foundation of our educational system with devastating results for children. Children in Los Angeles, for example, often display symptoms people associate with combat veterans. In the Los Angeles Unified School District, Marleen Wong (August 11, 2003) found that 9 out of 10 children she surveyed had been punched, shot at, threatened with a gun or a knife or seen someone hit, shot, or stabbed. It is not only children’s bodies, minds and spirits that are damaged by violence, but also their DNA (Brown, 2012). More recently the United Nations children’s agency UNICEF declared 2014 a devastating year for children.

Children pay a tremendous price for our fear and greed. Deprived of their original sense of kindness Children must learn to suppress their inner need to trust life. Intimidation and violence are internalized in the reflexive habits of a lifetime's experiences and expectations of aggression and victimization. For example, M. is ten years old, near the top of her fourth grade class. She dreams of being a doctor. But like so many children in India and other countries it looks as if her dream will be destroyed into a nightmare of childhood prostitution. India is the center of the 21st century slave trade. M.'s parents have pulled her out of school and returned her to her native village. The worry is that her family will sell her to traffickers to be sent to a red-light district anywhere in India. Too often children such as M. are faces on the covers of *Time* and UNESCO publications where they remain remote and without substance. Kristof, (December 1, 2008) reports that M. is one of an estimated 1,8 million children who enter the sex trade every year. How do we cope with such numbers? We organize commissions and write reports. Children become statistics by putting them in studies, tables, charts, and graphs. Our clever words and numbers allow children to disappear between the lines.

If we want optimal learning for our children we have to think differently, in ways we haven't thought before. As Einstein pointed out, "We cannot use the methods to solve our problems that created the problems in the first place".

Remembering Our Inherent Kindness

"How are we educated by children, by animals! involved, we live in the currents of universal reciprocity".

Martin Buber, (1923, 32)

Recently I played with young deaf children at an Austrian school. Following the session a mother who watched me play with her daughter said to me with tears in her eyes, "there's just so much loving in this play".

In a California school six-year-old Travis looks up in the midst of our play at his Mother sitting near us and exclaims, "Look Mom, I'm falling in love".

After his play session a five-year-old boy in Warsaw, Poland says that, "Real play is when no one is crying and no one has a broken heart".

This mother and two boys capture the essence of original play and in doing so grasp what Viktor Frankl (Vardey, 1995, p. 337) described as the greatest secret that human thought and belief have to impart: *The salvation of man is through love and in love*" (italics author's).

Love is the basis for original play and optimal learning. H.H. the Dalai Lama (2002, 71) points out that "the brain cannot develop properly and people cannot be healthy in the absence of human affection". There is a growing body of scien-

tific evidence which suggests that the quality of care and affection that children receive as they grow up has a direct bearing on their mental and emotional development. When love encounters fear the result is compassion. When love meets difference the result is kindness. When love touches pain the result is healing. When love surrounds isolation and separation the result is belonging.

This sense of kindness has been felt and described by many with a rich variety of linguistic, scientific, and spiritual descriptions. St Paul said that, “we are members of one another”. Robert Oppenheimer, Neils Bohr, Carl Jung, John Lilly, Albert Einstein and Edwin Schrödinger are among the prominent scientific figures who felt this sense of belonging. Schrödinger (Weber, 1986, xv) describes a oneness of all things in which individual life and all other conscious beings “are all in all”. Biologist Edwin Chargaff (Newberg, 2001, 154) adds that, “ If [a scientist] has not experienced, at least a few times in his life, this cold shudder down his spine, this confrontation with an immense, invisible face whose breath moves him to tears, he is not a scientist”.

To Archbishop Desmond Tutu (2004, 68–9) this belonging is called *Ubuntu*, “to have what it takes to be a human being... one whose humanity is caught up in your humanity”. For the Dalai Lama it is a feeling of interdependence, in which he is connected in such a way that his personal boundaries dissolve. Plant biologist, Barbara McClintock (Fox, 1983, 198) for decades was virtually alone in her view that “basically everything is one”. Physicist David Bohm (Weber, 1986, 107) agrees saying, “Deep down the consciousness of mankind is one”.

Children’s original play demonstrates that this sense of kindness is one of the most important discoveries in neuroscience; we are hardwired to connect. H.H. The Dalai Lama (Davidson & Harrington, 2002, 66) argues that the basic human nature is compassionate, loving kindness and that its importance and effectiveness have now been established from the scientific standpoint. Original play is an innate pattern of kindness that not only recognizes that all life is of only one kind, but embodies an emergent pattern of behavior that sustains this sense of life’s deep belonging.

While many scientists and sages acknowledge that a sustaining pattern of unity exists in life, they haven’t known how to develop it. Nor do they know where to look to find it. H.H. the Dalai Lama (Davidson & Harrington 2002, 73), for example, writes that he doesn’t have any particular ideas as to what specific techniques might be used to bring about this pattern in children. Psychologist Paul Ekman (Goleman, 2003, 148) also does not have any suggestions as to what practices can shorten the refractory period in fear. Scientist Steven Strogatz (2003, 259) points out that “we still know almost nothing about the laws governing the interactions between genes, or proteins, or people”.

Optimal learning emerges from a safe, loving pattern of human interaction. As Candace Pert (2006, 49) points out, “There’s tons of data showing that you can’t grasp new information in a state of fear”. Goleman (2006, 36) suggests

that, "In effect, being chronically hurt and angered, or being emotionally nourished, by someone we spend time with daily over the course of years can refashion our brain". Research indicates that a loving affectionate connection to even one person can limit or counteract much of the damage done by negative environments (Garmezy & Rutter, 1983). As Siegel (2007, 99) points out this pattern, "...is a re-creation because children early on have this receptivity, this playfulness of being". As Gardner (1993, 32) points out, "when it comes to the forging of new understandings and the creation of new worlds, childhood can be a very powerful ally". Janusz Korczak understood this.

That children's original play can help us solve a serious problem is a radical notion. Original play's kindness deconstructs, deprograms and deconditions fear making whole new orientations possible. Original play promotes neural plasticity and strengthens specific neurological circuits that generate peacefulness, awareness, and compassion. With practice seconds of kindness can be stabilized into temperaments becoming familiar and effortless. Original play taps into implicit, hard-wired capacities of our native kindness. The recent findings of neuro plasticity suggest that we can remodel our neuro networks and indeed can train ourselves to be more kind, more compassionate beings. Research also indicates that as Siegel (2007, 99) puts it, "the resonance circuits have been shown to not only encode intention, but also to be fundamentally involved in human empathy, and also in emotional resonance, the outcome of attunement of minds". Iacobini (2009, 267) has called mirror neurons the cells in our brains that make our experience of others deeply meaningful. He continues, "They show that we are not alone, but are biologically wired and evolutionarily designed to be deeply wiring connects us all at our common human core". "We are, as Desmond Tutu (2010, 6) put it, "programmed – no hard-wired – for goodness". This means that at a neural level our brains can encode not only what we physically see, but the intention that we imagine. Daniel Siegel suggests that, "In the next now, what happens actually matches what our mirror neuron system anticipated and the coherence between that anticipation and the map of what interconnected with one another". Daniel Goleman (2006, 36) adds that, "The social brain actually creates a profound state of coherence".

Creation has provided us with a core neuro pattern recognition system that allows us to access life's love and sense of kindness. It may not seem like a big thing in the educational process. But as Mother Teresa has said, "Not all of us can do great things. But we can do small things with great love". Original play is Creation's highest spiritual expression and it is an urgent, practical love, that when activated is expressed as kindness. Kindness is life's first principle. Behind the apparent diversity of life lies a hidden symmetry, life's common sense of kindness. Siegel asserts that, "Kindness is to our relationships, on this precious and precarious planet, what breath is to life".

There are many ways of nurturing and sustaining this sense of kindness. Dr. Korczak, for example, brought this sense of loving kindness to the attention of his students in medical school. He titled his first lecture of his seminar, "The Heart of the Child". It was held in the X-ray room of the Children's hospital in Warsaw. Dr. Korczak entered the room holding the hand of a small boy. Without talking, Korczak took off the boy's shirt, placed him behind the fluoroscope and turned off the overhead light. Everyone could see the boy's heart beating rapidly on the screen. "«Don't ever forget this sight», Korczak told them. «Before you raise a hand to a child, before you administer any kind of punishment, remember what his frightened heart looks like»" (Lifton, 1988, 148).

Here are four examples of the use of original play to nurture and sustain love and kindness in school settings. These children have taught me in the only ways that they could.

A few years ago a mother and son came to one of my play sessions in southern Poland. We sat down on the mats and the mother said that her son wanted to ask me something but didn't speak English well enough so she would translate. She began to tell me that her son, who is ten, was being mobbed at school by a larger boy who pushed him down. He was not physically hurt, but he was embarrassed. As his mother was talking her son shifted, looked down at the floor, and began to cry. He added details in Polish as his Mother translated. At first he was afraid to tell anyone at school because when he had done so in the past it only made things worse. When he did finally tell his teacher she did nothing to help. The bullying continued and now he is also known as a tattletale. He doesn't want to fight but doesn't know what else to do.

I invited him to stand up with me. His mother watched and translated when necessary. Lesson number one was falling down. I told him that it was important to know how to fall, but even more important was getting up. I told him that at first falling down was hard for me. I had forgotten how to fall and was re-taught by a ten-year-old boy with autism. He smiled. I said that most people fall *over* like trees. Instead of falling *over* the idea is to fall *down*, as if you were a cobra uncoiling to the ground.

I asked him to push me just the way he was pushed at school. I received his push and rolled down and backwards. I had him push me a number of times. He seemed to enjoy pushing me down. Now it was his turn. I showed him how I was falling down. I was using the aikido back roll and the uncoiling that the boy with autism taught me. Once he practiced this a number of times he was ready for the second part of the lesson – how to enter and receive the push. It was clear from his description that he was waiting for the boy to push him. Instead of waiting to be pushed I suggested that he walk toward the boy to receive the push. As he stepped forward he was to reach out and gently touch under the boy's arms. This slightly raises the attacker's arms so that the power was directed up higher on the shoulder. Simultaneously, reaching out changes the angle

of the shoulder thus lessening the impact of the push. Finally, immediately after falling he was to reach out with one hand toward the boy who pushed him. When this happens so quickly the other boy's reflex is to reach out to "help" him up. He seemed puzzled by this but quickly caught on to what I was suggesting.

When we finished we sat on the mat together with his mother. I told him that I was not teaching him a form of self-defense. Original play is different. There is a big difference between weakness and softness and between waiting to be pushed and entering to receive a push. I told him that during the next two weeks we would continue to practice during our play sessions and that I was going to look for him and whenever and wherever I found him I was going to come up and push him. When his mother translated this his eyes got big and he smiled. He seemed very excited as if he was looking forward to being pushed.

Together we accomplished two things. First, we changed his mind about falling. Then we gave him the skill of falling. He had now a different emotional framework and an alternative safe physical response with which to receive the bully. With his new physical and emotional skills he would create a different kind of relationship.

* * *

"To: Fred

From: Hector

When you come in June find a message from me. Also I like playing with you and thank you for showing me how to be strong".

This is a note given by Hector to his school counselor for me. He was one of eight young men in a East Los Angeles junior high. Their school counselor asked me to come and play with them because they never went to class. They spent their days hanging out in her office. I came to be with them for three hours each Friday for ten weeks.

On my first visit I walked into the area where the boys were lounging. I sat down and spread some 8×10 photos of me playing with wolves on the floor. One of the boys looked over and asked if that was me playing with the dogs. I replied that it was, but they weren't dogs. They were wolves. That got their attention. Now, all of the boys came over to look. They got down and passed the photos around. One of the boys asked me, "How do you do that?"

That was the question I was waiting for. I said, "Come, I'll show you." I led the boys onto a small area of enclosed lawn next to the counselor's office. When I got to the grass, I immediately got down on my hands and knees and crawled among them. They laughed, pushed at me and spoke in Spanish. It didn't take long until one-by-one they jumped on me and we began to play on the grass.

On this initial visit, Hector was hesitant. He watched some of the other boys play with me. He smiled and laughed a lot. He was wearing an ankle length black leather coat. This was June in the San Fernando Valley of Southern Cali-

fornia. The afternoon temperatures were in the high 90's. Finally, he took off his coat and jumped on me. Hector was a big boy, about six feet and 200 pounds. We rolled and tussled on the grass.

Before I came back for our second play session, his counselor called me and said she wanted to tell me about Hector. She said that he had worn that trench coat every day to school since September. She called it his shield. But after our first play session he left it home. He no longer needed his leather shield. He discovered another source of strength. Hector found a choice he never knew he had. He could escape from the model of conflict.

We have been told that love "bears all things" and "endures all things". Such admonitions seemed to be the stuff of saints, sages, and children's stories but not realistic suggestions for me. Then I met Danny who taught me the living meaning of such love.

When I met Danny he was an abused boy of about four. He had been forced to live with the family dogs. He ate and drank out of the dog dishes and slept in the doghouse. When he first came to the school he could not handle the group activities, nor could he sit quietly and wait for his turn. When he was upset he scratched and bit. He was too aggressive for the teachers. So, I was assigned to be with him throughout his half day at school. We spent much of our time playing outside. When he or I felt he could handle it he went inside to join his class. In time he began to be able to manage the routine of kindergarten.

One day I was carrying him to his school bus. He didn't want to go back to the institution where he was living. Out of anger and frustration he lunged forward and bit through my cheek. I felt instant intense pain but somehow immediately gave him love through my injured cheek. He raised his head and looked at me and put his head on my shoulder. All of this happened so quickly that it was as if it was only one moment. We gazed into each other's eyes and I was aware of a deeper connection, our deeper humanity. I hugged him and carried him to his seat on the school bus. I buckled him in and sat with him until the bus had to leave. When I walked into the school I was crying. Seeing my blood and tears a staff member looked at me and commented, "Fred really got it this time". The staff was used to seeing me with a bloody nose or bite, but they had not seen me crying. I sat down and realized that my tears were not from the pain but from a realization of the lesson Danny gave me about love. As soon as I loved him he stopped biting. At the point of loving there was no more attack.

Danny shared with me the pattern that is at the very heart of original play-giving love at the point of attack. What happened? Intense, passionate feelings of love can provide amazingly effective pain relief. "It turns out that the areas of the brain activated by intense love are the same areas that drugs use to reduce pain," said Arthur Aron, PhD (April, 1997), a professor of psychology at State University of New York at Stony Brook. Or was it that my tears were ones of humility as I realized that through no efforts of my own I had received a great gift

that I did not understand. St. Teresa of Avila describes so well what I felt, “The will is fully occupied in loving, but it doesn’t understand how it loves. The intellect, if it understands, doesn’t understand how it understands; at least it can’t comprehend anything of what it understands. It doesn’t seem to me that it understands, because, as I say, it doesn’t understand – I really can’t understand this!”.

Danny taught me this lesson in the only way he could, perhaps the only way that I could learn it. Original play is not an abstract ideal, but a flesh and blood response to the world. My cheek was bleeding, but not my heart. The application of love at the point of attack is the heart’s wisdom. Danny demonstrated in a most compelling way the meaning of Jesus’ teaching of his often quoted admonition to his followers in the Sermon on the Mount to “turn the other cheek” (Matt. 5: 39). By literally “turning the other cheek” I bring to bear on my injury not the hurt side of myself, but a fresh, uninjured, aspect previously unknown. This is not as some would imagine that I am inviting a second bite. In fact, as Danny’s reaction demonstrated we now had a new relationship. This is giving love at the point of attack. I realized then that flesh and blood needs a loving, compassionate heart far more than a just, punishing mind. Danny and I made conflict obsolete and in so doing we had discovered the true roots of our shared humanity.

To those who have the courage to allow love to guide their actions; love has a fierce clarity and certainty that no cross-examination by pure reason can shake. I walked into a classroom at 9 am. Sitting on the floor were a teacher a mother and a small boy who was crying very hard and desperately holding on to his mother. This was his second day at school. The teacher took him and he tried to reach to hold his mother who was also crying. She told him that she would come back at lunchtime. She left the room. The teacher stood with the little boy. He was two and a half. He and his family were from Southeast Asia. He has autism. As the teacher walked near me, the boy reached out with his arms to me. I took him and walked outside. As I came to the door another teacher walked past me and whispered, “I hope you are not going to do that for long. We don’t have time for that”. She’s right and she’s wrong. According to the school’s daily plan. There’s no place in his IEP (Individual Education Plan) for giving love. She’s also very wrong. For without the feelings of love and safety the little boy’s ability to learn is impaired. Rumihad it right, “Gamble everything for love, if you’re a true human being if not, leave this gathering”.

I took the time. We walked outside and I held him until his sobbing quieted and his hold on me softened. Then I sat on the ground and cuddled him in my lap. In time he shifted his position so he could look around the playground. Other kids came by to say hi and hug me. He stood up and walked a few steps away and quickly turned to see if I was still there. I was still there. I waved. He smiled and ventured a little further. Little by little he walked further away to explore and return for a hug. Each time going a bit further. Eventually he replaced his re-

turn trip to me with a reassuring look. We played together for 2 hours. When I returned him to his teacher he scampered off to join his class. Each day I came to his class, he spent less and less time with me and grew increasingly comfortable in the classroom.

Conclusion: First Things First

...to him that is joined to all the living there is hope.

Ecclesiastes 9:4

“For you not to be laughing and playing during some part of every day is unnatural and goes against your fundamental biochemistry”.

(Pert, 2006, p, 209–10)

“Dare to Dream”.

Janusz Korczak, (Lifton, 18988, 70)

One day while playing with a group of young children on the Navaho reservation a Navaho elder stopped and observed our play. When I was finished he motioned for me to join him. He smiled and said that “watching you play with the children is like watching flowers grow”. The elder understood that original play is a pattern of relatedness within the human spirit. When we belong we feel our proper place in life’s scheme of things. When we play we are initiated into the most expansive, inclusive circle of kindness possible.

The question is not whether there is time for love. Rather, it is to say “first things first”. Play’s perspective does not deny the culture’s interest, but it sees beyond it to the truest expression of life’s spirit. A loving brain becomes as Dr. James Austin (1998, 567) points out, “a resource which could serve as the basis both for our long range biological survival and for our cultural advancement”. Albert Einstein (Isacson, 2007, 382) in an exchange of letters with Sigmund Freud posed a question, “Is it possible to control man’s mental evolution so as to make him secure against the psychosis of hate and destructiveness?”. My experience with children in original play provides an emphatic “Yes!” to his question.

References

- Aron, A.(1997). The experimental Generation of Interpersonal Closeness: A Procedure and Some Preliminary Findings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 363–377.
- Austin, J.H. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge, MA.: MIT Press.

- Berns, G. (2008). *Iconoclast*. Boston: Harvard Business Press.
- Berry, W. (2007). *Conversations With Wendell Berry*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Brother Steindl-Rast, D. (2010). *Deeper Than words*. New York: Image books.
- Brown, E. (2012). Exposure to violence in children harms DNA, study says. *The Los Angeles Times*, April 25.
- Buber, M. (1923). *I and Thou*. Berlin: Schocken.
- Cole, K.C. (2006). *Conversations With The Cosmos*. Orlando: Harcourt.
- Coleman, B., Green M. & Jalai Al-Din Rumi. (1997). *The Illuminated Rumi*. New York: Broadway Books.
- Davidson, R., Harrington, A. (2002). *Visions of Compassion*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Garnezy, N., Rutter, M. (1983). *Stress, Coping, and Development in Children*. New York: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions. A Dialogue with the Dalai Lama*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam.
- Iacobini, M. (2009). *Mirroring People*. London: Picador.
- Isaacson, W. (2007). *Einstein*. New York: Simon & Schuster.
- Keller, E.F. (1983). A Feeling for the Organism. *The life and work of Barbara McClintock*. New York: A.W.H. Freeman/Owl Book.
- Kieran, K. & Rodriguez, O. (1976). *The Collected Works of St. Teresa of Avila*. Washington, D.C.: ICS Publications.
- Kornfield, J. (2008). *The Wise Heart*. New York: Bantam.
- Kornfield, J. (2009). *The Wise Heart*. New York: Bantam Books.
- Kristof, N.D. (2008). Terrorism that's personal. *International Herald Tribune*. December 19, 7.
- Lifton, B.J. (1988). *The King of Children*. New York: American Academy of Pediatrics.
- McTaggart, L. (2008). *The Field*. New York: Harper.
- Mother Teresa of Calcutta and Brother Roger of Taize. (1987). *Meditations on the Way of The Cross*. New York: The Pilgrim Press.
- Mother Teresa at 100. Time*. (2010). New York: Time/Life Books.
- Newberg, A. (2001). *Why God Won't Go Away*. New York: Random House.
- Pert, C.B. (2006). *Everything you need to know to feel Go (o) d*. Hay House.
- Raghu, R. (2004). *Mother Teresa: A Life of Dedication*. New York: Harry N. Abrams.
- Siegel, D.J. (2007). *The Mindful Brain*. New York: Norton.
- Strogatz, S. *Sync*. (2003). New York: Hyperion.
- The Dalai Lama, Chan V. (2004). *The Wisdom of Forgiveness*. London: Hodder & Stoughton

- Tutu, Archbishop Desmond. (2010). *Made For Goodness*. New York: Harper One.
- UN Declares 2014 A Devastating Year For Millions of Children. Reuters. <http://www.reuters.com/article/us-children-un-idUSKBN0JM19220141208> (August 12, 2014).
- Vardey, L. (1995). *God In All Worlds*. New York: Vintage.
- Weber, R. (1986). *Dalogues With Scientists and Sages*. London: Routledge & Kegan Paul
- L.A.'s War-Weary Children. (2003). *Los Angeles Times*. August 11.

Zaprogramowani na dobroć: poza porządkiem i chaosem

Streszczenie

Zapomnieliśmy, jaka jest zasadnicza natura dzieciństwa. Dorosły nie odkrył jeszcze, że tracąc zdolność zabawy, dojrzałość osiąga ponownie jak „dziecko”. Ono bowiem poddaje się potrzebie nieustępliwego wchodzenia w konflikty, zachłannie i kurczowo próbując zawładnąć światem. Miłość jest fundamentem dla zabawy pierwotnej i dla optymalnego uczenia się. Dziecięca zabawa pierwotna ukazuje, że poczucie dobroci jest jednym z najważniejszych odkryć w naukach neurologicznych; jesteśmy zaprogramowani na połączenie się. Kochający mózg służy jako baza zarówno dla naszego długoterminowego biologicznego przeżycia, jak i dla naszego rozwoju kulturowego. Taki prospołeczny mózg wytwarza inny rodzaj struktur emocjonalnych i alternatywną, bezpieczną fizycznie reakcję, którą odpowiada na świat. Używając tych nowych fizycznych i emocjonalnych umiejętności, stwarzamy odmienny rodzaj relacji międzyludzkich.

Słowa kluczowe: miłość, dobroć, dzieciństwo, plastyczność neuronów, połączenie.

Sylwia JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Jaskulska, S. (2015). Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 187–197.

Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu

Streszczenie

W tekście stawiam tezę, że ocenianie zachowania uczniów na stopień jest przejawem liniowego ujmowania zjawisk, związanym z procesami wychowania w szkole i dążenia do absolutnego, zdefiniowanego regulaminami szkolnymi, porządku, co nie tylko nie musi służyć rozwojowi ucznia, ale wręcz przeczy jego prawidłowości. Moje rozważania odnoszą to matematycznej teorii chaosu. Ze względu na cele tekstu przywołam jej trzy elementy i ich edukacyjne implikacje: (1) rzeczywistość jest nieliniarna, nieprzewidywalna, w związku z czym (2) chaos jest kategorią opisującą nie stan odbiegający od normy, ale właśnie normę, a nawet (3) jest warunkiem koniecznym, potencjałem, początkiem wielu procesów. Źródłem rozważań jest analiza kilkudziesięciu regulaminów oceniania zachowania.

Słowa kluczowe: wychowanie, ocena zachowania, szkolne regulaminy oceniania zachowania teoria chaosu.

Wprowadzenie

W tekście stawiam tezę, że ocenianie zachowania uczniów na stopień jest przejawem liniowego ujmowania zjawisk, związanym z procesami wychowania w szkole i dążenia do absolutnego, zdefiniowanego regulaminami szkolnymi, porządku, co nie tylko nie musi służyć rozwojowi ucznia, ale wręcz przeczy jego prawidłowości. Zakłada się bowiem, że w wychowywaniu uczniów można, poprzez zewnętrzne regulacje, stosować pewne behawiorystyczne skróty –

wszystkie zachowania można sklasyfikować, zunifikować, z pomocą odpowiednich regulaminów przeliczyć na punkty, a potem wzmocnić pozytywnie lub wygasić. Procedura od zachowania do kary/nagrody jest niezawodna, każdy uczeń mieści się w jej ramach i podlega jej regułom. Karany uczeń zmienia swoje zachowanie, nagradzane zachowania są podtrzymywane, w konsekwencji czego można w szkole utrzymywać ład i porządek. Jak założenia te mają się do rzeczywistości?

Kilka lat temu prowadziłam badania nad fenomenem oceniania zachowania w szkole¹. Interesowało mnie to, jak uczniowie doświadczają sytuacji, w której ich sprawowanie podlega ocenie, jest ocenianie za pomocą stopni szkolnych. Wnioski z badań były niepokojące. Okazało się, szkoły premiują konformizm i podporządkowanie, wychowankowie nie są zachęceni do samooceny, ocena zachowania jest zależna od wysokości ocen dydaktycznych (patrz szerzej: Jaskulska, 2009; Jaskulska, 2011a; Jaskulska, 2011b; Jaskulska, 2014), oceniająca zachowanie szkoła umacnia stereotypy związane z płcią, wychowując chłopców do aktywności, dziewczęta do bierności (por. Jaskulska, 2010). Analizując szkolne regulaminy oceniania zachowania i doniesienia prasowe, zastanawiałam się też nad sposobem ocenia, czyli nad przeliczaniem zachowania uczniów na punkty według odgórnie przyjętych wytycznych i nad rolą oceny zachowania w szkołach. Można bowiem odnieść wrażenie, że działania od szczybla ministerialnego po te, które są udziałem poszczególnych wspólnot szkolnych krzywdzą uczniów. Jeśli dyskutuje się o stopniu za zachowanie, to raczej w kontekście poszerzania/zawężania skali ocen niż miejsca tej oceny w szkolnej rzeczywistości. A problemów jest wiele. Czy można bowiem, na wzór liczby poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wymierzyć dobro? Sprawiedliwość? Poziom zaangażowania? Postawę koleżeńską? Poziom respektowania norm? Czy nie jest też tak, że ocena ta jest przejawem zewnątrzsterowności i braku zaufania do ucznia? Na ile normy wypracowywane poza uczniami mogą przyczyniać się do budowania w nich odpowiedzialności? Jak mają się do procesów emancypacyjnych? Pytania można by mnożyć.

Wracam do tych pytań, ale w nowym ujęciu. Spróbuję nałożyć na pewne fakty dotyczące oceniania zachowania w szkołach elementy matematycznej teorii chaosu², pokazując, jak w szkołach mierzy się coś, co jest niemierzalne, jak

¹ Praca doktorska pt. *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* powstała pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu. Projekt otrzymał grant promotorski (N107 033 32/4282) i z tego źródła był finansowany.

² Stosuję określenie „matematyczna teoria chaosu” ze świadomością, że jest to pewien skrót myślowy (czy też określenie potoczne). Jak bowiem piszą Dominik Kwietniak i Piotr Oprocha, „Pojęcie chaosu pojawiło się w naukach przyrodniczych co najmniej 30 lat temu i ciągle wzbudza duże zainteresowanie. Dzięki licznym popularyzatorom badania nad zjawiskami chaotycznymi stały się względnie dobrze znane opinii publicznej, zazwyczaj mało zainteresowanej rozwojem współczesnej nauki. Ukuto nawet termin «teoria chaosu», mający oznaczać nową dzie-

obsesyjnie, często bez namysłu, nie zważając na koszty i towarzyszące temu absurdy, pilnuje się szkolnego ładu i porządku i do jakiego zamętu to prowadzi.

Pedagogiczne korzyści z matematycznej teorii chaosu

Jak zauważył noblista w dziedzinie fizyki Richard Feynman, „im wyraźniej dostrzegasz dziwaczność zachowań natury, tym trudniej jest ci zbudować model, który objaśniłby mechanizm nawet najprostszych zjawisk. Dlatego fizyka teoretyczna już tego nie próbuje” (Susskind, 2011, s. 93). Zakorzeniona w matematyce i naukach przyrodniczych teoria chaosu głosi „wbrew atomizmowi i mechanice kwantowej, że wszechświat u podłoża zjawisk nie jest kwantyfikowalny” (Waszczyk, 2002, s. 1). Podstaw tej teorii można ponoć szukać w meteorologii, a dokładniej w zmaganiach ludzi próbujących znaleźć wzór pozwalający przewidzieć pogodę na kolejne dni. Nawet biorąc pod uwagę możliwie wiele czynników i analizując pogodę w bardzo długich odcinkach czasu, nie uda się przewidzieć jej dokładnie na kilka miesięcy, czy lat. Nawet drobne, ledwie dające się zarejestrować zmiany czy odchylenia sumują się, dając ostatecznie wynik znacznie różniący się od zakładanego. W myśl teorii chaosu wcześniej ignorowane dane losowe stają się istotne w perspektywie długoterminowej (Akmansoy i Kartal, 2014, s. 511). Fakt, że niewielkie zmiany warunków początkowych, wzmacniane w odpowiednio długim czasie, znacznie zmieniają wynik końcowy, znany jest jako „efekt motyla” (trzepot skrzydeł motyla w Ameryce Południowej może być początkiem burzy śnieżnej w Tokio, oczywiście we właściwych warunkach, odpowiednio wzmacniany przez okoliczności). „Sedno takiego stanu rzeczy leży w tym, że rzeczywistość jest «niedokładna» i «niewymierna». W rzeczywistości nie istnieje «dokładny» kilogram, «dokładny» metr i zawsze jest «coś» po przecinku, co sprawia, że w odpowiednio długim czasie zjawiska toczą się w sposób nieprzewidywalny” (Waszczyk, 2002, s. 5).

Powiązana z teorią chaosu dynamika nieliniowa każe więc zakładać, że świat jest nieprzewidywalny. Jednak z tego chaosu wyłania się porządek. Chaos to zjawisko polegające na „nieporządku o głęboko ukrytej porządkującej strukturze” (Tepczyk, 1995, s. 147). Fizycy analizujący wykresy nieliniowe zaobserwowali występowanie w nich atraktorów, czyli skupisk rozwiązań. Pogoda ma charakter chaotyczny, ale jeśli w jakimś kraju średnia temperatura w maju wy-

dzinę nauki, której celem jest zajmowanie się zagadnieniami związanymi z chaosem, rozumianym jako: «stochastyczne zachowanie występujące w układzie deterministycznym». Problemem tym zajmowali się też oczywiście matematycy i nowy kierunek badań miał niemały wpływ na rozwój samej matematyki [...]. Z punktu widzenia «czystej» matematyki można argumentować, że teoria chaosu nie zasługuje na miano teorii matematycznej per se [...]. Chcąc [...] rozpatrywać teorię chaosu w kategorii teorii matematycznych, musimy ją umiejscowić w ramach jakiegoś ogólniejszego działu matematyki” (Kwietniak, Oprocha, 2008, s. 1–2).

nosi 20°C, prawdopodobieństwo, że pewnego majowego dnia spadnie ona do -20°, jest bliskie zeru. Zatem nie można precyzyjnie przewidzieć pogody, „lecz jej parametry krążą z pewnym odchyleniem wokół pewnych średnich, czyli punktów przyciągania atraktora” (Waszczyk, 2002, s. 6). Oznacza to, że z chaosu wyłania się przewidywalność. Łatwiej chaotyczne zjawiska zamknąć w pewne określone ramy, niż znaleźć zjawisko w pełni uporządkowane – każde w jakiś sposób jest nieprzewidywalne, i tylko ta nieprzewidywalność jest stałą. Niejednokrotnie, przywołując zresztą pierwotne, zakorzenione w mitologii znaczenie pojęcia „chaos”, mówi się wręcz o tym, że porządek istnieje tylko w odniesieniu do chaosu, że z niego się wyłania (por. Goener, 2014, s. 19). W mitologii chaos to: „uosobienie Próżni pierwotnej, poprzedzającej stworzenie, w czasach, gdy Porządek nie został jeszcze narzucony żywiołom świata” (Grimal, 1990, s. 61). Inna definicja: „Chaos nie jest bogiem, lecz źródłem, nieuporządkowanym prapoczątkiem wszechrzeczy, obrazem tego, co istniało, zanim powstał bogowie i śmiertelni” (Schmidt, 1993, s. 63). Starożytni Grecy postrzegali chaos w opozycji do kosmosu (porządku), „wskazując jednak na jego pierwotność w stosunku do uporządkowanego bytu oraz na obecność mocy twórczych, należąca do jego istoty” (Rolka, 2011, s. 82). Chaos jest podstawą, warunkiem, dynamiką stawania się, ruchem.

Takie rozumienie kategorii „chaos” pojawia się także w naukach innych niż ścisłe. W tradycji nauk społecznych silnie obecne są liniowe wyjaśnienia przyczynowo-skutkowe ludzkich zachowań i procesów społecznych. Obecnie teoria chaosu została w nich dopuszczona do głosu nie tylko jako sposób wyjaśniania odchyłeń od normy (rozumienie potoczne, powrócę do tego wątku w dalszej części tekstu), ale jako sposób analizowania wszelkich mechanizmów społecznych (por. Chojnacki i Tutzauer, 2011). Dotyczy to także systemu edukacji, w tym codziennego świata szkoły. Vesile Akmansoy i Sadık Kartal (2014) nazywają współczesny system szkolny nieliniowym i chaotycznym, podczas gdy w ujęciu historycznym system ten był linearny. Oznacza to dla autorów tyle, że pewne założenia nie sprawdzają się we współczesnej szkole. Dotyczy to na przykład losów edukacyjnych poszczególnych uczniów, którzy początkowo nie rokują dobrze, a z czasem zupełnie odmieniają swoją biografię. W miejsce determinizmu w myśleniu o edukacji pojawiają się nowe sposoby rozumienia i rozwiązywania problemów społecznych. Czynnikiem dynamicznie zmieniającym szkołę i jej podmioty są na przykład nowoczesne technologie, które zupełnie odmieniły obowiązujące dziś podejścia do uczenia się, napędzając możliwość odejścia od myślenia liniowego (por. Klichowski, 2012). Nieliniowych problemów edukacji nie można rozwiązywać liniowo, konieczne jest więc ich przewartościowanie. Teoria chaosu staje się więc użyteczna także dla pedagogiki.

W tym miejscu nie można nie przywołać jednej z aplikacji tej teorii na grunt nauk innych niż matematyczne, czyli pracy Doroty Klus-Stańskiej. Autorka z kategorii chaosu uczyniła perspektywę analizy dydaktyki, co, jak sama zauwa-

ża, jest zabiegiem przewrotnym – dydaktyka wszak kojarzy się z porządkowaniem, strukturą, zasadami (Klus-Stańska, 2010, s. 9). D. Klus-Stańska metaforyzuje teorię matematyczną i udowadnia, że przystaje ona do opisu zjawisk natury społecznej pod warunkiem, że tak właśnie, metaforycznie i obrazowo, się ją traktuje. Z całego bogactwa analiz Klus-Stańskiej, które są tak solidnie i konsekwentnie osadzone w znakomicie opisującej współczesność teorii chaosu, że może być to jedna z przełomowych prac współczesnej polskiej pedagogiki, najważniejsza jest dla mnie konstatacja wokół metafory atraktora: trudno przewidzieć zachowania ludzi (przypadkowość, nieliniowość), ale nie prowadzi to do rozpadu systemu, tylko do jego stabilizacji (Klus-Stańska, 2010, s. 48). Chaos zjawisk społecznych często jest początkiem, warunkiem zaistnienia czegoś (Robertson, 2014, s. 13). Jest to pewne odwrócenie rozumień potocznych, metafora nowego początku. Podobny mechanizm znajdujemy na przykład w teorii rytuałów inicjacyjnych. M. Eliade (1997, s. 11) postrzegał rytuały przejścia u ludów pierwotnych jako odtwarzanie kosmogonii zaczynające się zawsze do cofnięcia się do chaosu. Chaos i symboliczna śmierć są początkiem nowego życia. Eliade (1997, s. 12) podkreśla radykalizm „archaicznej mentalności”, obsesję absolutnego początku, która nie dopuszcza myśli o czymś nowym, jeśli to, co stare, nie zostało definitywnie obalone. Jak w teorii przyrodniczej chaos jest początkiem porządku, tak i dla wielu fenomenów świata społecznego właściwe jest wyłanianie się porządku z chaosu (chaos jest warunkiem koniecznym, bez niego mamy do czynienia z bezruchem, stagnacją, nie ma impulsu rewolucji).

Jedną z implikacji teorii chaosu dla nauk społecznych może więc być twierdzenie, że zjawiska, bez względu na to, czy fizyczne, czy natury społecznej, nie mają charakteru liniowego, nie dają się zamknąć w dokładnie zdefiniowane ramy. Niemniej ich nieuporządkowanie nie musi mieć charakteru destrukcyjnego. Wręcz przeciwnie, wiąże się z ogromnym potencjałem.

Procedura wymierzania zachowania

Jak do tezy, że współczesna rzeczywistość społeczna, także edukacyjna, nie ma charakteru liniowego, jest chaotyczna, nieprzewidywalna, a co za tym idzie – niewymierna, ma się praktyka oceniania zachowania uczniów na stopień? A mówiąc konkretniej: przeliczania zachowań na punkty i oceny? Jest to problematyczne, bo ocena zachowania to twór wyjątkowo dziwaczny. O ile bowiem o zasobach wiedzy można mówić językiem efektów kształcenia, o tyle trudno analogicznie postępować z zachowaniem człowieka. Ocenianie szkolne w ogóle, choć też ma wielu przeciwników, ma szansę wybronić się przed zarzutem niemiarodajności czy braku możliwości wywskaźnikowania i zmierzenia przyrostu wiedzy czy umiejętności. Jednak w sferze osobowości, której to dotyczy wychowanie, takie działania są utrudnione. Niektóre próby porządkowania rzeczy-

wistości, ustawiania w szeregu jej fenomenów, zliczania ich i nadawania im rang, mogą przebiegać komicznie i przynosić skutki odwrotne od zamierzonych.

W pogoni za sposobem wymierzenia efektów wychowania można dojść bowiem do punktu, który obrazuje przykład z pewnej książki pedagogicznej, dedykowanej także studentom przygotowującym się do wykonywania zawodu nauczyciela. Jest to metoda poznawania i oceniania wyników wychowania:

Pomiar rezultatów działania wychowawczego prowadzi do porównania osiągniętego rezultatu z celem, a dokładniej do ustalenia wielkości stosunku osiągniętego rezultatu do celu. Oznaczając cel przez C, rezultat przez R, wielkość rezultatu – przez A otrzymamy wzór:

$$A = R/C$$

Aby obraz naszego rozumowania był bardziej przejrzysty, można przyjąć następujące założenie: rezultaty wychowania w zasadzie nie przekraczają granicy ideału wychowawczego. Jeżeli zatem R równa się C, to A równa się 1, jeśli natomiast R jest mniejsze od C, to A jest ułamkiem.

Wzór ten może się odnosić do każdego ucznia i klasy szkolnej oddzielnie. Przy liczbie wychowanków n stosunki te będą dla każdego ucznia, a także wychowawcy inne, co wyrażają następujące wzory:

$$\text{Mieczysław Piwowarczyk } A1 = R1/C$$

$$\text{Jan Korlacki } A2 = R2/C$$

$$\text{Andrzej Knapik } A3 = R3/C$$

$$n... = An = Rn/C \text{ (Kosyrz, 2005, s. 371 i nn.)}$$

Tak oto klasa szkolna staje się ciągiem liczb przeliczanych według wzoru. Podaję ten przykład, bo jest on bardzo podobny do procedury oceniania zachowania obecnej w wielu polskich szkołach. Zapisy regulaminów oceniania może nie kłują aż tak w oczy, ale chodzi w nich mniej więcej o to samo.

W większości szkół uczniowie cały semestr zbierają punkty (dodatnie i ujemne), których ostateczna liczba stanowi o wysokości oceny. W tych szkołach regulaminy pełne są różnego rodzaju przeliczników, z których wynika, jak dane zachowanie jest punktowane, na co można punkty te zamienić, co zrobić, żeby zniwelować punkty ujemne itp. Już sam pomysł przeliczania zachowań na punkty jest kontrowersyjny. Jeśli jednak przyjrzymy się przykładom, widać jak bardzo ułomny jest to system. W pewnej szkole jeden punkt ujemny można dostać zarówno za każdorazowy brak zmiennego obuwia, jak i za „aroganckie i niekulturalne odnoszenie się do kolegów i koleżanek”³. Jeden dodatni zaś za

³ Przywołuję przykłady z regulaminów oceniania zachowania dostępnych na stronach internetowych szkół różnego szczebla. Na potrzeby tego tekstu przeanalizowałam 30 losowo wybranych regulaminów. Nie podaję numerów i lokalizacji szkół ani adresów ich stron www. Nie chodzi o piętnowanie konkretnych placówek, ale o pokazanie sposobów oceniania, które we wszystkich szkołach, których regulaminy analizowałam, są bardzo podobne.

pomoc w nauce słabszym uczniom. W innej szkole 30 punktów ujemnych zarówno za przemoc słowną, jak i za „używanie lub niewyciszenie telefonu komórkowego na lekcji”. Przykłady te nie są odosobnione. Nieadekwatność regulaminowych przeliczników to jeden z podstawowych problemów związanych z procedurą oceniania zachowania w szkole.

W regulaminach podejmowane są próby przełożenia terminów psychologicznych na język liczb. Znajdziemy w nich takie określenia, jak:

- „nie zawsze potrafi opanować negatywne emocje”,
- „zawsze mówi prawdę”,
- „potrafi zdobyć zaufanie rówieśników i dorosłych”,
- „w gniewie zdarza mu się stosowanie przemocy”,
- „szanuje ludzką pracę”,
- „rzadko nawiązuje prawidłowe kontakty z rówieśnikami i dorosłymi”,
- „jest wyrozumiały wobec osób niepełnosprawnych i specjalnej troski”,
- „50–100 punktów ujemnych za prowokowanie kolegów do złych czynów”.

Skoro to wszystko ma być mierzone i zliczane, pytam, jakie są wskaźniki? Jak poznać, że ktoś jest wyrozumiały? Że kontakty są prawidłowe (czyli jakie)? Jak to wszystko zmierzyć? Mam wrażenie, że od nauczyciela, który ma te zachowania zaobserwować, wymaga się kompetencji jasnowidza i psychologa w jednym. Nieraz przytaczałam już w swoich tekstach o ocenianiu zachowania wypowiedź Bogusława Śliwerskiego (2006), który na łamach „Gazety Szkolnej” pisał kiedyś, że nauczyciel ma być policjantem, prokuratorem i sędzią. Jego zadaniem staje się niejednokrotnie rozsądzanie, czy uczeń tylko brał udział w bójce, czy też ją wszczywał. Czy tylko się przyglądał, czy kibicował. Ma być psychologiem stwierdzającym, czy przyczyną agresywnego zachowania ucznia jest gniew, czy inne emocje (swoją drogą to ciekawe, na jaką ocenę zasługuje uczeń, który pobił kogoś z poczucia bezradności, z żalu?).

Analizowanie regulaminów oceniania zachowania w szkole doprowadzić może do stanu niepokoju, frustracji, ale też rozbawienia, które nasilało się, gdy czytałam stwierdzenia typu:

- nieodpowiednie zachowanie może mieć uczeń, który „często spędza przerwy w miejscach do tego nieprzeznaczonych, np. w toaletach” (przecież przerwa nie jest czasem na wizyty w toalecie);
- w jednej ze szkół można otrzymać pięć punktów ujemnych „za bezpodstawne przebywanie w klasie podczas przerw” (ciekawe, jakie trzeba mieć podstawy);
- w innej jeden punkt za „przemieszczanie się po sali bez zgody nauczyciela” (widocznie pomysłowość uczniów na tyle przerasta tamtejszą radę pedagogiczną, że woli ona nie używać prostych słów, jak „chodzenie po sali”. Fakt. Przemieszczanie się jest kategorią znacznie pojemniejszą znaczeniowo);
- inne przykłady: „zazwyczaj na lekcji wychowania fizycznego ćwiczy w tym samym ubraniu, w którym przyszedł do szkoły, co świadczy o braku dbało-

- ści o higienę” (może też świadczyć o tysiącu innych okoliczności, ale regulamin wie lepiej);
- „Używa niewybrednych epitetów”;
 - „Nie jest zainteresowany samorozwojem”;
 - „Uczeń nie uczestniczy w szkolnych konkursach takich, jak: zbiórka płyt CD, telefonów komórkowych, zużytego sprzętu elektrycznego i elektornicznego, aluminiowych puszek” (dodam, że jest to zachowanie ocenione jako nieodpowiednie. Nie jest bowiem dobrze nie mieć zużytego sprzętu i telefonów komórkowych na zbiórkę);
 - wzorowy uczeń „w przypadku braku możliwości zaprezentowania swoich pasji na forum szkolnym (np. jazda konna, pływanie, wspinaczka wysokogórska) przedstawia je w postaci dokumentu np. filmu, fotografii”;
 - 20 punktów dodatnich za „efektywne pełnienie funkcji odpowiedzialnego za mleko”, 10 zaś za „troskę o chorych kolegów (odwiedziny, przyniesiony zeszyt)”;
 - „przeciwdziała procesowi degradacji mowy ojczystej”;
 - „unikaj scysji ze współuczniami” (pisownia oryginalna; to ta sama szkoła, która zachęca uczniów do przeciwdziałania procesowi degradacji mowy ojczystej);
 - „słabo reaguje na sytuacje stwarzające zagrożenie” (powinien reagować mocno?);
 - „jest akceptowany w klasie, ale czasem przyczynia się do pogorszenia relacji między kolegami i koleżankami”;
 - „Zdarza mu się być nietolerancyjnym i niewyrozumiałym”;
 - „uczestniczy w formach działalności grupowej, lecz bez zaangażowania”;
 - 3–6 punktów ujemnych „za unikanie konkretnego przedmiotu” (jak mnie mam, chodzi o unikanie lekcji konkretnego przedmiotu, czyli wagarowanie, bo chyba nie o unikanie piłki na szkolnym boisku);
 - „Nie przynosi do szkoły sprzętu elektronicznego” (to akurat liczone jest na korzyść ucznia);
 - 3 punkty karne za „świadome wprowadzanie w błąd pracownika szkoły”
 - „Ubiór codzienny ucznia może podkreślać jego osobowość [...]. Noszone koszule, bluzy, podkoszulki, spódnice nie mogą zawierać nadruków związanych z subkulturami młodzieżowymi”;
 - „Punkty dodatnie może uczeń uzyskać za zbieranie makulatury, puszek, baterii (2 pkt. za kilogram, nie więcej niż 50 punktów łącznie)” (żeby ktoś przypadkiem nie wpadł na szatański pomysł i nie zebrał 30 kg);
 - „psuje wizerunek szkoły (to ocena naganna w pigułce. Wydzwięk wielu regulaminów jest właśnie taki. Nie ma większego wykroczenia niż psucie wizerunku szkoły);
 - w pewnym gimnazjum otrzymuje się 10 „punktów na minus” za odmowę udziału w reprezentowaniu szkoły;

— nowoczesność ze swoją terminologią i fenomenami także zakrada się nieśmiało do szkolnych regulaminów. I tak w pewnej szkole podstawowej uczeń wzorowy ma być „liderem promującym zdrowy, aktywny i ekologiczny tryb życia”.

Może to i zabawne, ale szczerze współczuję nauczycielom i uczniom, którzy funkcjonują w okowach tych regulaminów. Jak tłumaczyć to aksjologiczne i terminologiczne zamieszanie? Zachowania uczniów odbiegające od wymogów wprowadzają (z perspektywy szkoły) nieład. Próbuje się więc je przewidywać i porządkować, na przykład wystawiając oceny za zachowanie. O ile jednak fenomenom przyrody można nadawać wartość punktową (ilość opadów, siła wiatru), a i tak na tej podstawie nie można stawiać pewnych prognoz, o tyle zmierzenie tego, czy ktoś jest człowiekiem honorowym, koleżeńskim, wytrwałym w postanowieniach, jest naprawdę trudne. Można pokusić się o to przy pomocy standaryzowanych testów psychologicznych czy innych badań, ale i tak nie wszystko można tymi miarami uchwycić. Nie mówiąc już o stawianiu hipotez co do przyszłych zachowań. Być może dlatego regulaminy wystawiania ocen zachowania są tak kuriozalne. To nieudolne próby rozpisania wszystkich możliwych zachowań uczniów i przełożenia ich na język punktów.

Szkola bez oceny zachowania?

Zmierzając do konkluzji, pójdę śladem refleksji Pawła Rudnickiego, który zauważa, że „w rzeczywistości, w której funkcjonujemy, na każdym kroku wiadać, jak bardzo niepożądane są jakiegokolwiek przejawy emancypacji w edukacji czy wychowaniu” (Rudnicki, 2008, s. 235). Rudnicki w swoich rozważaniach odwołuje się między innym do *Pedagogiki emancypacyjnej* Marii Czerepaniak-Walczak (2006). Autorka twierdzi, że „procesy socjalizacji mogą wprowadzać człowieka w stany silnego zniewolenia przez specyficzne wzory i normy społeczności, w której ten proces przebiega. Wprowadzanie w dominującą kulturę, w istniejący system norm i wartości, wzorów zachowań i ład społeczny może odbywać się z zastosowaniem różnorodnych środków opresji i przymusu. Socjalizacja wspierana przez edukację wdraża do «mówienia cytatami» i algorytmicznego postępowania” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 123). Ocena zachowania dokładnie pasuje do tego opisu. Przestrzeń wychowawcza nie może stawać się przestrzenią dialogu, partnerstwa, gdy jest zdominowana przez opresyjne formy kontroli, jakimi są stopnie szkolne. Według mnie, w szkole nie ma miejsca na ocenę zachowania, która wyprowadza wychowanie ze sfery relacji i sprowadza je do gry w zbieranie punktów w imię ładu i porządku. Wracam do myśli Pawła Rudnickiego (2008, s. 235): „Edukacja obezwładniająca staje się opowieścią o ludziach jednakowych. Tak samo myślących (np. według maturalnego klucza), tak samo odczuwających (w oparciu o konserwatywne normy światopoglądowe”

we), tak samo wybierających (wedle nakazów płynących z mediów), a w końcu tak samo żyjących (wedle standardów kultury dominującej)”. Stopnie za zachowanie obezwładniają. I nie chodzi o to, żeby rezygnując z nich, godzić się na popadnięcie w chaos (w potocznym rozumieniu tego terminu), ale o to, żeby wykorzystać twórczo potencjał każdego ucznia. Nie da się tego zrobić, zamykając wszystkich pod kluczem i wystawiając oceny za zachowanie.

Liniowe myślenie o kształtowaniu osobowości wychowanka rodem z laboratoriów behawiorystów we współczesnej szkole nie sprawdza się. Potrzebna jest w tym zakresie rewolucja na miarę teorii chaosu w naukach ścisłych.

Bibliografia

- Akmansoy, V., Kartal, S. (2014). Chaos Theory and its Application to Education: Mehmet Akif Ersoy University Case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2). <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.1928>.
- Chojnacki, M.K., Tutzauer, F. (2011). *Chaos and Human Behavior: Decision Making in a Prisoner Dilemma (PD) Environment*. Tekst referatu przedstawionego na dorocznym spotkaniu International Communication Association, TBA, Boston, 25 maja 2011. Pozyskano z: http://citation.allacademic.com/meta/p490961_index.html.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eliade, M. (1997). *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*. Kraków: Znak.
- Goener, S. (2014). Chaos, Evolution, And Deep Ecology. W: R. Robertson, A. Combs (red.), *Chaos Theory In Psychology and the Life Sciences*. New York: Psychology Press.
- Grimal, P. (1990). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Jaskulska, S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaskulska, S. (2010). Stereotypy płci mają się dobrze: co myśli uczeń, że myśli dziewczyna, a co chłopak? Z wypowiedzi gimnazjalistów. W: D. Hejwosz i W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaskulska, S. (2011a). Ocenianie zachowania na stopień a rozwój ucznia. W: A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaskulska, S. (2011b). Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych gimnazjalistów. *Studia Edukacyjne*, 15.
- Jaskulska, S. (2014). Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego. *Parezja*, 2. <http://dx.doi.org/10.15290/parezja.2014.02.07>.

- Klichowski, M. (2012). *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wokół chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Warszawa: Pedagogium.
- Kwietniak, D. i Oprocha, P. (2008). Teoria chaosu w ujęciu matematycznym. *Matematyka Stosowana*, 9.
- Robertson, R. (2014). Chaos Theory and the Relationship Between Psychology and Science. W: R. Robertson, A. Combs (red.), *Chaos Theory In Psychology and the Life Sciences*. New York: Psychology Press.
- Rolka, M. (2011). Nietzsche i Gombrowicz. O ludzkiej potrzebie formowania chaosu. *Analiza i Egzystencja*, 14.
- Rudnicki, P. (2008). Edukacja obezwładniająca i poszukiwania podmiotu w pedagogice. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Schmidt, J. (1993). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Susskind, L. (2011), *Bitwa o czarne dziury*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Śliwerski, B. (2006). Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie. *Gazeta Szkolna*, 16 maja 2006.
- Tepczyk, M. (1995). *Świat harmonii i chaosu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Waszczyk, M. (2002). Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm. *Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej*, 589.

Evaluating pupils' conduct with marks. School obsession with order in the light of the mathematical chaos theory

Summary

In the paper, I advance a thesis that evaluating pupils' conduct with marks is a manifestation of linear approach to phenomena related to the processes of education at school and a drive at absolute order, defined with school regulations, which not only does not have to foster pupil's development, but actually contradicts its regularities. I link my considerations to the mathematical chaos theory. Due to the objectives of the text, I shall refer to its Tyree elements and their educational implications: (1) reality is not linear and it is unpredictable, as a result (2) chaos is a category that does not describe a state at variance with a norm, but the norm itself, and actually (3) it is a prerequisite, potential, the beginning of many processes. Considerations are supported with an analysis of seven dozen regulations for marking conduct

Keywords: upbringing, conduct mark, school regulations for marking conduct, chaos theory.

Małgorzata PIASECKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ajd.czyst.pl

Jak cytować [how to cite]: Piasecka, M. (2015). Marzenia w narracji autobiograficznej. *Między porządkiem a chaosem. Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 199–215.

Marzenia w narracji autobiograficznej. Między porządkiem a chaosem

Streszczenie

Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o edukacyjny wymiar marzeń w autonarracji biograficznej człowieka w trzecim wieku. W części teoretycznej autorka skupia uwagę na analizach dotyczących odpowiednio: trajektorii biografii człowieka i charakterystyki marzeń jako autonarracji w konstruowaniu własnej biografii. W części metodologicznej prezentuje założenia projektu badawczego w oparciu o metodę biograficzną z zastosowaniem wywiadów narracyjnych. W części empirycznej przedstawia wyniki analizy wertykalnej i horyzontalnej w postaci opracowanych profili biograficznych w kontekście określonego obszaru badawczego.

Słowa kluczowe: biografia, edukacja, marzenia-autonarracje, trzeci wiek.

Wprowadzenie

Marzenia powinny być opowiedziane, powinny przestać milczeć i dołączyć do dyskursów, które nas uczą i kreują nasze życie. Jest to refleksja stwarzająca warunki do badania edukacyjnego wymiaru marzeń w ciągu biografii człowieka. Historie życia są opowieściami ludzi będących w drodze, przemierzających światy swoje, światy Innych. Droga wiąże człowieka z przeznaczeniem, w sensie metaforycznym jest znakiem przekraczania granic, przecięcia różnych/innych światów w postaci konkretnych miejsc. Droga znaczy spotkanie na progu ja i drugiego, znaczy owo nieuchwytnie i tajemnicze pomiędzy światami, którego „następstwem jednym z wielu jest/może być przemienianie możliwości człowieka w lepszy świat” (Łukaszewicz, 2005, s. 31). Opowiadanie marzenia wymaga otwarcia, w rozumieniu uprzestrzennienia, bo marzenia mocno wiążą

człowieka ze światem w wymiarze topobiografii¹. Topos w języku greckim znaczy okolica, miejsce. Toposy to zasadnicze wyobrażenia, fundamentalne figury retoryczne, które stanowią miejsca organizujące przestrzeń dyskursu. Każda topobiografia to z jednej strony porządek polegający na odtwarzaniu doświadczeń człowieka związanych z konkretnymi miejscami w przestrzeni, z drugiej zaś to nieuchronny chaos wynikający z zabiegu równoczesnego konstruowania i dekonstruowania wyobrażonej przestrzeni opowieści. Wszystko po to, aby nie było widać, któredy przebiega granica, gdzie kończy się jedno, a zaczyna drugie.

Otwarcie na pomiędzy to „jedyne, co nam pozostaje, aby znaleźć jakieś porozumienie z innymi, porozumienie ze wszystkim wokół i wewnątrz nas. Otwarcie na życie, otwarcie na śmierć, otwarcie na przeszłość i przyszłość” (Andruchowicz, 2007, s. 79). Zakreślanie granic empirycznie dostępnego świata jest więc „konstruowaniem przestrzeni duchowej, a horyzont poznania nie zostaje wyznaczony przez sumowanie zapisów wojaży po wytyczonych geograficznie szlakach” (Czyżak, 2014, s. 248). Każdy ma drogę w sobie, choć wielu o tym nie wie; nie wie, „że marzenia są jak kamień filozoficzny, [...], ludzi wiedzą – niczym flegma z Hemeln – ku słonecznej stronie ulicy” (Łukaszewicz, 2007, s. 2).

Prezentowany artykuł odnosi się do drogi życiowej ludzi w trzecim wieku i wpisuje się w szerszy nurt tzw. studiów stawania się, gdzie „człowiek póki żyje jest wciąż niedomkniętym projektem biograficznym” (Kędzierska, 2012, s. 17). P. Dominicé (2007) uważa, że cały proces życiowy (droga życiowa) jest formacyjny, edukacyjny. Drogi edukacyjne to są te wszystkie wydarzenia, oddziaływania, które wpłynęły na naszą osobowość i samoświadomość (Czerniawska, 2002, s. 30). Narracja autobiograficzna pokazuje, jak wytworzona zostaje ciągłość naszego bycia/stawania się sobą. Bez względu na to, w którym miejscu kontinuum biografii jednostka umieszcza siebie, obecne jest zawsze wyobrażone „teraz” oraz wyobrażone „kiedyś”; każde doświadczenie zawiera w sobie pierwiastki przeszłości, teraźniejszości i przyszłości” (Domecka, 2005, s. 235). Trzeba jednak wziąć pod uwagę, „że w biografii są sekwencje, które charakteryzują się pewnym ładem [porządkiem – przyp. M.P.] narzuconym przez biograficzne plany działania i wzorce instytucjonalne, oraz takie, które wiążą się z pewnym rodzajem chaosu, bezładu w postaci trajektorii z jej nieprzewidywalnością i utratą kontroli nad swoim życiem” (Rokuszewska-Pawełek, 2002, s. 49–50). Chaos nie jest jednak synonimem nieporządku, ma on swój oksymoroniczny porządek, który jest źródłem nieskończonych możliwości (Klus-Stańska, 2010), możliwości opowiedzenia swoich światów wymagowanych, ale przecież zakorzenionych w konkretnych miejscach. Nie jest moim zamiarem badanie zrealizowanych topobiografii, ale będących w drodze, gdzie marzenia są/stają się drogowskazem do prawdziwego bycia w świecie. Ważne są tropy ucieleśniania marzeń w postaci wyłonionych w opowieściach śladów życia.

¹ Nazwę topobiografii wprowadzam intencjonalnie jako rodzaj przestrzennej figury retorycznej.

Trajektoria biografii człowieka

Człowiek zawsze wyrusza z miejsca jakiegoś zakorzenienia, z jakiegoś domu i wędrując, buduje swoją biografię. L. Kołakowski pisał:

Na czterech węglach wspiera się ten dom, w którym, patetycznie mówiąc, duch ludzki mieszka. A te cztery są: Rozum, Bóg, Miłość, Śmierć, [...] sklepieniem zaś domu jest Czas, rzeczywistość najpospolitsza w świecie i najbardziej tajemnicza, od urodzenia czas wydaje się nam realnością najzwyczajniejszą i najbardziej oswojoną, [...] jest zatem czas rzeczywistością najzwyczajniejszą, ale też najbardziej przerażającą. Cztery byty wspomniane są sposobami naszymi uporania się z tym przerażeniem (*Gazeta Wyborcza*, 2009).

W społeczeństwach tradycyjnych zamieszkiwaniu jednostkowego życia towarzyszyły zawsze obrzędy przejścia tzw. *rites de passage*, wyznaczające sens egzystencji człowieka od chwili narodzin, przez etap dojrzewania społecznego, małżeństwo, pracę, aż po nieuchronną śmierć, która naturalnie wyłączała go ze wspólnoty. Te rytmy przejścia były/(są?) przestrzenią gdzie świat był/(jest?) zaczarowany, święty. Współcześnie jakościowe skoki w biografii to przede wszystkim te momenty, które wyznacza logika rynku pracy, a więc możliwie wysoka konsumpcja. Następuje degradacja duchowej przestrzeni życia, bo „przepadł duch, a w jego miejsce [...] ciągnie się nieskończona posepność świata tego: nudna, bezdźwięczna, bezwonna, bezbarwna rzeczywistość, wyłącznie materialny pośpiech, bez końca, bez znaczenia” (Wilber, 2002, s. 85). „Odczarowanie świata”, jak pisze M. Weber, to cecha „brzemienia naszych czasów” (Weber, cyt. za: Mendel, 2007, s. 53).

Odczarowanie polega na wypchnięciu zgodnie z tzw. duchem postępu wysublimowanych i ostatecznych dla człowieka wartości ze sfery publicznej i tym samym zawężeniu jego potencjalności do transcendentnego królestwa życia mistycznego lub do granicznych obszarów bycia pomiędzy, którym towarzyszą obrzędy przejścia. Mogą one istnieć jedynie poza sferą publiczną, poza racjonalnością, jako byty nie-racjonalne, gorsze, zmarginalizowane (Mendel, 2007, s. 53).

Czy więc nie ma już miejsca w świecie na biografie dusz/ducha, a jeśli już się wyłonią, to czy musi towarzyszyć im egzystencjalne zawstydzienie?

Współcześnie miejsce klasycznych indywidualnych biografii, mimo iż mieszczących się w ogólnym wzorze miejsca i czasu, zastępuje zjawisko charakterystyczne dla liberalnej gospodarki kapitalistycznej. Ulrich Beck nazywa je biografiami zinstytucjonalizowanymi, które związane są z wykonywanym zawodem i miejscem pracy. Wzór takiej biografii wyznaczają trzy główne elementy, a mianowicie edukacja, praca i emerytura (Beck, 2004). W ramach biografii zinstytucjonalizowanej „ludzie są tak samo wymienialni jak przedmioty i także służą nam dopóty, dopóki zdają się być użyteczni, [...], nie trzeba ich «naprawiać» ani za bardzo się z nimi spoufaląć” (Burszta, 2005).

W odniesieniu do ludzi w trzecim wieku przejście na emeryturę jest momentem wkroczenia w inny jakościowo wymiar. Niestety często wiąże się on z pe-

symistycznym obrazem starości. „Przeniesienie ludzi na emeryturę czyni ich starymi nie tylko społecznie, ale może uczynić ich starymi fizycznie, psychicznie [i w ogóle niepotrzebnymi – przyp. M.P.]” (Semków, 2000, s. 29). Biografia zinstytucjonalizowana narzuca charakterystyczny rys „ducha czasu”, co powoduje, że każdej indywidualnej ścieżce życia towarzyszy wzrastająca niepewność, ryzyko, chaos. Człowiek, tracąc poczucie bezpieczeństwa, staje w obliczu kryzysu i znajduje się w sytuacji zawieszenia. Stan ten opisuje teoretyczna koncepcja *floating*, charakteryzując go jako cierpienie, zagubienie oraz trudność w podejmowaniu decyzji życiowych (Bron, 2006). Człowiekowi niejednokrotnie towarzyszy wtedy doświadczanie kryzysu socjalnego, emocjonalnego, społecznego czy intelektualnego, bo traci on poczucie bezpiecznej swojskości, jakie zapewniało bycie w porządkach tradycyjnych. To powoduje, że „trajektoria życia jednostki zależy coraz częściej od jej indywidualnych planów, wyborów” (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 43). Dlatego sytuację zawieszenia należy potraktować „jako proces uczenia się, jako otwarte progi doświadczenia, nie zaś statyczne rytuały przejścia” (Dziemianowicz, 2011, s. 44). Edukowanie siebie „staje się wówczas zadaniem, imperatywem, obowiązkiem” (Słowik, 2012, s. 57). Człowiek jest coraz bardziej świadomy „odcodziennionej codzienności” i czyni wszystko, aby tę oswojoną, własną codzienność stworzyć, skonstruować, wyczarować [wymarzyć – przyp. M.P.] (Siarkiewicz, 2010, s. 173). Taki rodzaj uczenia się można nazwać egzystencjalnym uczeniem się, gdzie nie jest istotne to, czego uczący się nauczył, ale to, co jest rozpoczynane jako efekt ludzkiego działania, myślenia i przeżywania własnego bycia w świecie (Jarvis, 2006). Taką aktywność można określić mianem edukacji prowokacyjnej, w której nie tylko przechodzi się przez doświadczenia, ale również je wzbudza, prowokuje, roznieca, poszukuje się ich edukacyjnego sensu (Łukaszewicz, 2012). Prowokacje w edukacji są między innymi właśnie po to, „aby nie spać, tylko śnić na jawie, czyli marzyć!” (Łukaszewicz, 2012, s. 20), a prowokator to imaginator swojego życia (Łukaszewicz, 2012, s. 75).

Człowiek, który znajduje się w sytuacji zawieszenia/kryzysu, ma więc za zadanie prowokować biograficzne uczenie się, które ma prowadzić do intencjonalnego planowania przebiegu własnego życia oraz twórczych prób realizacji tych planów. Nie ma znaczenia, w którym miejscu na linii życia się znajduje. Niezwykła tu rola dla autopoiesis ludzkich możliwości/potencjalności, „w której tworzenie stanowi jedyną formę, jaką może przyjąć odkrycie, a somo-odkrycie jest podstawowym aktem tworzenia [pomiędzy porządkiem a chaosem – przyp. M.P.]” (Sedlak, 1986, s. 315). W kontrze do biografii zinstytucjonalizowanej, która często powoduje zagubienie i bezradność, należy postawić dziś – jako powinność egzystencjalną każdego człowieka – „biografię duszy”, która jest edukacyjną ścieżką szukania drogi do siebie, do poznawania i doświadczania własnego losu (Lani-Bayle, 2014). Powinniśmy nauczyć się żyć własnym życiem, poznawać swój los, realizować pragnienia, marzenia i pozostawiać ich twórcze ślady w naszej biografii.

Opowiadać znaczy żyć – marzenia w konstruowaniu biografii

Pojęcie narracji w latach 80. i 90. XX wieku stało się kluczowe dla całej humanistyki i zaistniało jako pojęcie transdyscyplinarne. Narracja, opuszczając swoje dotychczasowe pola dociekań, czyli lingwistykę, semiologię, czy literaturoznawstwo, zaczęła pojawiać się w zupełnie innych kontekstach (Matysek-Imielińska, s. 41). Oddalając się od korzeni, rozmyśla swoją ostrość, nazwijmy ją, lingwistyczną, prowokując wiele różnych pytań. Czy wystarczy tylko coś opowiadać, żeby snuć narrację, czy musi mieć ona swój linearny porządek, co i komu narracja opowiada, czy ma dotyczyć zdarzeń rzeczywistych, czy wyobrażonych? To tylko niektóre z pytań, odpowiedzi na nie należy szukać w różnych koncepcjach narracji. Niemniej to właśnie zwrot narratystyczny spowodował, że narracja stała się podstawową strukturą porządkującą doświadczenie i rozumienie człowieka, a upowieściowanie, jak mówił M. Bachtin, niemal wszystkich dziedzin życia duchowego człowieka stało się od tego momentu dobrze widocznym procesem” (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 160). Współczesny człowiek, mając tożsamość narracyjną (A. Giddens, P. Ricoeur), snuje historie jako narracje (H. White) w taki sposób, że nie wiadomo, czy życie jest narracją, czy narracją życiem (J. Bruner).

Na gruncie filozofii podstawy ontologiczne dla narratystycznej teorii tożsamości określił M. Heidegger. Z całą pewnością język, wedle Heideggera, odgrywa rolę znacznie ważniejszą aniżeli tylko funkcję „zwierciadła rzeczywistości”, język jest dla niego jednym z najważniejszych egzystencjałów. „Wypowiedalność mowy to język. Ten całokształt słów, w którym mowa ma własne «światowe» bycie [...]” (Heidegger, 1994, s. 228). Język jest „robieniem doświadczenia”, bo „zrobić z czymś – rzeczą, człowiekiem, Bogiem – doświadczenie, oznacza, że to coś nam się przydarza, spotyka nas, ogarnia, wstrząsa nami i nas przemienia. [...] Robić doświadczenie z językiem, znaczy następnie: specjalnie pozwolić się dotknąć namową” (Heidegger, 2000, s. 113). Dzięki idei narracji myśl filozoficzna ustanowiła przesłanki dla przejścia od substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu, „od kartezjańskiego myślę więc jestem poprzez hermeneutyczne rozumienie więc jestem do narracyjnego opowiadam więc jestem” (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 33).

Ważnym ustaleniem jest to, że właściwości narracyjne przysługują również procesom mentalnym. Opowiadane marzenia to autonarracje o duchowym (intymnym) życiu człowieka. Trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz jako prymarny akt umysłu, przeniesiony ze sztuki do życia, albowiem „aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości” (Burzyńska, Markowski, 2006, s. 32). Peter L. Berger i Thomas Luckmann dowodzą, jak ważne są subiektywne znaczenia ludzi wynikające z wewnętrznego charakteru rzeczywistości życia codziennego. „Jest to świat, który powstaje w ich myślach i działaniach oraz dzięki tym myślom

i działaniom trwa jako świat rzeczywisty” (Berger, Luckmann 1983, s. 50). Podziały na to, co zewnętrzne i wewnętrzne, mają zawsze charakter umowny, gdyż każde dzieło wytworzone, zanim przybrało formę fizyczną, było uprzednio w umyśle twórcy. S. Covey (1998) nazywa ten proces budowaniem z wizją końca, które oparte jest na założeniu, że wszystko tworzy się dwa razy, najpierw mentalnie w umyśle, potem fizycznie w rzeczywistości.

Świat wytworzony przez człowieka jest zawsze światem, w którym myśl czy wizja twórcza splata się z tworzywem, w który została wcielona, i jest światem ciągłym, tzn. takim, w którym nie ma zasadniczych przerw między najbardziej abstrakcyjnymi ideami i przedmiotami codziennego użytku (Sroczyński, 2005, s. 35).

W perspektywie narratywistycznej życie jest więc rozumiane jako pole konstruktywnego działania, a narracja jako twórczy proces konstruowania naszej biografii. „Opowiadanie jest, ponadczasowe, ogólnokulturalne, jest zawsze obecne, jak życie” (Barthes, 1968, s. 328). Snując narracje, człowiek usensownia swoje życie, umieszczając siebie samego w szerszych kontekstach kulturowych (Piasecka, 2012).

Kultura sama ma charakter narracyjny, a antropologia opowieści jest praktyką *homo narrans*, który tworzy swą biografię, poetycko zamieszkując przestrzeń. Owa poetyckość zostaje odniesiona do egzystencji, która wymyka się nowoczesnej logice ładu, celowości, rozumu (Dziuban, 2012). Poetycko zamieszkiwać oznacza zamieszkiwać z wrażliwością na to, co charakteryzowane jest przez niemożliwość, w sensie niemożliwości zdefiniowania ostrych granic pomiędzy rzeczywistością i wyobraźnią (Vattimo, 2006), ale też po to, by „przywrócić opowieści ciało” (Burzyńska, 2004, s. 18).

Marzenia-autonarracje w biografii człowieka – ramy metodologiczne

Nauki społeczne i humanistyka stają się coraz bardziej powiązane ze sobą, zacierają się granice ich podziałów dyscyplinarnych. Taki stan rzeczy powoduje ich wspólne skupienie na interpretacyjnych, jakościowych podejściach do badań (Kubinowski, 2011 s. 48). Ta cicha rewolucja metodologiczna jest niczym innym jak powrotem do integralnego myślenia o człowieku.

Marzenia należą do najmniej zbadanych fenomenów biografii człowieka, a są przecież zjawiskiem wielowymiarowym i przez to transdyscyplinarnym. Zdefiniowanie marzeń jako autonarracji sytuuje je w obszarach badań narracyjno-biograficznych. Badania narracyjne typu opisowo-interpretacyjnego (fenomenologiczne i hermeneutyczne), dotyczące szeroko pojętego życia duchowego, mają rację bytu. Po pierwsze, dotyczą unikatowych, czy ekstremalnych zjawisk, takich jak inne kultury, niezwykle zachowania, czy niezwykle stany umysłu, takie jak właśnie marzenia. Po drugie, uzyskana wiedza pomaga w rozwijaniu in-

dywidualnej i grupowej tożsamości. Po trzecie, opisy pozytywnych, pożądaných zjawisk mogą pełnić rolę wzorcową, dostarczać przykładów radzenia sobie w trudnych sytuacjach [np. w sytuacji zawieszenia *floating* – przyp. M.P.], mogą korygować formy życia w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Po czwarte, narracje mogą przyczynić się do budowania społecznego klimatu tolerancji i więzi międzyludzkich. I po piąte wreszcie, stanowią doskonałą formę psychoterapii (Kubinowski, 2011, s. 71–72). Są więc szczególnie ważne dla wspomaganie edukacyjnego ludzi w trzecim wieku.

Ogólna idea „stawania się” jest wykładnią skonstruowania projektu badawczego. Jego celem było uzyskanie wiedzy na temat marzeń i ich edukacyjnego wymiaru w biografii ludzi trzeciego wieku. Zaprezentowana perspektywa teoretyczna przesądziła o wykorzystaniu metodologii badań jakościowych i zastosowaniu metody biograficznej jako podstawowej strategii badawczej. Metoda biograficzna w najszerszym jej rozumieniu to analiza przebiegu życia jednostki, ujmowana z określonego punktu wiedzenia – indywidualnego, społecznego, zawodowego (Kędzierska, 2012a, s. 123). Jak podkreśla N. Denzin, „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa, instytucja interpretuje te doświadczenia (Denzin, 1990, s. 220). Badanie biografii umożliwia nie tylko analizę indywidualnych struktur procesowych, tj. biograficznych planów działania, wzorców instytucjonalnego przebiegu życia, trajektorii, przemian biograficznych, ale pozwala na zrekonstruowanie procesu społecznego. Indywidualnym rodzajom doświadczeń biograficznych odpowiadają zawsze zasady organizacji działań społecznych (Schütze, 1989) Z jednej strony, w autonarracjach kryją się więc wyjątkowe przeżycia każdego człowieka, z drugiej zaś, ponadindywidualne doświadczenia – wzory, tematy i koncepty społeczno-kulturowe, które mogą być przez badacza identyfikowane i odkrywane (Kędzierska, 2012, s. 20).

Analiza danych z wywiadu narracyjnego „jest skomplikowanym procesem interpretacyjnym, w którym dokonywana jest rekonstrukcja i (re)interpretacja doświadczenia badanego w taki sposób, aby oddać autorowi wypowiedzi ostateczne prawo do nadawania sensów i znaczeń jego własnemu losowi” (Ligus, 2009, s. 98). Wszelkie doświadczenia w naszym życiu, także marzenia, są organizowane w opowieści, a narracja autobiograficzna pokazuje, jak wytworzona zostaje ciągłość naszego stawania się. Prezentowany tu opis badań jest pierwszym etapem większego projektu dotyczącego marzeń w ciągu biografii człowieka. Na tym etapie badań zastosowałam metodę jakościowego wywiadu z elementami wywiadu narracyjnego, opracowanego przez S. Kvale (zob. 2004, 2013). Przygotowałam zalecany przez autora przewodnik wywiadu. Przewodnik do wywiadu składał się z 3 części i zawierał zestaw 4 pytań: pierwszego – wprowadzającego, które odnosiło się do definiowania pojęcia marzenie, drugiego – narracyjnego, którego celem było wyzwolenie spontanicznej narracji dotyczącej przedmiotu badań, oraz 2 kolejnych – uzupełniających, które eksponowa-

ły wątki ważne dla mnie jako badacza (liczba tych pytań jest kwestią wyboru badacza). Wszystkie pytania odnosiły się bezpośrednio do wyznaczonego obszaru badawczego. Częścią zasadniczą wywiadu była spontaniczna narracja, która trwała średnio jedną godzinę. Przed przystąpieniem do wywiadu zapoznałam Narratorów z ideą projektu.

Narratorami było 10 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającego przy Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, a ich dobór odbył się na zasadzie śnieżnej kuli. Każdy wywiad zarejestrowałam (po wyrażeniu zgody przez badanych) i rozpoczęłam procedurę analityczną, dokonując transkrypcji z uwzględnieniem także pozawerbalnych aspektów wypowiedzi badanego. Analiza obejmowała dwie fazy, a mianowicie analizę pojedynczych przypadków i analizę porównawczą. Po dokonaniu transkrypcji zakodowałam materiał poprzez nadanie odpowiednim segmentom narracji kategorii, które pozwalają badaczowi na wyjaśnianie poszczególnych danych (Charmaz, 2013, s. 62). Wykorzystałam zarówno kody *in vivo*, jak i kategorie będące pojęciami zaczerpniętymi z teorii na etapie konceptualizacji. Były wśród nich czynniki biograficzne (np. pochodzenie społeczne, światopogląd, ścieżka zawodowa, wydarzenia krytyczne), kontekstualne (np. kapitał kulturowy, kod kulturowy, doświadczenie przekazu międzygeneracyjnego, praktyki edukacyjne) oraz interakcyjne (np. relacje międzyludzkie w rodzinie, sąsiedztwie, interakcje z osobami znaczącymi, Innymi, indywidualne postrzeganie świata) (por. Cocklin, 1996). Etap kodowania skoncentrowanego stworzył szkielet analizy w wyniku ciągłej procedury porównywania otwartych kodów, co finalnie doprowadziło do kodowania teoretycznego. Taka strategia wielostronnych analiz materiału empirycznego umożliwiła wyłonienie się i zrozumienie świata opowiedzianego przez Narratorów i ostatecznie udzielenie odpowiedzi na główne pytanie badawcze o edukacyjny wymiar marzeń w biografii człowieka w trzecim wieku.

Analiza danych z wywiadów – fragment²

Na samym początku należy podkreślić, że podjęte tu analizy, pomimo że dotyczą ludzi w trzecim wieku, są zgodne z ogólną zasadą narracji autobiograficznej, która pokazuje, jak wytworzona zostaje ciągłość naszego bycia sobą. Zatem bez względu na to, w którym miejscu swej biografii człowiek się znajduje, jego narracje zawsze odnoszą się do konituum przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. Zastosowana tu strategia opisu i interpretacji danych empirycznych bazuje na zasadzie pragmatycznego załamania (Golonka, 2011, s. 174). Polega ona na

² Przedstawiony tu przykład badań został zaprezentowany na Międzynarodowej Konferencji „Society, Integration, Education” w Rezekne na Łotwie w maju 2015 roku i umieszczony w publikacji pokonferencyjnej pt. *(In-)Visible Living Space as the Educational Space. Dreams-Self-Narration in Biographies of Elderly People*.

zestawianiu ze sobą poszczególnych wątków (umownie wyróżnienia w tekście to sugerują), poszukiwaniu kontekstów i próbie porównywania na zasadzie kontrastu zróżnicowanych fragmentów tekstu w obrębie interesującego mnie obszaru badawczego.

Poniżej prezentuję przykłady dwóch profili biograficznych w kontekście badanego przedmiotu, przedstawione analizy stanowią jedynie wybrany fragment przeprowadzonych badań i są wstępem do dalszych pogłębionych analiz. Obszerny materiał źródłowy, z tytułu formalnych ograniczeń tekstu, nie może tu być zaprezentowany w całości, ale będzie kontynuowany w osobnym artykule.

1) Ogólna prezentacja osoby Narratora

Narratorka 1 (N1): Anna, lat 70, nauczycielka na emeryturze, wykształcenie wyższe, wdowa, dzieci za granicą

Narratorka 2 (N2): Helena, lat 73, inżynier na emeryturze, wykształcenie wyższe, zamężna, dzieci w tym samym miejscu zamieszkania

2) Pytanie wprowadzające

Badacz (B): Czym dla Pani są marzenia?

N1: Marzenia są odskocznią od szarości dnia codziennego, jego problemów, kłopotów, pozwalają znaleźć się w innej, *lepszey „rzeczywistości”*. Są spoglądaniem w przyszłość z pozytywnym nastawieniem. Życie bez marzeń jest jałowe i bardzo prozaiczne. Uważam, że nie wystarczy ich tylko mieć. Owszem to *nieuświadamiane pragnienie* nadaje sens naszej egzystencji, ale ważne jest, aby o nich mówić. Kocham być wśród ludzi, rozmawiać z nimi, planować, w miarę możliwości im pomagać spełniać marzenia. Należy chwalić się swoimi marzeniami w rodzinie, wśród znajomych, koleżanek, tym wszystkim, którzy chcą nas wysłuchać. Starszy człowiek musi komuś *zверить się* ze swoich marzeń, jest mu lżej na duszy. Czasami rady życzliwych ludzi bywają bardzo pomocne, w taki sposób znalazłam kompanów do podróży. Poza tym *mówiąc człowiek dąży do spełnienia* marzeń, *nie ważne w jakim jest wieku*. To jest bardzo ważne w życiu.

N2: Marzenia to są dla mnie zadania i *cele na przyszłość*, jakieś możliwości osiągnięcia zamierzonego celu. Nie zawsze muszą się spełnić, jestem realistką i nie marzę o nierealnych rzeczach. Podchodzę do tego jak do zadania w szkole czy w pracy, mam określone zadanie, mierzę siły na zamiary. Marzenia dla mnie dużo znaczą, ale niestety nie mogę sobie na wiele pozwolić, bo mam małą emeryturę. To jest duża przeszkoda. O marzeniach *nie powinno się mówić*, to jest coś tylko mojego, inni tego nie rozumieją, albo rozumieją na opak, albo *mogą zapeszyć*. Ja nigdy nie mówiłam o swoich marzeniach. Nie wiele jest osób, które zachciałyby wysłuchać, inni z kolei uznaliby to za fanaberie, jeszcze inni mogliby potraktować człowieka jak niepoprawnego dzieciaka. Ludzie są bardzo krytyczni, osądzą, a nawet *wyśmieją staruszkę*.

Narratorka 1 ma świadomość złożoności zagadnienia. Jej wypowiedź uosabia marzenia jako autonarracje, które mają walor sprawczy i edukacyjny. Opowiadamy, więc jestem i tworzę lepszy świat rzeczywisty, utkany z moich marzeń. Uwidaczniają się w jej wypowiedzi także dwa wymiary: warstwa świadoma oraz nieświadoma marzeń (por. Maruszewski, 2005). Narratorka podkreśla, że

uświadamianie sobie ciągłych pragnień jest wkraczaniem w obszary nieświadome, które stają się często impulsem do działania. Narratorka 2 definiuje marzenia w kategoriach zadań i ucieka od opowiadania o nich. Marzenia mają jednak duży związek z zadaniami. Zarówno marzenia, jak i zadania zawierają opis dążeń, planów ich realizacji, opis trudności i sposobów ich redukowania. Narratorka 2 nie dostrzega wartości procesów nieświadomych w kreowaniu marzeń, za to operuje nieświadomym kodem w postaci irracjonalnego przesądu – marzeń się nie zdradza, bo można je zapeszyć. To może być permanentnym hamulcem dla marzeń rozumianych jako autonarracje.

3) Pytanie inicjujące swobodną narrację

B: Jak postrzega Pani obecność marzeń w Pani życiu, począwszy od dzieciństwa do teraz? Proszę o tym opowiedzieć.

N1: Staram się *realizować* moje marzenia i do tej pory część ich *zrealizowałam*. Każdy wiek ma swoje przyjemności, a poczucie spełnienia napawa mnie optymizmem. *Marzenia z dzieciństwa i wczesnej młodości wypełniły się z nawiązką*. Dobrze wspominam ten czas, rodzice chronili mnie przed trudnym życiem. Pamiętam, jak w dzieciństwie godzinami spędzałam czas na moim drzewie w ogrodzie i przyglądałam się chmurom, które układały się w określone kształty. Nazywałam je i układałam różne historie. Zawsze byłam bohaterką tych wyobrażonych historii, np. płynęłam okrętem, szybowałam na skrzydłach, podróżowałam na słoniu. *To były światy marzeń i dobrego samopoczucia*. Kiedy teraz przywołuję to wspomnienie, tęsknię za Naturą. Chętnie pozbyłabym się całkowicie kontaktu z cywilizowanym światem, a oddała życiu w prymitywnych warunkach, ale za to w zgodzie z pierwotnym instynktem. Z tego powodu dużo podróżuję do różnych krajów egzotycznych, ale zakochałam się w Afryce. Generalnie poznawanie świata, ludzi, kultur to moje realizowane marzenie, a to jeszcze do spełnienia to podróż dookoła świata. Dziś, kiedy jestem *na emeryturze*, mam sporo wolnego czasu, mniej obowiązków, *mogę wyjeżdżać tam, gdzie akurat pragnę*. Oczywiście uczęszczam na *UTW*, *to miejsce gdzie chcę dogonić świat*, uczę się języków obcych, technologii informacyjnych, dużo czytam, korzystam z ciekawych wykładów, realizuję swoje marzenia.

N2: Większość marzeń jest trudna do realizacji, wiadomo, ze względów materialnych. Myślę jednak, że piękną rzeczą jest spełniać swoje marzenia, ale niestety po 32 latach pracy *stać mnie tylko na to, aby je mieć*. Także ze względu na wiek są trudne do realizacji, w starszym wieku wiele już nie przystoi, można zostać wyśmianym. W zasadzie nie mam wygórowanych marzeń. *Dzieciństwo miałam bardzo ciężkie*, w czasie okupacji, ojciec zginął na wojnie w 1944 roku, wychowywała mnie tylko mama. Marzyłam o pełnej, dużej, szczęśliwej rodzinie. Ten brak stał się moim priorytetem w dorosłym życiu, mam dużą, szczęśliwą rodzinę. *Do młodości też nie chcę wracać, byłam półsierotą* i jedynaczką, musiałam dużo pracować. Pamiętam, że w młodości marzyłam o bordowym płaszczu, ale nigdy nie miałam pieniędzy, żeby go sobie kupić. Teraz bardzo nie lubię tego koloru. Tak naprawdę marzenia z dzieciństwa są nierealne dla mnie, a z młodości... brak mi już siły i inspiracji. Teraz, jak już jestem *na emeryturze*, to moje *marzenia częściowo zostały spełnione*, mogę razem z mężem korzystać z wyjazdów niedzielnych za miasto, przebywać z wnukami, uwielbiam to. Uczęszczam też na *UTW*, *to mój drugi dom*, druga duża rodzina, *tutaj wypoczywam*.

Obydwie Narratorki odtwarzają bieg swojego życia chronologicznie. W ich narracjach o marzeniach każdy okres miał i ma nadal duże znaczenie. Jednak dla każdej z nich doświadczenia z tych okresów mają zupełnie inny wydźwięk edukacyjny. Dzieciństwo dla Narratorki 1 jawiło się jako beztrudne, wolne, bezpieczne, skupione na sobie. Stąd wziął się kulturowy kod do bycia wolnym, przekraczającym świąty w marzeniach i teraz, w rzeczywistości, w postaci podróży. Ulotność chwili stała się motorem do realizowania siebie w pełni. Ponadto edukacyjny wymiar kontaktu z przyrodą w dzieciństwie przerodził się w świadomość ekologiczną i manifestowaną tęsknotę za rajem utraconym. Dzieciństwo Narratorki 2, pełne cierpienia, lęku o rodzinę, przeradza się w marzenie bycia ostoją rodziny. Kluczowe znaczenie wzorcowe ma tutaj obraz matki jako utrzymującej dom po śmierci ojca. Narratorka marzyła o powołaniu do bycia dobrą żoną i matką. Ważny jest tu aspekt przywiązania do miejsca, zakorzenienia, stworzenia ogniska domowego. W obydwu przypadkach Narratorki opowiadają o swoim powołaniu, jednak pierwsza – o powołaniu do bycia sobą, druga – do pełnienia ról społecznych. Nie bez znaczenia dla realizacji marzeń jest obecna sytuacja rodzinna, pierwsza z nich jest już osobą wolną, mającą dzieci za granicą, druga – zamężną, z dużą, wielopokoleniową rodziną mieszkającą w najbliższym otoczeniu. Ciekawy motyw dla realizacji marzeń stanowi sytuacja ekonomiczna. Samotna nauczycielka na emeryturze nie wspomina nawet o trudnościach, druga Narratorka, owszem, ma marzenia, ale ich realizacja jest niemożliwa, stać ją tylko na to, aby mieć marzenia. Niewątpliwie wątki beztrudnego dzieciństwa u Narratorki 1 i biedy, której doświadczyła Narratorka 2, są bardzo istotne. Ale moim zdaniem opowiadanie marzeń przez Narratorkę 1 daje jednak fundament do twórczego przekraczania etapów życia i podążania w kierunku konstruowania „biografii duszy” (Lani-Bayle, 2014). W przypadku Narratorki 2, która nie opowiada marzeń, linia życia jest mocno zinstytucjonalizowana, pełna cierpienia, minimalizmu, wiąże się z przyjęciem tego, co daje los (Beck, 2004). Trzeci wiek w przypadku pierwszej osoby nie stanowi przeszkody w myśleniu o marzeniach, dla drugiej jest barierą w sensie normy kulturowej – w tym wieku już nie przystoi. Choć łączy je uczestnictwo w UTW, to jego motywy są różne. Narratorka 1 uosabia wzorzec „elastycznej młodości” (Buliński, 2002), gdzie etap emerytury w dalszym ciągu jest edukacyjnym wyzwaniem dla realizacji marzeń – Narratorka chce dogonić świat, zdobywając nowe umiejętności. Dla Narratorki 2 UTW jest drugim domem, nie chce gonić, ale chce odpocząć zgodnie z archetypem o spokojnej starości na emeryturze, ale nie w samotności.

3) Pytania uzupełniające

B: Jakie są szczególne doświadczenia życiowe (wydarzenia, miejsca) z Pani biografii, które zaważyły na realizacji marzeń w wymiarze osobistym i zawodowym?

N1: Jeśli chodzi o wymiar zawodowy, to zaczęło się już od najmłodszych lat, [...], moje młodsze rodzeństwo sadzałam na krzesłach, taboretach, *tworzyłam w pokoju małą klasę*,

co przerodziło się w myśl, że zostanę nauczycielką, bardzo pragnęłam nią być. Pamiętam, że marzyłam, aby mieć okulary i wskaźnik, tak jak moja Pani nauczycielka. Ciągłe o tym mówiłam. Okulary podbierałam mamie, też nauczycielce, a wskaźnik tata wystrugał mi z drewna. Jeśli chodzi o wymiar osobisty, to pamiętam, że któregoś dnia, będąc już nastolatką, bardzo źle się poczułam. Okazało się, że mam ciężkie zapalenie płuc, miałam gorączkę, majaczyłam. Miałam wizję, ale jednej nie zapomniałam do dzisiaj. Maszerowałam wśród pól, zagarniając kłosa zboża i nagle na mojej wewnętrznej dłoni usiadła pszczoła. Wystraszyłam się jej, ale kiedy odwróciłam dłoń, ujrzałam jak pszczoła przestacza się w piękny pierścień z bursztynem na moim palcu. Wtedy zrozumiałam (we śnie), że wszystko jest możliwe, że niemożliwe staje się możliwe. Jak wyzdrowiałam, zaczęłam tak myśleć na co dzień.

N2: Pochodzę z rodziny o tradycjach rzemieślniczych, dziadkowie prowadzili mały warsztat ślusarski, potem przez moment moi rodzice. *Po śmierci ojca wszystko upadło.* Dziadek przy każdej okazji, a byłam jedyną wnuczką, mówił, że ja muszę to wszystko przejąć. Ja byłam dziewczynką, na dodatek z innymi zainteresowaniami, lubiłam rysować. *Dziadek powtarzał, musisz być inżynierem, on też rysuje.* Ja bardzo kochałam dziadka, zastępował mi ojca. Kiedy dorosłam, poszłam na studia inżynierskie, mimo że tam rysuje się inaczej. *Myślę, że znaczącym wydarzeniem, które wyznaczyło bieg mojego osobistego życia, to śmierć ojca, ona bardzo mnie zmieniła.* Byłam małą dziewczynką, a poczułam, że muszę być twarda jak chłopiec, muszę pomóc mamie niczym mężczyzna. Potem już wzrastałam z taką moją męskością. *Do życia podchodziłam zadaniowo.* Męża poznałam na studiach, jest też inżynierem, razem prowadziliśmy mały warsztat, ja zarządzałam. *Spełniło się marzenie mojego dziadka, jednak jak przyszła transformacja, znowu wszystko upadło.*

Środowisko socjalizacji pierwotnej jest „podstawowym źródłem kapitału kulturowego jednostki, jej habitusu, za pośrednictwem którego rzeczywistość społeczna zostaje zinternalizowana i traktowana jako jednostkowa, zapewniając zgodność pomiędzy obiektywnie istniejącymi szansami, a subiektywnie przejawianymi aspiracjami” (Szlachcicowa, 2005, s. 274). Habitus, będąc społecznie nabytym i utrwalonym systemem schematów myślenia i działania, różnicuje szanse realizowania marzeń i wybór stylu konstruowania swojej biografii. Narratorki pochodzą z różnych środowisk. Jeśli przyjąć za kryterium statusu społecznego poziom wykształcenia, także wykonywany zawód – to pierwsza z nich pochodzi z rodziny o przedwojennych tradycjach nauczycielskich, co wówczas oznaczało wysoki status społeczny, druga – z rodziny o tradycjach rzemieślniczych, co oznaczało niższy status społeczny. Znaczącymi osobami dla Narratorek byli: w pierwszym przypadku matka – nauczycielka, w drugim dziadek – czeladnik. Znaczące wydarzenia były momentami krytycznymi, które utrwaliły różny imperatyw na dalsze życie. Ciężka choroba pierwszej Narratorki stworzyła, z udziałem magicznej przestrzeni (śnienie), wewnętrzne przekonanie, że niemożliwe staje się możliwe i ja o tym decyduję. W przypadku drugiej Narratorki doświadczenie śmierci ojca wytyczyło jej dalszy los i przekonanie, że ja nie mam na nic wpływu. Miejsca, z których wyruszyły, budując swoje biografie, w dużym stopniu ucieleśniły się jako długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu (Demetrio, 2009). Ten różny punkt wyjścia zdecydował o różnym pojmowaniu, obecności, realizacji marzeń w ich biografii.

B: Jakie emocje i uczucia towarzyszą Pani, kiedy opowiada Pani o swoich marzeniach? Czego Pani się nauczyła z własnej biografii?

NI: Mam wewnętrzne przekonanie, że *marzenia wykreowały mój świat*, wiele światów. Zawsze *towarzyszy mi poczucie szczęścia i satysfakcji*, kiedy wracam z wymarzonej podróży. Ja nie pozostaję w świecie fantazjowania, tylko obieram konkretną strategię działania, to znaczy, że się uczę, jak moje marzenie zrealizować.

N2: Mam przeświadczenie, że mówienie o marzeniach jest naiwne, dlatego podchodzę do tego z przymrużeniem oka. Sama *wstydzę się mówić o swoich marzeniach*, żeby ktoś ich nie wyśmiał. *Moje życie to stawianie realnych celów na miarę możliwości, płynących z zewnątrz.*

Obydwu Narratorkom towarzyszą emocje, ale są one skrajnie różne. W pierwszym przypadku pojawia się duże poczucie szczęścia, radości, samospełnienia, w drugim – wstydu i lęku. Pozytywne doznania są niczym akceleratorzy w dążeniu do realizacji marzeń, negatywne zaś są czynnikami hamującymi, inhibitorami. Narratorka 1 traktuje realizację marzeń jako coś, co dzieje się dwa razy, najpierw w umyśle, potem w rzeczywistości. Niemniej to, co dzieje się na planie mentalnym, jest już opracowywaniem edukacyjnej strategii uczenia się. Narratorka 1 jest kowalem własnego losu, tego właśnie nauczyła ją refleksja nad własną biografią. W przypadku Narratorki 2 fantazja ustępuje miejsca racji, spekulacji intelektualnej na temat tego, jakie cele są możliwe do realizacji. Narratorka 2 nauczyła się z własnej biografii, że jej ocena realizacji planów często motywowana jest zewnętrznie.

Konkluzja

Dane uzyskane z wywiadów były analizowane w dwóch płaszczyznach – wertykalnej i horyzontalnej. Analiza wertykalna była analizą tematyczną i służyła wyodrębnieniu głównych wątków. Narracje były bowiem konstruowane wokół istotnych dla Narratorów tematów – obszarów życia. Były to: dom rodzinny, edukacja, praca zawodowa, emerytura. Wydzielenie tych grup tematycznych dostarczyło istotnych informacji o czynnikach biograficznych (świadomych i nieświadomych), które wpływały na proces konstruowania marzeń. Analiza wertykalna nie jest jednak wystarczającą analizą, gdyż redukuje narracje biograficzne do zbioru wypowiedzi o zabarwieniu normatywnym. Analiza horyzontalna dotyczyła wyłaniania kodów teoretycznych i odbywała się na zasadzie ciągłego porównywania. Każda hipoteza generowana z analizy tematycznej i integracji kodów była ugruntowana w odniesieniu do całości narracji każdego badanego i porównywana w ramach narracji pozostałych. Była więc rozpatrywana w szerokiej perspektywie społeczno-kulturowej (czynników kontekstualnych, interakcyjnych), co pozwoliło opisywać kolektywne wzory myślenia i działania.

Powyższe analizy fragmentu badań przyzwalają na ostrożny wniosek końcowy. Narratorzy dostrzegają wymiar edukacyjny marzeń w swoich biografjach. Jednak akcenty rozkładają się inaczej u tych, którzy opowiadają o marzeniach i u tych, którzy milczą. W pierwszym przypadku jest to bardziej doświadczenie w kierunku uczenia się egzystencjalnego, w drugim – doświadczenie ukierunkowane na uczenie się zinstytucjonalizowane. Ludzie w trzecim wieku, którzy osiągnęli już ostatni etap swojej biografii zinstytucjonalizowanej – etap emerytury – nie powinni rezygnować z ważnej części swego „bycia w świecie”. Tych, którzy zrezygnowali albo niewystarczająco do tej pory z niej korzystali, trzeba zachęcać do opowiadania marzeń bez wstydu i tym samym do konstruowania poetyckiej (topo)biografii.

Bibliografia

- Andruchowycz, J. (2007). Środkowowschodnie rewizje. W: J. Andruchowycz, A. Stasiuk (red.), *Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej Środkową*. Wrocław: Wydawnictwo Czarne.
- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. *Pamiętnik Literacki*, 4, 325–425.
- Beck, U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Berger, P., Luckmann, T. (2010). *Spółczesne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PWN.
- Bron, A. (2000). Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden. W: E. Szwejkowska-Olsson, A. Bron (red.), *Allvarig debatt och rolig lek. En festskrift tillagnad A. Nils Ugglå*. Szwecja: Uppsala University.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Burszta, W., Kuligowski W. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Burszta, W. (2005). Orgazm osobowości. *Polityka*, 7.09.
- Burszta, W. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa: PIW.
- Burzyńska, A. (2004). Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce. W: W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość. Część II: Antropologiczne problemy literatury*. Warszawa: IBL PAN.
- Burzyńska, A., Markowski, M. (2006). *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak.
- Charmaz, K. (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.

- Cocklin, B. (1996). Applying Qualitative Research to Adult Education: Reflections upon Analytic Processes. *Studies in the Education of Adults*, 28 (1).
- Covey, S. (1998). *7 nawyków skutecznego działania*. Poznań: Rebis.
- Czerniawska, O. (2002). Drogi edukacyjne i ich meandry. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. (s. 29–34). Warszawa: Biblioteka Edukacji Dorosłych.
- Czyżak, A. (2014). Tożsamość w obrazach. Wokół Leksykonu miast Intymnych Jurija Andruchowycza, *Porównania*, 15, 245–255.
- Demetrio, D. (2009). *Pedagogika pamięci*. Łódź: Wyd. AHE.
- Denzin, N. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań: PWN.
- Domecka, M. (2005). Konstrukcja kariery, konstrukcja biografii, konstrukcja siebie. Narracje autobiograficzne ludzi biznesu. W: K. Konecki, A. Kasperczyk (red.), *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego* (s. 138–149). Łódź: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Dziuban, Z. (2012). Oikofobia jako doświadczenie kulturowe. *Kultura i historia*, 2.
- Golonka, J. (2011). Uczenie się z biografii – indywidualna koncepcja wykorzystania wywiadu biograficznego. W: Dubas E., Świtalski W. (red.) *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 163–182). Łódź: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. (2000). *W drodze do języka*. J. Mizera (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Heidegger, M. (2002). *Odczyty i rozprawy*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Volume 1, London: Routledge.
- Kędzierska, H. (2012). Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela. W: D.B. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.) *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 15–42). Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Kędzierska, H. (2012a). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kołąkowski, L. (2009). Kompletna i krótka metafizyka. Innej nie będzie. Innej nie będzie. *Gazeta Wyborcza*, 18.07.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu UMCS.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- Kvale, S. (2013). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: PWN.
- Lani-Bayle, M. (2014). Le temps des histoires. *Vie sociale et traitements*, 1, 19–25. <http://dx.doi.org/10.3917/vst.121.0019>.
- Ligus, R. (2009). *Biograficzna tożsamość nauczycieli*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Łukaszewicz, R. (2007). *Promień słońca. Projekt ideowy na prawach rękopisu*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R. (2012). *Inna edukacja. Biografia drogi*. Wrocław: WIE.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: GWP.
- Matysek-Imielińska M. (2007). Opowiadać znaczy żyć, czyli o pewnym, sposobie rozumienia narracji. W: *Pamięć społeczna – narracja – tożsamość kulturowa*, 2, *Kultura współczesna*, 40–50.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Mendel, M. (2007). *Spółczesność i rytuał. Heterotropia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (55), 37–53.
- Piasecka M. (2012). Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne* (s. 139–157). Częstochowa: Impuls.
- Piasecka M. (2015). (In-)Visible Living Space as the Educational Space. Dreams-Self-Narration in Biographies of Elderly People. *Society, Integration, Education*, 4, 148–165. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.499>.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2002). *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Semków, J. (2000). Wielość wymiarów przestrzeni życiowej ludzi w III wieku. W: M. Dziegielewska (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych* (s. 27–34). Łódź: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1, 11–50.
- Sedlak, W. (1986). *Na początku było jednak światło*. Warszawa: PIW.
- Siarkiewicz, E. (2010). Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych. W: M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów* (s. 265–285). Zielona Góra: Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Słowik, A. (2012). Trajektoria uczenia się emigrantów w sytuacji doświadczania zawieszenia (floating). Ku rozumieniu poradnictwa międzykulturowego. *Studia Poradotwawcze*, 2, 48–68.
- Sroczyński, W. (2006). Środowisko niewidzialne w andragogice. *Kultura i Edukacja*, 1, 74–89.
- Szlachcicowa, I. (2005). Tożsamość biograficzna jako strategia życia – ciągłość czy zmiana. W: E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 268–290). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Wilber, K. (2002). *Psychologia integralna*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Vattimo, G. (2011). *Poza interpretacją*. Kraków: Universitas.

Dreams in the autobiographical narrative. Between order and chaos

Summary

The objective of the paper is providing an answer to the question about educational dimensions of dreams-self-narrations in biography of senior individuals. In the theoretical part, the authoress focuses on analyses concerning respectively: trajectory of individual biographies and characteristics of dreams as self-narrations in structuring one's own biography. In the methodological part, the authoress presents the assumptions of a research project based on the biographical method by applying narrative interviews. In the empirical part, results of vertical and horizontal analyses are presented in the form of the worked out biographical profiles in the context of highlighted areas of study.

Keywords: biography, education, dreams-self-narration, third age.

Agnieszka KOZERSKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.kozerska@ajd.czyst.pl

Jak cytować [how to cite]: Kozerska, A. (2015). Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 217–237.

Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości

Streszczenie

Celem artykułu jest wyodrębnienie i przeanalizowanie przedstawianych w literaturze gerontologicznej typów (odmian) kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów. Przedmiotem zainteresowania są opublikowane wyniki badań i analiz teoretycznych, w których autorzy opisywali stosowane przez osoby starsze sposoby takiego projektowania własnego środowiska edukacyjnego, które miały służyć osiągnięciu harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Przeanalizowano 40 artykułów. Wyróżniono trzy typy samodzielnego kształtowania środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości: 1. Typ ukierunkowany na wspólnotowość, 2. Typ ukierunkowany na duchowość, 3. Typ ukierunkowany na dobro własne. Opisane typy odpowiadają trzem różnym sposobom rozumienia pojęcia *pomyślnie starzenie się*.

Słowa kluczowe: pomyślnie starzenie się, edukacja seniorów, jakość życia osób starszych.

Uczenie się jako poszukiwanie harmonii pomiędzy sobą i światem zewnętrznym

Współczesne społeczeństwa są systemami na tyle złożonymi, że nie jest dla nas obecnie możliwe ustalenie stałych, niezmiennych reguł nimi rządzących. Za taką regułą można przyjąć jedynie chaos (Bauman, 2008; Palemba, 2014). W tym przypadku rozumiany jako stan wynikający ze złożoności na tyle dużej, że niemożliwe lub utrudnione staje się rozpoznanie poszczególnych elementów, przewidywanie kierunku zdarzeń (Klus-Stańska, 2010). W życiu społecznym chaos może sprzyjać powierzchownym relacjom międzyludzkim, brakowi zaufania, co może prowadzić z kolei do wycofywania się jednostek z życia pu-

blicznego i wspólnotowego lub ich wykluczania ze społeczeństwa (Palemba, 2014). Człowiek na różne sposoby próbuje radzić sobie z tą złożonością rzeczywistości, w której żyje. Próbuje mimo wszystko porządkować w swoim umyśle obraz świata, znaleźć w nim „swoje miejsce”. W dążeniu do harmonii, do odnalezienia swojego miejsca we współczesnym świecie może go wspomagać środowisko edukacyjne. Człowiek przyjmujący postawę refleksyjną jest zdolny do samodzielnego kształtowania własnego środowiska edukacyjnego. Od jego woli zależy, jak wykorzysta zasoby środowiska, w którym żyje, w jakie interakcje z elementami tego środowiska wejdzie i jakich interakcji będzie unikał. D. Janowski (2012, s. 318) postrzega środowisko edukacyjne człowieka jako „nie tyle dane, co zadane”, mając na myśli, że „głównie od jego [człowieka] świadomości i woli zależy, czy i jak wykorzysta walory współkreowanego własną aktywnością środowiska (rodzinnego, sąsiedzkiego, lokalnego, zrzeszeniowego, globalnego itp.)”.

W jaki sposób człowiek próbuje radzić sobie z chaosem, jaki ma miejsce we współczesnym świecie społecznym? Jarvis (2012) do sposobów, jakie stosujemy na co dzień, zalicza nasze dążenie do tego, aby działać w sposób rutynowy, odtworzając dotychczasowy repertuar zachowań. Dzięki takim powtarzalnym zachowaniom wytwarza się poczucie harmonii ze światem, wrażenie zadomowienia w nim. Zachowania te stwarzają poczucie swobody, ale i stabilności, ładu. Możliwość powtarzania znanych z uprzednich doświadczeń zachowań daje wrażenie uporządkowania rzeczywistości, w której żyjemy. Daje ona też poczucie, że świat jest przewidywalny i zrozumiały. W ramach socjalizacji, w dzieciństwie, uczymy się, jak społeczność, w której żyjemy, interpretuje rzeczywistość, uczymy się też pewnych zachowań będących elementem kultury, które ułatwiają radzenie sobie ze złożonością świata. Z czasem gromadzimy coraz to nowe fakty, które często potwierdzają interpretację świata stworzoną z podyktowanej przez innych perspektywy. Mezirow (1996) nazywa tego typu uczenie się uczeniem formatywnym. Jednak oprócz faktów zgodnych z przyjętą perspektywą interpretowania rzeczywistości mogą też pojawić się takie, które nie pasują do stworzonego wcześniej obrazu świata, a nawet ten obraz burzą, powodując wrażenie chaosu i zagubienia. Tego typu sytuacje (kryzysowe) wymuszają transformację dotychczasowego sposobu interpretacji świata. Polega to na tym, że człowiek musi uporządkować na nowo w swoim umyśle konstrukcję określającą sposób, w jaki interpretowany jest przez niego świat i jego własne doświadczenia. Konsekwencją jest modyfikacja postawy wobec siebie, własnego życia i otoczenia, w którym żyje. W tym przypadku uczenie się polega na przebudowaniu struktur poznawczych i schematów emocjonalnych. Jest to sposób uczenia się, który Mezirow nazywa transformatywnym. W swoich rozważaniach przyjmuje, że wymiar kognitywny jest tutaj kluczowy. To podejście kwestionuje Jarvis (2012), uznając, że uczenie się jest procesem o wiele szerszym. Zdaniem Jarvisa uczy się cała osoba. Źródłem uczenia się „nie jest więc tylko dylemat

poznawczy, lecz dysjunkcja (*disjuncture*), niewspółzachodzenie, które może zaistnieć także w wymiarze emocjonalnym, czy w sferze działaniowej” (Jarvis, 2012, s. 130). Dysjunkcja jest „luką między tym, co oczekiwane w obrębie danego sposobu doświadczania świata i oparte na naszym uprzednim uczeniu się, a zatem również naszej biografii, a tym, co aktualnie napotykamy i z czym jesteśmy konfrontowani” (Jarvis, 2012, s. 130). W momencie pojawienia się dysjunkcji zaczyna się uczenie się.

Intencjonalne uczenie się w codzienności można postrzegać jako podejmowane próby porządkowania chaotycznego świata zewnętrznego i wewnętrznego człowieka. Chaos stanowiący kontekst życia współczesnego człowieka zwiększa prawdopodobieństwo doświadczania dysjunkcji. W przypadku osób starszych to prawdopodobieństwo jeszcze bardziej wzrasta z powodu zdarzeń krytycznych wpisanych w tę fazę życia. Zalicza się do nich między innymi: utratę zdrowia i witalności, utratę najbliższych osób, utratę pracy (związaną z przejściem na emeryturę), utratę atrakcyjności fizycznej, uświadomienie sobie pojawienia się perspektywy własnej śmierci, obniżenie statusu ekonomicznego (Zielińska-Więczkowska i in., 2008). To oznacza, że człowiek częściej niż kiedyś jest zmuszany przez okoliczności życia do przyjęcia refleksyjnej postawy w różnych sytuacjach życiowych. Doświadczanie dysjunkcji jest wyzwaniem, którego podjęcie może się wiązać z aktywnością ukierunkowaną na budowanie własnego środowiska edukacyjnego. Aktywność ta jest wtedy motywowana pragnieniem dokonania jakiejś zmiany w swoim życiu, pojawia się wtedy, gdy człowiek jest gotowy do wprowadzenia zmian. Mezirow wyraźnie odróżnia indoktrynację od transformatywnego uczenia się (Taylor i Cranton, 2013). W tym drugim przypadku człowiek przyjmuje otwartą postawę, dobrowolnie i świadomie angażuje się w proces uczenia się. Aktywna, refleksyjna postawa w sytuacji doświadczania kryzysu nie jest jedyną możliwą reakcją. Zbyt duża rozbieżność pomiędzy doświadczeniem a wymaganiami, jakie stawia współczesny świat, mogą bowiem spowodować reakcję w postaci wycofania się. Człowiek może zdecydować, że nie będzie reagował na doświadczaną dysjunkcję, i wówczas mamy do czynienia z sytuacją nieuczenia się (Jarvis, 2012). Jednak długotrwałe pozostawanie w sytuacji kryzysu, zdaniem Jarvisa (tamże), owocuje postawą wycofania, poczucia niemocy, beznadziei i rozpacz. W przekonaniu Seligmana (1993) niektóre sytuacje mogą prowadzić do wyuczonej bezradności: na przykład gdy wielokrotnie podejmowane próby wyjścia z kryzysu nie przynoszą oczekiwanego rezultatu. Warunkiem sprzyjającym refleksji w sytuacjach kryzysu może być potraktowanie chaosu jako stanu naturalnego i otwarcie się na ten stan przez przyjęcie permanentnej postawy zaciekawienia i eksplorowania (Klus-Stańska, 2010). Postawa zaciekawienia, zaangażowania może przybierać różne formy. Może mieć charakter „ukryty”, niewidoczny dla zewnętrznego obserwatora. W tym miejscu można nawiązać do myśli Eriksona (1982; za: Bugajska, 2015) dotyczącej zaangażowanego odzaangażowania, które może przejawiać się w kontemplacji przyrody, zainteresowaniu duchowością.

Samodzielne kreowanie własnego środowiska edukacyjnego przez jednostkę może mieć miejsce w sytuacji doświadczania przez nią dysjunkcji, ale może też wynikać z podjętej decyzji o uczeniu się, powodowanej innymi motywami. Jednostka może chcieć podjąć uczenie się, gdyż „jest to coś, co wydaje się ważne dla niej i innych ludzi. Może być też i tak, że jednostka odczuwa potrzebę udowodnienia sobie i innym, że są rzeczy, które potrafi ona robić, choć wcześniej nie miała ona ku temu możliwości. Uczenie się w kontekście późnej dorosłości może być charakteryzowane przez dobrowolne motywy osobiste lub przez bodźce zewnętrzne, które formują orientację wobec edukacji we wcześniejszych fazach dorosłości” (Illeris, 2006, s. 236). Ale i w tym przypadku uczenie się jest jednym ze sposobów poszukiwania harmonii między sobą i światem. Integralność może zostać osiągnięta dzięki powrotowi człowieka do jego początków, poszukiwaniu swoich źródeł, swojej natury, uwolnieniu się od zewnętrznych źródeł sterowania życiem (Maffesoli, 2008, za: Palemba, 2014).

Środowisko edukacyjne osób starszych – wyjaśnienia terminologiczne

Niezależnie od tego, jaką formę przybiera zaangażowanie osób starszych, zawsze wiąże się ono z kreowaniem własnej przestrzeni, tworzeniem warunków, w których mogłoby ono się rozwijać. Nazwijmy tę przestrzeń środowiskiem edukacyjnym. Przyjmijmy, że środowisko edukacyjne osób starszych to kontekst, okoliczności, w jakich ma miejsce ich formalna i nieformalna edukacja. Składa się na nie (Kozerska, 2012; Kozerska, 2013; Jankowski, 2006; Jankowski, 2012; Sroczyński, 2007; Znaniecki, 1988):

1. *Środowisko obiektywne*, przez które będziemy rozumieć czynniki materialne i wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub do których ma on dostęp, związane z jego intencjonalnym uczeniem się. Ponadto jest to rzeczywistość społeczna, w której człowiek żyje, i związane z nią: typy nawiązywanych interakcji z innymi ludźmi i grupy społeczne, do których jednostka należy oraz funkcjonujące w ich ramach obiektywne reguły, wzorce działania, ustalenia, normy kulturowe, habitusy uczenia się, wzory orientacji edukacyjnych, style konstruowania wiedzy. Do środowiska obiektywnego można też zaliczyć kierowaną do osób starszych ofertę edukacyjną.
2. *Środowisko subiektywne*, które stanowią informacje z otoczenia będące treścią samoświadomości jednostki. Na środowisko subiektywne składają się czynniki, które jednostka sama postrzega jako mające dla niej charakter edukacyjny.

To, w jaki sposób kształtowane jest środowisko edukacyjne, zależy od celu, jaki poprzez edukację ma zostać osiągnięty.

Cel pracy i zastosowana metoda

Celem artykułu jest sprawdzenie, w jaki sposób w literaturze naukowej opisywane są sposoby kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów, zmierzające do zwiększenia ich satysfakcji z życia, osiągnięcia przez nich harmonii z sobą i światem zewnętrznym. W dalszej kolejności celem jest wyodrębnienie typów kształtowania własnego środowiska edukacyjnego przez osoby starsze, występujących w dyskursach edukacyjnych o starości.

Analizą objęto opracowania teoretyczne i publikowane wyniki badań dotyczące: edukacji osób starszych oraz uwarunkowań dobrostanu lub subiektywnej jakości życia w okresie późnej dorosłości. Uwagę skupiono na artykułach i rozdziałach w monografiach opublikowanych w języku polskim i angielskim w ciągu ostatnich kilkunastu lat, które autorka zgromadziła podczas kwerendy bibliotecznej związanej z opracowywaniem tematu pomyślnego starzenia się, edukacji seniorów i uwarunkowań subiektywnej jakości życia w okresie późnej dorosłości. W żadnej z tych publikacji kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego przez osoby starsze nie było bezpośrednim przedmiotem badania. Temat ten pojawiał się niejako „przy okazji” podejmowania innych wątków.

W pierwszym etapie analizy przeprowadzono kodowanie prowadzące do wyodrębnienia podtematów, poruszanych w literaturze w ramach tematyki, o której jest mowa w poprzednim akapicie. We wszystkich artykułach wyodrębniono główne punkty – myśli przewodnie, związane z analizowaną tematyką. Następnie indukcyjnie wyróżniono kluczowe tematy, opisujące różne typy kształtowania środowiska edukacyjnego, na których koncentrują się badacze. W dalszej kolejności ponownie przeprowadzona została kwerenda biblioteczna w celu uzupełnienia informacji o każdym z wyodrębnionych obszarów.

Typy kształtowania środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości

W ramach zastosowanej metody wyróżnione zostały trzy obszary – pryzmaty ujmowania interesującego nas tematu w dyskursach edukacyjnych o starości. Inaczej mówiąc, wskazano trzy typy kreowania własnego środowiska przez seniorów opisywane w literaturze. W każdym z wyróżnionych obszarów prowadzonego w literaturze dyskursu inaczej rozumiane jest kreowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. Każdy obszar to inny sposób myślenia o drogach prowadzących w okresie starości do harmonii z sobą i światem, i inne rozumienie *pomyślnego starzenia się*.

Biorąc pod uwagę sposób doboru materiału do analiz (nie jest to systematyczny przegląd literatury), można przypuszczać że klasyfikacja nie jest wyczer-

pująca. Ponadto nie jest rozłączna. Wyróżniono trzy pryzmaty ujmowania środowiska edukacyjnego w literaturze gerontologicznej:

1. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na wspólnotowość (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim dobro wspólne).
2. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na duchowość (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim wykraczanie poza „ja realne” – transcendencję).
3. Środowisko edukacyjne ukierunkowane na dobro własne (jednostka tworzy warunki do własnego uczenia się w ramach działań mających na celu przede wszystkim dobro własne, np. własne zdrowie, szczęście, umiejętności).

Pomiędzy trzema wyróżnionymi typami głównymi istnieją jeszcze typy pośrednie, co przedstawiono schematycznie na rysunku 1.



Rysunek 1

Typy kształtowania środowiska edukacyjnego przez seniorów

Środowisko edukacyjne ukierunkowane na wspólnotowość

Wyodrębnione w wyniku analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: rodzina, wspólnota, bliskie relacje, role społeczne, generatywność, miłość, przekaz międzypokoleniowy, dobro wspólne, empatia, wsparcie, działania prospołeczne, obywatelskość.

Mówiąc o wspólnotowości, mamy na myśli „*położenie sobie na sercu* dobra innych osób właśnie jako innych”, a także solidarność z tymi osobami (Borowski, 2014, s. 34). Życie we wspólnocie jest trwałą formą współżycia z innymi ludźmi, ma ono takie cechy, jak: poufałość, intymność, jest zamknięte w wąskim kręgu (Toennies, za: Borowski, 2014). Do najbardziej rozpowszechnionych typów wspólnot należą: pokrewieństwo, sąsiedztwo i przyjaźń, ale też – jest tyle typów wspólnot, ile różnych rodzajów dobra wspólnego (Borowski, 2014, s. 32).

Budowanie środowiska edukacyjnego polega w tym przypadku na nawiązaniu i pielęgnowaniu bliskich relacji interpersonalnych z innymi osobami i podejmowaniu indywidualnie lub wspólnie z nimi działań na rzecz wspólnoty. Przynależność człowieka do wspólnoty wymaga od niego doskonalenia się, po to aby móc realizować dobro wspólne, zgodnie z przyjętymi we wspólnocie zasadami. Wspólnota jest tym czynnikiem, który pomaga osobom starszym radzić sobie z doświadczaną dysjunkcją. Interakcje z innymi tworzą środowisko uczenia się w obszarze postaw empatycznych, pełnienia ról społecznych (np. babci, dziadka, członka organizacji), komunikowania się, rozwiązywania problemów życia codziennego przy współdziałaniu innych osób, poszukiwania wsparcia i źródeł pomocy w trudnych sytuacjach. Inne osoby mogą inicjować, wspierać, stymulować uczenie się w różnych obszarach. Efektem ubocznym budowania tego typu środowiska może być zwiększenie kapitału społecznego, a przez to poprawa subiektywnej jakości życia. Ważnym elementem środowiska edukacyjnego są relacje międzypokoleniowe. Jedną z perspektyw teoretycznych odnoszących się do tego tematu jest koncepcja Mead (1978), w której edukacja starszego pokolenia pod wpływem młodego pokolenia jest jednym z przejawów kultury prefiguratywnej. W społeczeństwie prefiguratywnym warunki dorastania najstarszego i najmłodszego pokolenia różnią się tak dalece, że nie jest możliwe powtórzenie się doświadczeń osób starszych w życiu pokolenia najmłodszego. Co więcej, to młode pokolenie staje się dla starszego przewodnikiem w świecie ciągłych zmian. Do koncepcji Mead nawiązuje Kałużny (2014) w swoim artykule dotyczącym międzypokoleniowego uczenia się dziadków i wnuków. W tym przypadku kształtowanie środowiska edukacyjnego przez seniorów polegałoby na inicjowaniu refleksyjnego dialogu z wnukami.

Użyteczną podbudową teoretyczną, którą można wykorzystać do rozważań nad międzypokoleniowym uczeniem się, jest teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona. Jednym z etapów rozwojowych człowieka wyróżnionych przez Eriksona (1982) w odniesieniu do średniej dorosłości jest faza *generatywność vs stagnacja*. Generatywność jest rozumiana jako troska o kształtowanie i wprowadzanie następnego pokolenia w życie dorosłe. W późniejszych publikacjach Erikson (Erikson i in., 1986) odniósł pojęcie generatywności także do osób starszych (*grand generativity*). Generatywność osób starszych może przejawiać się w takich zachowaniach, jak udzielanie wsparcia innym osobom jako dziadkowie, przyjaciele, mentorzy, przekazywanie im własnej filozofii życiowej, doświadczeń. Nie musi być ona ograniczona do relacji z członkami rodziny, ale może dotyczyć innych wspólnot (np. mogą to być działania na rzecz wspólnot religijnych, społeczności lokalnej, działania w ramach wolontariatu). Generatywność w okresie późnej dorosłości jest czynnikiem, który motywuje osoby starsze do angażowania się w międzypokoleniowe relacje z innymi osobami. Wiąże się ona z dwoma rodzajami rozwoju (Villar, 2012; Villar, Serrat, 2014). Po pierwsze, jest to rozwój wspólnoty, do której kierowane są działania genera-

tywne, pozostawianie dziedzictwa dla przyszłych pokoleń. Po drugie, jest to rozwój jednostki, która poprzez generatywność i działania z nią związane wzbogaca swój kapitał społeczny, zwiększa swoje kompetencje, umiejętności, rozwija zainteresowania. Generatywność jest zmienną związaną z poziomem zadowolenia z życia (Thiele i Whelan, 2008), motywuje do uczestnictwa społecznego, które jest też jednym z elementów modelu pomyślnego starzenia się (Rowe, Kahn, 1998). Badania (Villar i in., 2012) dotyczące ról pełnionych przez dziadków w rodzinie pokazują, że generatywność jest związana z takimi korzyściami dla osób starszych, jak na przykład doświadczanie miłości wnuków i poczucie bycia potrzebnym. Black i Rubinstein (2009) na podstawie badań empirycznych pokazali, że zachowania osób starszych, będące przejawem generatywności, mogą być kształtowane przez doświadczanie przez człowieka cierpienia we wcześniejszych okresach życia. Cierpienie może prowadzić do wzmocnienia więzi wspólnotowych, do wzrostu znaczenia dla jednostki relacji międzypokoleniowych i wewnątrzpokoleniowych, empatii i rozumienia potrzeb innych. Warto zauważyć, że koncepcje starości, w których podkreśla się znaczenie generatywności, nie koncentrują się na deficytach, jakich doświadczają się w tym okresie życia, czy na rozwijaniu umiejętności kompensowania tych strat. Takie podejście skoncentrowane na deficytach, a dokładniej – na ich unikaniu, jest charakterystyczne na przykład dla biomedycznej teorii Rowe i Kahna (1998). Autorzy tej koncepcji skupiają się na działaniach zwiększających prawdopodobieństwo pomyślnego starzenia się, rozumianego jako brak choroby i niepełnosprawności, aktywne zaangażowanie w życie i wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego. W tym podejściu przyjmuje się, że styl życia może przyczynić się do osiągnięcia „sukcesu”, jakim jest uniknięcie deficytów i związane z tym pomyślne starzenie się. Innym przykładem takiego podejścia jest model Selekttywnej Optymalizacji z Kompensacją (Baltes, Baltes, 1990), który skupia się na adaptacji osób starszych, polegającej na nauczaniu się umiejętnego radzenia sobie ze stratami (ograniczeniami) okresie starości. Należy zgodzić się z F. Villarem (2012), który twierdzi, że model rozwojowy wykorzystujący pojęcie generatywności jest bardziej optymistyczny, gdyż nie stawia w centrum zainteresowania deficytów, ale podkreśla korzyści, jakie wiążą się z okresem późnej dorosłości. Co więcej, korzyści mogą być doświadczane nawet wtedy, gdy ograniczenia związane z tym okresem życia już się pojawiły.

Osoby starsze w Polsce budują swoje sieci społeczne głównie w oparciu o interakcje z członkami rodzin (Kozerska, 2015). Rodzina od wieków stanowiła, i stanowi także obecnie, środowisko edukacyjne wszystkich jej członków. Z badań Halickiej (2004) wynika, że wysoka satysfakcja z życia osób starszych współwystępuje z wysoką oceną jakości kontaktów z dziećmi. Rodzina jest przestrzenią, w której w sposób naturalny odbywa się międzypokoleniowe uczenie się. Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w rodzinie jest często motywowane przez sytuacje wyznaczone przez bieg życia rodzinnego, postrze-

gane przez członków rodziny jako nagle, zaburzające codzienność, mimo że obiektywnie były do przewidzenia (Kargul, 2005). Życie we współczesnej rodzinie ma charakter edukacyjny, wiąże się między innymi z ciągłym uczeniem się ról społecznych członka rodziny (w przypadku osób starszych: roli dziadka/babci, męża/zony, opiekuna członka rodziny z problemem zdrowotnym, matki/ojca dorosłego dziecka, roli brata/siostry). Jak zauważa Kargul (2005), tych ról nie można się nauczyć przez zwykłe naśladownictwo wcześniejszych pokoleń, współczesny świat różni się bowiem bardzo od tego sprzed kilkudziesięciu lat. Interesujące są wyniki badań prowadzonych przez Mather i Carstensen (2003), pokazujące sposób, w jaki seniorzy kształtują swoje edukacyjne środowisko subiektywne. Otóż osoby starsze charakteryzuje selektywna uwaga: mają tendencję do skupiania się na docierających do nich informacjach o pozytywnym zabarwieniu, informacje o zabarwieniu negatywnym nie są przez nich przetwarzane równie intensywnie. To z kolei prowadzi do wyższej satysfakcji z życia. Jak pokazują wyniki badań prowadzone przez English i Carstensen (2014), osoby starsze celowo kształtują swoje środowiska społeczne w ten sposób, aby były dla nich jak najbardziej satysfakcjonujące i wspierające. Rezygnują na przykład z powierzchownych interakcji z wieloma osobami na rzecz kontaktów z kilkoma, dających im największe korzyści emocjonalne.

Do publikacji poruszających temat kształtowania własnego środowiska przez seniorów poprzez działania podejmowane we wspólnocie można zaliczyć te, które opisują przynależność osób starszych do Kościoła, rozumianego jako wspólnota. Praktyki religijne, oprócz celu, jakim jest rozwój duchowości człowieka, integrują zbiorowość, wpływają na wyższy poziom społecznej integracji, wsparcia społecznego, a to z kolei przyczynia się do zmniejszenia poczucia osamotnienia u osób starszych (Rote i in., 2013). Na znaczenie wsparcia społecznego otrzymywanego przez osoby starsze we wspólnotach religijnych zwraca uwagę Grotowska (2013). Osoby starsze, z którymi Grotowska prowadziła wywiady, często porównują wspólnotę religijną z rodziną tradycyjną, która dawniej gwarantowała seniorom wsparcie i opiekę w trudnych chwilach. We wspólnocie seniorzy mają swoje miejsce, swoje zadania, ich obecność jest „naturalna”. Grotowska zwraca też uwagę na to, że wspólnota religijna może być środowiskiem edukacyjnym w zakresie działań na rzecz dobra wspólnego, działań charytatywnych, wolontariatu. Ważne jest to, że działania te mają charakter nie tylko produktywny, ale i prospołeczny, obywatelski.

Środowisko edukacyjne ukierunkowane na duchowość

Wyodrębnione w ramach analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: transcendencja, duchowość, integralność, mądrość, cierpienie, rzeczywistość pozamaterialna, religijność, wspólnota religijna, Bóg, wartości moralne, twórczość, miłość.

Duchowość jest wielowymiarowym konstruktem teoretycznym. Jest pojęciem szerszym niż religijność. Religijność może być drogą do rozwoju duchowego, ale można też mówić o duchowości niereligijnej (Compte-Sponville, 2011). Istotą duchowości jest transcendencja rozumiana jako wykraczanie poza „ja realne” (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska 2004). W ujęciu zaprezentowanym przez Heszen-Niejodek i Gruszczyńską (2004) transcendencja może odbywać się zarówno w obrębie osoby (np. samorealizacja), jak i poza nią. W przypadku pierwszym może chodzić na przykład: o samorealizację poprzez spełnienie potrzeb transcendentnych, o samodoskonalenie w ramach przyjętych wartości moralnych, o doznania związane z aktem twórczym lub odbiorem sztuki. W drugim przypadku mówimy o transcendencji zewnętrznej, która jest ukierunkowana na Wyższą Istotę, Uniwersum (wszechświat) lub inną osobę, której dobro jest dla jednostki ważniejsze niż dobro własne. Ważne dla tematu podjętego w tym artykule jest spostrzeżenie wyżej wymienionych autorek, że 1. duchowość jest potencjałem, który można rozwijać, 2. w określonych warunkach (np. w sytuacjach kryzysu życiowego, utraty zdrowia) może nastąpić wyraźny przyrost duchowości. Tego typu sytuacje mogą stać się tym momentem, w którym jednostka zaczyna budować swoje środowisko edukacyjne skoncentrowane na duchowości. Działania edukacyjne ukierunkowane na ten cel są wtedy kluczem do nadania własnej egzystencji wymiaru transcendentnego (Semków, 2007).

Mówiąc o rozwoju duchowym osób starszych, niektórzy autorzy zajmujący się gerontologią lub edukacją w okresie późnej dorosłości (Fabiś, 2015; Stinson, 2013) nawiązują do opisanego przez Eriksona kryzysu egzystencjalnego charakterystycznego dla ostatniego etapu życia człowieka. Kryzys ten dotyczy antynomii *rozpacz vs. integralność* i jest związany z uświadomieniem sobie własnej skończoności. Sposób, w jaki jednostka radzi sobie z kryzysem, ma swoje konsekwencje dla jej dobrostanu. Poczucie integralności łączy się z wysoką subiektywną oceną jakości swojego życia, otwartością na inne osoby, daje poczucie spójności, ładu i harmonii (Erikson, 2002; Brzezińska, 2000). W zmaganiach z kryzysem pomiędzy integralnością i rozpaczą człowiek zyskuje mądrość. Do tych elementów teorii Eriksona w pewnym sensie podobna jest teoria gerotranscendencji Tornstama (2005, 2011). Tornstam nawiązuje do dorobku Eriksona. Teoria gerotranscendencji powstała na gruncie badań empirycznych i odkrywa pewne aspekty procesu starzenia się związane z duchowością, pokazuje, że w okresie późnej dorosłości wiele osób, w wyniku doświadczeń transcendencji, na nowo definiuje rzeczywistość, w której żyje. W wyniku rozwoju w kierunku gerotranscendencji następuje redefinicja siebie i własnych relacji z innymi, nowe rozumienie fundamentalnych pytań egzystencjalnych. Zdaniem Tornstama (2011), teoria ta wykracza poza dualizm aktywność – wycofanie, nie jest też po prostu nową odsłoną teorii wycofania. W polskiej literaturze omówienie teorii gerotranscendencji można znaleźć na przykład w pracy Malec (2012).

Na czym polega kształtowanie środowiska edukacyjnego w tym przypadku? Początek stanowi otwarcie się na rzeczywistość pozamaterialną, dopuszczenie do świadomości rzeczywistości pozaempirycznej, a to pociąga za sobą: podążanie za uznawanymi wartościami, dostrzeganie sensu w trudnych życiowych sytuacjach, zmniejszenie zainteresowania rzeczami materialnymi, odejście od akcentowania interesu własnego „ja” (Straś-Romanowska, 1999). Do rzeczywistości pozamaterialnej, duchowej należą też marzenia osób starszych, które są przedmiotem badań prowadzonych przez Piasecką (2015). Marzenia można potraktować jako edukacyjne środowisko subiektywne jednostki. Zdaniem Piaseckiej, jako przejawy życia duchowego/kulturowego są one autonarracjami, prymarnym aktem umysłu przeniesionym ze świata sztuki do życia. Autorka zwraca uwagę na edukacyjne wymiary marzeń jako autonarracji sprawczych. Spełnienie marzeń osób starszych, traktowanych jako autonarracje sprawcze, jest możliwe tylko w przypadku ich aktywności własnej.

Duchowość jest doceniana przez niektórych badaczy zajmujących się tematem pomyślnego starzenia się. Na przykład Crowther i in. (2002) opracowali model pomyślnego starzenia się, w którym jednym z elementów jest pozytywna duchowość. Autorzy rozumieją pod tym pojęciem rozwijanie osobistego związku z *sacrum* i transcendencję, przy jednoczesnym uwzględnianiu przez jednostkę zarówno dobra własnego, jak i innych osób. Również w polskiej literaturze proponuje się włączenie duchowości w model pomyślnego starzenia się (Dubas, 2000; Semków, 2001; Bugajska, 2005).

Z pojęciem duchowości wiąże się pojęcie religijności. Przy czym chodzi tu o ten typ religijności, który dotyczy wiary pogłębionej, z refleksją jako nieodłącznym jej elementem. Innym rodzajem religijności jest religijność tradycyjna, która skupia się głównie na obrzędowości (Halicki, 2010). Ludzie w wieku późnej dorosłości często charakteryzują się większym zaangażowaniem religijnym niż we wcześniejszych latach życia, zmienia się jakość postaw religijnych (Halicki, 2010). Indywidualne praktyki religijne przyczyniają się do lepszego stanu zdrowia, wyższego poziomu odczuwanej satysfakcji z życia, wspomagają radzenie sobie w trudnych życiowych sytuacjach, takich jak na przykład choroba lub śmierć bliskich (McFadden, 1995). W Polsce osoby starsze są najbardziej aktywną grupą społeczną w Kościele katolickim. Grotowska (2013) postrzega religię jako przestrzeń aktywności społecznej seniorów. Sposób kreowania środowiska edukacyjnego polegający na uczestnictwie w życiu Kościoła można więc zaliczyć zarówno do typu wspólnotowego, jak i duchowego. Można jednak wyobrazić sobie też przypadki kreowania środowiska edukacyjnego w ramach uczestnictwa w życiu Kościoła ukierunkowane wyłącznie na duchowość lub na wspólnotowość.

Religijność ma pozytywny wpływ na jakość życia, zdrowie fizyczne i psychiczne (Woźniak, 2012) między innymi dlatego, że przynależność religijna dostarcza zasobów pomagających jednostce radzić sobie w sytuacjach trudnych.

Z badań Woźniak wynika, że dla osób religijnych wiara jest źródłem nadziei na przyszłość, daje im też wyższe poczucie zrozumiałości i sensowności zdarzeń. Rote i in. (2013) zaproponowali i zweryfikowali model teoretyczny, w którym religijność w okresie późnej dorosłości jest skorelowana z wysokim poziomem integracji społecznej i społecznym wsparciem, a to z kolei ma związek z niższym poziomem odczuwanej samotności.

Środowisko edukacyjne ukierunkowane na dobro własne

Wyodrębnione w ramach analizy myśli przewodnie (tematy wiodące) w tym obszarze: aktywne starzenie się, zdrowie fizyczne i psychiczne, aktywizacja seniorów, produktywne starzenie się, realizowanie własnych zainteresowań, życie towarzyskie, niezależność, autonomia, własne dobro, własne szczęście, długowieczność, zdrowy styl życia.

Wypowiedzi autorów zaklasyfikowanych do tej części artykułu opierają się w wielu przypadkach na koncepcji (modelu) pomyślnego starzenia się stworzonej przez Rowe i Kahna (1998). Przyjmuje się tam, że jednostka starzeje się pomyślnie, gdy spełnione są następujące warunki: 1. Brak choroby i niepełnosprawności, 2. Aktywne zaangażowanie w życie, 3. Wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego. Zdaniem autorów tego modelu, wszystkie trzy warunki powinny być spełnione, aby można było mówić o pomyślnym starzeniu się. Naukowcy zajmujący się edukacją osób starszych, którzy prowadzą badania w ramach tak rozumianego „paradygmatu pomyślnego starzenia się”, przyjmują założenie, że aby jednostka mogła „starzeć się pomyślnie”, powinna podjąć działania zmierzające do spełnienia obiektywnie ustalonych w modelu kryteriów. Edukacja ma w tym przypadku kluczowe znaczenie (Boulton-Lewis i in., 2006). Biomedyczny model pomyślnego starzenia się Rowe i Kahna jest popularyzowany w ramach polityki Unii Europejskiej będącej odpowiedzią na wyzwania związane ze skutkami starzenia się społeczeństwa europejskiego. W dokumentach UE, a także w artykułach naukowych na ten temat, mówi się często o związku stylu życia z jakością starzenia się i o potrzebie „aktywizacji osób starszych” (Kaczmarczyk, Trafiałek, 2007; Gil i in., 2015; Borczyk, Wnuk, 2012). Kreowanie własnego środowiska edukacyjnego w tym obszarze to na przykład tworzenie warunków do prowadzenia zdrowego, aktywnego stylu życia, nawiązywanie kontaktów z osobami posiadającymi „zdrowe nawyki” i wiedzę na temat pielęgnowania zdrowia, zapewnianie sobie dostępu do źródeł wiedzy o zdrowiu. Do tego obszaru można też zaliczyć wybieranie przez osoby starsze placówek, w których mogą realizować swoje zainteresowania, pogłębiać wiedzę. Do takich placówek mogą należeć na przykład kluby seniora, centra rekreacji osób starszych, stowarzyszenia seniorskie, organizacje społeczne i inne.

Szczegółowo ten temat omówiony jest w publikacji Szaroty (2009). W modelu Rowe i Kahna przyjmuje się, że warunkiem dobrego starzenia się jest dobry stan zdrowia. Zgodnie z tą koncepcją nie możemy powiedzieć o osobie, która ma poważne, nieusuwalne problemy zdrowotne, że się pomyślnie starzeje. Jednak osoby starsze, jak wiadomo, często doświadczają problemów zdrowotnych. Można też sobie z łatwością wyobrazić taką osobę jako kreującą własne środowisko edukacyjne ukierunkowane na dbanie o zdrowie. Ten wątek podjęty jest w kolejnej koncepcji pomyślnego starzenia: selektywnej optymalizacji z kompensacją (Baltes, Baltes, 1990). Skupia się ona na procesie adaptacji jednostki do zmian związanych ze starzeniem się i wskazuje na możliwości radzenia sobie osób starszych w tej sytuacji. W modelu proponuje się trzy składowe: 1. Selekcja, czyli dobór obszarów funkcjonowania, które są zgodne z zainteresowaniami, możliwościami i ograniczeniami jednostki i wycofywanie się z obszarów mało istotnych, 2. Optymalizacja, czyli zdolność do takiego modyfikowania środowiska, aby jednostka mogła w nim zachować aktywność, 3. Kompensacja, czyli rozwijanie mechanizmów zastępujących te, które uległy pogorszeniu. Podobny sposób myślenia, patrząc z perspektywy tematu kształtowania środowiska edukacyjnego, prezentuje Harris (2008). Badaczka wykorzystała w swoim modelu starzenia koncepcję *resilience*. Przyjęła, że w centrum zainteresowania gerontologii powinna znaleźć się jak najlepsza adaptacja jednostek w trudnych sytuacjach życiowych, dostosowana do ich możliwości, a nie obiektywnie sformułowane kryteria (takie jakie proponuje się w np. modelu biomedycznym). Należy zatem, zdaniem autorki, skupić się na rozwijaniu odporności (*resilience*) osób starszych, na ich względnie dobrym przystosowaniu się mimo doświadczanych życiowych, przeciwności, przy uwzględnieniu takich warunków, w jakich aktualnie żyją. Harris przeprowadziła badania jakościowe osób z demencją. Zauważyła, że czynnikiem ochronnym są między innymi dobre relacje z rodziną, pozytywne nastawienie do życia, przekonanie, że życie ma sens. Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego, biorąc pod uwagę tę perspektywę, wiązałoby się z pracą nad gromadzeniem tych zasobów. Może ono polegać na przykład na pracy nad sobą, nad własnymi relacjami z innymi. Może to być praca samodzielna, wspomagana korzystaniem z literatury, czasopism, telewizji, lub praca z udziałem innych osób, czasem profesjonalistów, pomagających w kształtowaniu środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na taki cel.

Charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego podejmowanego w analizowanym obszarze jest to, że jednostka podejmująca działania edukacyjne jest postrzegana jako osoba mająca na celu przede wszystkim dobro własne, np. własne zdrowie, szczęście, umiejętności. Z tym obszarem wiąże się też tematyka dotycząca podejmowania działań edukacyjnych, których celem jest rozwijanie umiejętności potrzebnych, aby dalej żyć. Czasami, na przykład w sytuacji choroby lub doznanej niepełnosprawności, są to zupełnie nowe dla jednostki umiejętności. W niektórych pracach autorzy pokazują też, że w okresie późnej dorosłości

wiele osób odkrywa nowe możliwości i potencjał rozwojowy (Sulik, 2009). Z tym związane jest budowanie środowiska sprzyjającego rozwijaniu swoich pasji i zainteresowań, aktywności umysłowej, fizycznej, kulturalnej. Sulik (2009), opisując doświadczenia edukacyjne senierek, wyróżnia dwa obszary odkrywania własnego potencjału rozwojowego: oswojony i nieoswojony. Obszar oswojony dotyczy tych pól działalności kobiet, które realizują one od dłuższego czasu, natomiast obszar nieoswojony dotyczy podejmowania nowych zadań lub ról. Jednym z przykładów obszaru nieoswojonego jest korzystanie z nowych technologii. Kształtowanie własnego środowiska w tym zakresie wiąże się z tworzeniem warunków do rozwijania umiejętności korzystania z nowoczesnych urządzeń. Może to być inicjowanie przez seniorów spotkań lub rozmów z innymi osobami, mających charakter edukacyjny lub towarzysko-edukacyjny, ukierunkowane na oswojenie nieznanego obszaru, może to być też oglądanie programów telewizyjnych o tej tematyce, czytanie książek lub czasopism, korzystanie z oferty edukacyjnej kierowanej do osób o podobnych potrzebach edukacyjnych itp. Edukacyjne obszary nieoswojone nie zawsze wynikają z wymuszonej konieczności uczenia się powodowanej zmieniającą się rzeczywistością. Czasami wiążą się z niezrealizowanymi dotąd pragnieniami, marzeniami, których wcześniej nie można było zrealizować. Roberson i Merriam (2005), badając samokształcenie osób starszych mieszkających w środowiskach wiejskich, zauważyli, że kreowaniu warunków do samodzielnego uczenia się sprzyjają cechy środowiska, w jakim żyje jednostka, wcześniej zdobyta przez nią wiedza oraz przypadkowe zdarzenia. Zdaniem Robertson i Merriam, samokształcenie podejmowane w okresie późnej dorosłości nie jest działaniem przypadkowym, podejmowanym tylko w celu wypełnienia czasu wolnego. Wręcz przeciwnie – jest ono wywoływane przez konkretne życiowe sytuacje, będące często następstwem procesu starzenia się. Samokształcenie ma wtedy związek z podejmowaniem kroków ułatwiających dostosowanie się do zmian, jakie niesie ze sobą życie. Co ciekawe, często katalizatorem samokształcenia u osób starszych jest inna osoba (inne osoby).

W literaturze gerontologicznej wiele miejsca poświęca się opisywaniu związków pomiędzy kondycją zdrowotną a satysfakcją z życia w okresie starości (Halicka, 2004; Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska, 2010). Podkreśla się znaczenie profilaktyki zdrowotnej i aktywności życiowej. W trosce o jakość życia, zaleca się dbanie o własny rozwój, tworzenie warunków do permanentnej edukacji w zakresie wiedzy o zdrowiu, o świecie, podejmowanie działań mających na celu nadążanie za zmianami we współczesnym świecie, na przykład w obszarze nowoczesnych technologii. Istotną rolę w promowaniu tego modelu starzenia się odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku. Wyniki badań (Zielińska-Więczkowska i Kędziora-Kornatowska, 2009) pokazują, że słuchacze UTW wysoko oceniają jakość swojego życia. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że ten typ środowiska edukacyjnego odnosi się do osób względnie uprzywilejowanych. Są to osoby lepiej wykształcone, o wyższych dochodach, lepszej

kondycji zdrowotnej w porównaniu do reszty populacji (*Zoom na UTW*, 2012), a te zmienne także współwystępują z wysokim poziomem subiektywnej jakości życia.

Do artykułów naukowych dotyczących kreowania własnego środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na dobro własne zaliczyłabym też niektóre z tych, dotyczących międzypokoleniowego uczenia się. Można tu wykorzystać jako podstawę teoretyczną wymienianą już w tym tekście koncepcję Mead (1978). Obszarem międzypokoleniowego uczenia się jest często korzystanie z nowych technologii. W przypadku osób starszych ważne jest dostrzeżenie możliwości prefiguratywnego uczenia się i podjęcie wysiłku stworzenia dla niego warunków (związanego z kreowaniem środowiska uczenia się międzypokoleniowego). Ramy teoretyczne dla uczenia się międzypokoleniowego może też stanowić koncepcja pokolenia Mannheim'a. W jej optyce każde pokolenie charakteryzuje się wspólnotą doświadczeń historycznych, przeżyć związanych z momentami dziejowymi, w których przyszło mu żyć. Wspólne przeżycia w obrębie jednego pokolenia, doświadczanie obecności tych samych autorytetów, postaci historycznych, prowadzonych dyskusji społecznych, tworzą uwarunkowania, a często są też przyczyną wytwarzania wiedzy, do której nie mają dostępu inne pokolenia, bo nie jest możliwe odtworzenie tych samych warunków w innym momencie dziejowym. Międzypokoleniowe uczenie się różni się więc istotnie od uczenia się w obrębie jednego pokolenia. Bohnsack i Schaffer (2004) umiejscawiają proces międzypokoleniowego uczenia się w sytuacji spotkania uczestników pokoleniowo zróżnicowanych przestrzeni doświadczenia. Spotkanie przedstawicieli różnych pokoleń odbywa się za pośrednictwem wspólnego elementu trzeciego, jakim są w badaniach tych autorów technologie medialne. Kształcenie międzypokoleniowe ma miejsce w sytuacji, gdy uczestnicy uświadamiają sobie i artykułują dostrzeżone różnice pomiędzy pokoleniami (na przykład gdy osoby starsze uświadamiają sobie, że dysponują zupełnie innym sposobem myślenia o praktyce i technice medialnej niż młodzież).

Zakończenie

W literaturze gerontologicznej badacze obserwują rozbieżności pomiędzy subiektywną oceną jakości własnego starzenia się dokonaną przez seniorów a obiektywną oceną dokonaną przez autorów publikacji naukowych (zwykle formułowaną na bazie wskaźników pochodzących z modelu Rowe i Kahna). Zauważono prawidłowość, że subiektywne oceny seniorów są wyższe niż obiektywne oceny naukowców (Strawbridge i in., 2002; Cernin i in., 2011; Jeste i in., 2010). To oznacza, że albo seniorzy nie definiują pomyślnego starzenia się tak jak naukowcy wspierający się modelem biomedycznym, albo że oprócz podejścia biomedycznego są jeszcze inne modele, na których seniorzy się intuicyjnie opierają, a których badacze nie uwzględniają. Przeprowadzone analizy pokazują,

że ta druga opcja jest bardzo prawdopodobna, w dyskursach edukacyjnych też przecież funkcjonują różne sposoby interpretowania pomyślnego starzenia się.

Przeprowadzone analizy pokazują, że kreowanie własnego środowiska edukacyjnego przez seniorów jest w literaturze ujmowane z różnych perspektyw (przynajmniej trzech). Każdy z tych sposobów patrzenia na organizowanie warunków do uczenia jest związany z innymi założeniami dotyczącymi odpowiedzi na pytania: jak poprawić jakość życia?, jak osiągnąć harmonię z sobą i światem zewnętrznym?, jak radzić sobie z chaosem będącym cechą charakterystyczną współczesnego świata?, co to znaczy starzeć się pomyślnie? Jedni rozwiązanie tych problemów znajdują we wspólnocie. Ich zdaniem, troska o innych, solidarność z innymi, poświęcenie się dla innych, przekazanie im swojej życiowej filozofii jest źródłem satysfakcji z życia. W tym ujęciu aktywność edukacyjna wiąże się z działaniami na rzecz wspólnoty. Inni źródło harmonii widzą w życiu duchowym i zalecają otwarcie się na rzeczywistość pozamaterialną. Jeszcze inni uważają, że szczęśliwym w okresie starości można być wtedy, kiedy jest się zdrowym, niezależnym, i zalecają prowadzenie zdrowego, aktywnego stylu życia.

Bibliografia

- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful ageing: the model of selective optimization with compensation. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful Ageing. Perspectives from the Behavioral Sciences* (s. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, H.K., Rubinstein, R.L. (2009). The effect of suffering on generativity: accounts of elderly African American men. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64 (2), 296–303.
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenia i media – ku dokumentarnej rekonstrukcji kategorii pokolenia. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. (s. 131–151). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa TWP.
- Boulton-Lewis, G.M., Buys, L., Lovie-Kitchin, J. (2006). Learning and active aging. *Educational gerontology*, 32 (4), 271–282. <http://dx.doi.org/10.1080/03601270500494030>.
- Borczyk, W., Wnuk, W. (2012). Edukacja w starości i do starości. W: B. Szatur-Jaworska (red.), *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa. Pozyskano z: <http://brpo.gov.pl/sites/default/files/13541772380.pdf>.
- Borowski, A. (2014). Wspólnota jako Kategoria Socjologiczna – na przykładzie Studium Wspólnoty Religijnej. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (11), 1–168.

- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bugajska, B. (2005). *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Bugajska, B. (2015). Dziewiąta faza cyklu życia – propozycja poszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1 (9), 19–36.
- Cernin, P.A., Lysak, C., Lichtenberg, P.A. (2011). A comparison of self-rated and objectively measured successful aging constructs in an urban sample of African American older adults. *Clinical Gerontologist*, 34, 89–102. <http://dx.doi.org/10.1080/07317115.2011.539525>.
- Comte-Sponville, A. (2011). *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Crowther, M.R., Parker, M.W., Achenbaum, W.A., Larimore, W.L., Koenig, H.G. (2002). Rowe and Kahn's model of successful aging revisited: positive spirituality – the forgotten factor. *The Gerontologist*, 42 (5), 613–620.
- Dubas, E. (2000). Świat wewnętrzny jako przestrzeń życia człowieka. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych* (s. 117–128). Łódź.
- English, T., Carstensen, L.L. (2014). Selective narrowing of social networks across adulthood is associated with improved emotional experience in daily life. *International journal of behavioral development*, 38 (2), 195–202. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025413515404>.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M., Kivnick, H.Q. (1986). *Vital Involvement in Old Age*. New York: Norton.
- Fabiś, A. (2015). Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1 (9), 11–18.
- Gil, A., Nowacka, U., Siguencia, L.O. (2012). Analysis of selected areas of educational activity of senior citizens. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 487–493. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2012vol1.75>.
- Grotowska, S. (2013). Relacje międzypokoleniowe i role społeczne w starszym wieku. Perspektywa seniorów zaangażowanych w organizacjach katolickich. W: A. Kotlarska-Michalska (red.), *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie* (s. 17–40). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok: Wydawnictwo Akademii Medycznej.
- Halicki, J. (2010). *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Harris, P.B. (2008). Another wrinkle in the debate about successful aging: The undervalued concept of resilience and the lived experience of dementia. *The*

- International Journal of Aging and Human Development*, 67 (1), 43–61. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.67.1.c>.
- Heszen-Niejodek, I., Gruszczyńska, E. (2004). Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, 47 (1), 15–31.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: DSWE.
- Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 13.
- Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja: współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, 127–136.
- Jeste, D.V., Depp, C.A., Vahia, I.V. (2010). Successful cognitive and emotional aging. *World Psychiatry*, 9, 78–84. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00277.x>.
- Kaczmarczyk, M., Trafiałek, E. (2007). Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie się. *Gerontologia Polska*, 15 (4), 116–118.
- Kałużny, R. (2014). Międzypokoleniowe uczenie się w refleksyjnym dialogu dziadków i wnuków. W: M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 47–56). Łódź: Wyd. UŁ.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: DSWE.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozerska, A. (2012). Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne* (s. 169–182). Kraków: Impuls.
- Kozerska, A. (2013). Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce. *Edukacja Dorosłych*, 2, 47–57.
- Kozerska, A. (2015). Social Network Types Among Polish Senior Citizens and Perception of the Quality of Their Lives. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 67–79. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.340>.
- Malec, M. (2012). Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 45–60.
- Mannheim, K. (1992–1993). *Problem pokoleń*. A. Mizińska-Kleczkowska (tłum.). *Colloquia Communia*, 1–12, 136–169.
- Mather, M., Carstensen, L.L. (2003). Aging and attentional biases for emotional faces. *Psychological Science*, 14 (5), 409–415. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.01455>.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.

- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158–172. <http://dx.doi.org/10.1177/074171369604600303>.
- McFadden, S.H. (1995). Religion and Well-Being in Aging Persons in an Aging Society. *Journal of Social Sciences*, 51 (2), 161–175. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1995.tb01329.x>.
- Palemba, N. (2014). Podmiot w poszukiwaniu harmonii z sobą i światem – stosunki społeczne w czasach chaosu. *Wrocławskie Studia Politologiczne*, 16, 94–108.
- Piasecka, M. (2015). (In-)Visible Living Space as the Educational Space Dreams-Self-Narration in Biographies of Elderly People. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 148–164. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.499>.
- Roberson, D.N., Merriam, A.B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55 (4), 269–287. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713605277372>.
- Rote, S., Hill, T.D., Ellison, C.G. (2013). Religious attendance and loneliness in later life. *The Gerontologist*, 53 (1), 39–50. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/gns063>.
- Rowe, J.W., Kahn, R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina.
- Semków, J. (2001). Wielość wymiarów przestrzeni życiowej ludzi w III wieku. W: M. Dzięgielewska (red.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych* (s. 27–32). Łódź.
- Semków, J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii* (s. 35–40). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki* (s. 23–45). Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Straś-Romanowska, M. (2001). Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, (t. 2, s. 263–292). Warszawa: PWN.
- Strawbridge, W.J., Wallhagen, M.I., Cohen, R.D. (2002). Successful aging and well-being: Self-rated compared with Rowe i Kahn. *The Gerontologist*, 42, 727–733. <http://dx.doi.org/10.1093/geront/42.6.727>.
- Stinson, A.M. (2013). *Spiritual Life Review with Older Adults: Finding Meaning in Late Life Development*. University of South Florida.
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowanna*, 2 (33), 77–96.

- Sulik, M. (2009). Jesień życia kobiety – aspekty edukacyjne. *Chowanna* 2 (33), 143–154.
- Taylor, E.W., Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4 (1), 33–47. <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.201341>.
- Thiele, D.M., Whelan, T.A. (2008). The relationship between grandparent satisfaction, meaning, and generativity. *International Journal of Aging and Human Development*, 66 (1), 21–48. <http://dx.doi.org/10.2190/AG.66.1.b>.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York.
- Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The journal of Transpersonal Psychology*. 43 (2), 166–180.
- Trafiałek, E. (2009). Narodowa strategia spójności a profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych. *Chowanna*, 2 (33), 187–202.
- Woźniak, B. (2012). Zaangażowanie religijne a stan zdrowia osób w wieku podeszłym: mechanizmy zależności, wybrane wyniki badań. *Przegląd Socjologiczny*, 2, 207–242.
- Villar, F. (2012). Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Aging & Society*, 32, 1087–1105. <http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X11000973>.
- Villar, F., Serrat, R. (2014). A Field in Search of Concepts: The Relevance of Generativity to Understanding Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12 (4), 381–397. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2014.960352>.
- Villar, F., Celdrán, M., Triadó, C. (2012). Grandmothers offering regular auxiliary care for their grandchildren: An expression of generativity in later life? *Journal of Women & Aging*, 24 (4), 292–312. <http://dx.doi.org/10.1080/08952841.2012.708576>.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K., Kornatowski, T. (2008). Starość jako wyzwanie. *Gerontologia Polska*, 16 (3), 131–136.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K. (2009). Jakość starzenia się i starości w subiektywnej ocenie słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *Gerontologia Polska*, 17 (3), 1–6.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K. (2010). Determinanty satysfakcji życiowej w późnej dorosłości – w świetle rodzimych doniesień badawczych. *Psychogeriatrya Polska*, 7 (1), 11–16.
- Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN.
- Zoom na UTW. *Raport z badania*. (2012). Pozyskany z: http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf.

Shaping one's own educational environment in the period of late adulthood

Summary

The aim of the paper is to distinguish and analyse, presented in gerontological literature, types (variants) of shaping one's own educational environment by seniors. The subject of interest are results of research and theoretical analysis in which the authors described the ways of shaping educational environment used by elderly people that would lead to a harmony between oneself and the outside world. Forty articles have been analysed. There have been three types of own shaping educational environment in the period of late adulthood distinguished: 1. A type oriented at community, 2. A type oriented at spirituality, 3. A type oriented at one's own well-being. The above types correspond to the three different ways of understanding the notion of *successful ageing*.

Keywords: successful ageing, older people's education, older people's quality of life.

VARIA

Robert JANIK

Politechnika Częstochowska

Kontakt: robertjanik@freenet.de

Jak cytować [how to cite]: Janik, R. (2015). Wybrane aspekty genezy pedagogiki społecznej. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 241–258.

Wybrane aspekty genezy pedagogiki społecznej

Streszczenie

Artykuł prezentuje zagadnienia związane z kształtowaniem się pedagogiki społecznej w kontekście przemian ekonomicznych, mających swe źródło w procesie industrializacji. Ukazano w nim wzajemne związki zachodzące pomiędzy filozofią, polityką a pedagogiką społeczną. Spośród osób wyróżniających się na polu działalności edukacyjnej i wychowawczej omówione zostały m.in. następujące postaci: Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinricha Pestalozzi, Johann Bernhard Basedow, Charles Booth, Simonde de Sismondi, Henri Saint-Simon, Robert Owen, Octavia Hill, Samul Barnett, Jane Laure Addam i Mary Parker Follett.

Słowa kluczowe: społeczeństwo, przemiany ekonomiczne, pedagogika, wychowanie, edukacja.

1. Wprowadzenie

Pedagogika społeczna – rozumiana jako dyscyplina naukowa zajmująca się społecznymi uwarunkowaniami procesu wychowania i poszukiwaniem środków ich optymalizacji¹ – zdaje się przeżywać obecnie trudne czasy. Koncepcja „radzenia sobie za wszelką cenę” czy „wyścig szczurów” sprawiły, iż zainteresowanie osobami znajdującymi się na marginesie społeczeństwa nie jest szczególnie popularne. Osoby takie często są postrzegane jako „winne swej niedoli”, a idea pomocy słabszym jawi się w tym kontekście niejednokrotnie jako „marnowanie pieniędzy podatników”. Taki *darwinizm społeczny* sprawia, że wygłaszanie rytualnych haseł o potrzebie „inkluzji społecznej” osób „wykluczonych” przy różnego rodzaju okolicznościach stało się wprawdzie integralną częścią ry-

¹ Charakterystyczną cechą pedagogiki społecznej było od początku łączenie teorii z praktyką.

tuału politycznego, ale z reguły nie jest to związane z energicznymi i skutecznymi działaniami (Wroczyński, 1985, s. 39). Także szybki rozwój „pracy socjalnej” – wyposażonej w konkretne zadania i stosunkowo przejrzysty system organizacyjny – sprawia, że zajmuje ona coraz więcej miejsca w obszarze „pedagogicznych nauk społecznych”². Wiąże się to z pewną deprecjacją pedagogiki społecznej – dyscypliny posiadającej długą i chlubną tradycję, która powstała w odpowiedzi na biedę i niedostatek związane z industrializacją i wojnami.

Pedagogika społeczna kształtowała się jako nauka na terenie kilku krajów, przybierając różne odmiany. Precyzacja tej pedagogiki nastąpiła dopiero w pierwszym dwudziestoleciu XX w., ale jej prekursorzy zwiastowali nowe pojmowanie procesów wychowawczych już od końca XVIII wieku.

Nowe idee są zwykle wytworem określonych zbiorowości praktyków i myślicieli wrażliwych na to, co się wokół nich dzieje; najbardziej przenikliwi spośród nich dają wyraz swoim spostrzeżeniom i refleksjom w publikowanych pracach lub w organizowaniu odpowiednich poczynań praktycznych, a czasem w jednym i drugim (Kamiński, 1982, s. 16).

W czasie swego rozwoju pedagogika społeczna wypracowała skuteczne instrumentarium oddziaływania, traktując człowieka holistycznie – w całości kształcąc jego egzystencji i działalności, a jednocześnie znajdując możliwości odpowiedzi na jego subiektywne i indywidualne potrzeby. Instrumentarium to było stale udoskonalane, dzięki czemu nie straciło ono swojej skuteczności.

W sytuacji powstawania coraz to nowych wyzwań dla pedagogiki społecznej³ warto jest wskazać na historyczny kontekst powstania tej dyscypliny pedagogicznej, w której annałach zapisały się wybitne postacie w rodzaju Jeana-Jacques’a Rousseau czy Johanna Heinricha Pestalozziego.

Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827), uczestnik Wielkiej Rewolucji Francuskiej, człowiek ratujący dzieci dotknięte okrucieństwami wojen, przyjaciel ludu – należy do twórców nowoczesnej pedagogiki. Jego aktywność obejmowała wiele dziedzin wychowania i nauczania; jednak nas interesuje Pestalozzi jako prekursor pedagogiki społecznej, co znalazło wyraz w dwóch dziełach jego życia: zapoczątkowanie idei oświaty ludu, pojmowane jako podniesienie moralne i ekonomiczne środowiska miejskiego przez budzenie i uruchamianie sił istniejących w tym środowisku, oraz w stworzeniu modelu wychowania rodzinno-opiekuńczego (Kamiński, 1982, s. 17).

Należy podkreślić, że edukacja – o czym może świadczyć chociażby powyższy cytat – stanowiła bardzo istotną część rodzącej się pedagogiki społecznej (Zieliński, 2011).

² Pedagogika społeczna ma „szerszy” charakter niż praca socjalna, która sprowadza się *de facto* do określonego zakresu interdyscyplinarnych oddziaływań pomocniczych, koncentrujących się na sferze socjalnej. Pedagogika społeczna z kolei zajmuje się przede wszystkim szeroko pojętym procesem socjalizacji – ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień środowiskowych.

³ Wprowadzenie terminu „pedagogika społeczna” (Sozialpädagogik) przypisuje się Adolfowi Diesterwegowi, posługuje się nim w pracy *Przewodnik do kształcenia nauczycieli niemieckich* (*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 1834).

2. Ruch filantropistów

Znaczącą rolę w rozwoju systemów „edukacji podstawowej” wśród niższych warstw społecznych odegrali filantropiści – „przyjaciele ludzi” (z gr. φίλος – przyjaciel i άνθρωπος – człowiek), wierzący w „przyrodzone dobro” natury ludzkiej. Byli oni aktywni na polu poprawy sytuacji biednych warstw społecznych, zdobywając cenne doświadczenie praktyczne w ramach optymalizacji pracy dobroczynno-oświatowej. W grupie tej na uwagę zasługuje Johann Bernhard Basedow (1723–1790). Urodzony w Hamburgu, działał on początkowo na terenie dzisiejszego Szlezwiku-Holsztyna i Danii; opracował swą własną metodę nauczania, którą opublikował w książce *Elementarwerk* (z ilustracjami Daniela Chodowieckiego). W 1774 r. udało mu się założyć w Dessau Philanthropinum – szkołę w której przyjmowano obok dzieci pochodzących z bogatych rodzin również biedne. Nauczano w niej „w zgodzie z naturą”, używając języka niemieckiego i metody pogładowej. Dużą uwagę przykładano do ćwiczeń fizycznych, gry i umiejętności w zakresie prac ręcznych. Na skutek nieporozumień z współpracownikami zrezygnował on jednak ostatecznie z kierowania szkołą w 1778 r.⁴

Filantropiści prowadzili działalność edukacyjną wśród biednych, zwłaszcza w ośrodkach wiejskich (Bues, 1998, s. 33). W myśl ich koncepcji powinno się dążyć do umysłowego i cielesnego rozwoju człowieka oraz rozbudzania w ludziach zdolności samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków. Preferowane były u wychowanków takie cechy, jak pracowitość i oszczędność. Realizacja programów filantropistów, pragnących dokonać reform społecznych przede wszystkim poprzez nauczanie i wychowywanie, jak również rozpowszechnianie ideałów samopomocy, natrafiała często na opór kół rządzących. Ruch ten nie zaowocował wprawdzie głębokimi refleksjami na temat struktur organizacyjnych, przyczynił się jednak do rozwoju organizacji edukacyjnych i charytatywnych, kształcąc pokolenia krytycznie oceniające niedoskonałości istniejącego porządku społeczno-politycznego.

Pewne podobieństwo do filantropistów wykazywał ruch Charlesa Bootha (1840–1916), unitarianina⁵, który pomimo braku formalnego przygotowania fachowego zdołał wypracować niezwykle bogaty, jak na owe czasy, warsztat metodologiczny w zakresie diagnozowania problemów społecznych, obejmujący zarówno techniki kojarzone z badaniami jakościowymi (np. mapy sytuacji społecznych), jak i ilościowymi (np. korzystanie z danych statystycznych). Badania potrzebne mu były początkowo do prowadzenia skutecznej akcji charytatywnej – Ch. Booth tworzył przy tym unikalne plany rozwiązywania problemów badawczych, które były rozpowszechniane w postaci publikacji⁶. Ch. Booth nie

⁴ Szkoła przetrwała do 1793 r.

⁵ Unitarianie to grupowanie religijne wywodzące się z protestantyzmu, które odrzucało dogmat trynitariański.

⁶ Momentem przełomowym w jego karierze badawczej miał być zakład, który zawarł odnośnie do rozmiarów problemów społecznych w Londynie. Aby dowiedzieć się, czy miał rację, rozpoczął prowadzenie badań.

traktował swą działalność badawczą jako „sztuki dla sztuki” – chodziło mu o dotarcie z szokującymi informacjami na temat skutków pauperyzacji związanej z procesem uprzemysławiania do władz Wielkiej Brytanii i wskazanie możliwości poprawy sytuacji najuboższych.

W historii badań społecznych praca Bootha zajmuje miejsce zupełnie wyjątkowe: była ona pierwszym wszechstronnym studium warunków życia i pracy wielkiej zbiorowości miejskiej. 17-tomowe dzieło pt. „Life and Labour of the People of London” powstało w wyniku badań rozpoczętych w roku 1886 i opublikowane zostało w latach 1892–1902. Badania te wyrosły z dążności filantropijnych. Booth chciał się przekonać, w jakich warunkach żyją i pracują klasy pracujące, po to by ściśle i obiektywnie dane pomogły pokierować akcją reformatorską i ustawodawczą. [...] Przede wszystkim chciał on dostarczyć parlamentowi faktów i pomóc reformatorom społecznym w znalezieniu środków usuwających zło. Chciał także zapobiegać użyciu środków fałszywych. Z punktu widzenia zadań poznawczych dzieła Bootha było próbą wskazania liczbowego związku między ubóstwem, nędzą, zepsuciem a regularnymi zarobkami i względnym komfortem, oraz próbą opisu ogólnych warunków, w jakich żyje każda klasa społeczna (Szczepański, 1967, s. 95).

Badania Ch. Bootha w Londynie przeprowadzone były wg planu, przy podziale ludności miasta na „mniejsze części”, na podstawie kryterium geograficznego (dzielnice) i zawodowego – według danych pochodzących ze spisu ludności. Następnie w każdej dzielnicy przeprowadzono tzw. „badania lokalne” – m.in. stosując wywiad, a w każdej grupie zawodowej badano warunki życia, starając się zachować wymierne kryteria (Szczepański, 1967 s. 94–95). Ciekawym pomysłem tego myśliciela było dotarcie do osób mogących dostarczyć mu cennych informacji z uwagi na pełnione przez siebie funkcje – np. funkcjonariuszy szkolnych. Badania Ch. Bootha wywarły znaczny wpływ na późniejszych socjologów, w tym na „szkołę chicagowską”⁷ (Wroczyński, 1995, s. 108–109), jak również stworzyły podwaliny pod „społeczną diagnozę”, stanowiącą niezwykle istotną część diagnozy w pracy socjalnej i pedagogice społecznej⁸.

3. Socjalizm utopijny

Istotne doświadczenia praktyczne z zakresu pedagogiki społecznej oraz funkcjonowania organizacji o charakterze społeczno-ekonomicznym zdobyli tzw. „socjaliści utopijni”. Osoby określane tym mianem łączyło wspólne pragnienie dokonania pozytywnych przekształceń systemu kapitalistycznego w kierunku nadania mu bardziej „ludzkiego” kształtu, bez konieczności uciekania się do używania przemocy⁹. W swej działalności socjaliści utopijni nawiązywali do

⁷ Podobnie jak prace badawcze Fréderica Le Playa (1806–1882). Na jego rolę w rozwoju metodologii badań pedagogiki społecznej wskazywał m.in. R. Wroczyński.

⁸ Warto zauważyć, że prace Ch. Bootha znane były w różnych częściach imperium brytyjskiego i Stanach Zjednoczonych – dzięki czemu wywarły one znaczący wpływ.

⁹ Socjaliści utopijni nie traktowali z reguły klasy robotniczej jako samodzielnej siły, mogącej przejąć we własne ręce odpowiedzialność za swój los, ale zwracali uwagę na tragiczne położenie

rozmaitych ideologii zmierzających do stworzenia idealnego systemu społecznego, zapewniającego wszystkim obywatelom szczęście i godziwe życie. W ramach tych poszukiwań eksperymentowali oni niejednokrotnie, próbując zrealizować w praktyce swoje pomysły „poprawy społecznej”.

W szeregach socjalistów utopijnych znaleźć można było rozmaitych rozczarowanych systemem kapitalistycznych myślicieli, wśród których byli również tacy, którzy początkowo zaliczali się do stronników „dyktatu wolnego rynku” – przykładem może być Simonde de Sismondi (1773–1842) – będąc zrazu zwolennikiem liberalizmu, został on następnie jego namiętnym krytykiem i zbliżył się do ruchu socjalistycznego, wskazując na potrzebę opieki nad słabszymi członkami społeczeństwa (Sztumska, Sztumski, 2002). Wraz z D. Defoe uważał np. Simonde de Sismondi, że zdolni do pracy ludzie powinni otrzymać możliwość podjęcia działalności zarobkowej i w ten sposób zdobywać środki na swe utrzymanie. Wśród działaczy socjalistycznych tej proweniencji podnoszone było często żądanie wprowadzenia ubezpieczeń społecznych, zapewniających pracownikom i ich rodzinom bezpieczeństwo socjalne. Myśl ta nie była całkiem nowa, początki takiej „tradycji ubezpieczeniowej” dostrzec można już w cechach, organizacjach samopomocy i innych instytucjach pracowniczych, np. w Polsce w górniczych kasach brackich w XVI w.

Do najbardziej znanych socjalistów utopijnych należeli: Claude Henri Saint-Simon (1760–1825), Robert Owen (1771–1858), Charles Fourier (1772–1837) i Pierre Proudhon (1809–1865). Pomimo ogólnego podobieństwa celów, poszczególni socjaliści utopijni różnili się znacznie co do postaw ideowych oraz metod działania wybieranych przez siebie i uznawanych za słuszne. Koncepcje ideologiczne stworzone przez czołowych socjalistów utopijnych charakteryzowały się niedostrzeganiem przez nich sprzeczności klasowych i wiarą, mówiąc językiem socjalizmu naukowego, w możliwość zmiany systemu „bez potrzeby przeprowadzenia rewolucji proletariackiej”.

Claude Henri Saint-Simon¹⁰, sam wywodzący się z arystokracji, opowiadał się za ustanowieniem społeczeństwa rządzonego przez ludzi pracy¹¹ – tzn. ban-

nie ludu i formułowali konkretne projekty naprawy istniejących błędów, częstokroć podejmowali próby praktycznego przezwyciężania istniejących trudności, co nie tylko wzbogaciło wiedzę społeczną, lecz także wpłynęło na rozwój ruchu spółdzielczego (*cooperatives*); spółdzielczość z kolei przyczyniła się w poważnym stopniu do powstania skandynawskiej odmiany państwa opiekuńczego (*welfare state*). Warto jest podkreślić zasługi socjalistów utopijnych dla rozwoju nauk społecznych – w tym socjologii.

¹⁰ Claude Henri de Reuvroy, comte (hrabia) de Saint Simon należał do arystokratycznej rodziny francuskiej, szczytującej się swymi koligacjami sięgającymi czasów Karola Wielkiego. W wieku lat 16 jako ochotnik wziął udział w wojnie o niepodległość USA. Wyrzekł się przy tym wszelkich tytułów szlacheckich i przyjął nazwisko Bonhome – „dobry człowiek”.

¹¹ Ostrze swej krytyki kierował C.H. Saint-Simon przeciwko różnego rodzaju „pasożytom”, do których zaliczał m.in. arystokrację i spekulantów. Był on zwolennikiem wyrównania szans wszystkich warstw społecznych, co przejawiało się w postulacie uspołecznienia środków produkcji oraz żądaniu likwidacji dziedziczości dóbr.

kierów, fabrykantów oraz robotników (Helbroner, 1980, s. 117). „Saint-Simoniści chcieli zamiast współczesnego ustroju gospodarczego zaprowadzić towarzystwa współdzielcze (asocjacje), w których każdy pracować miał według zdolności, a otrzymywać wynagrodzenie według zasług” (Karejew, 1922, s. 230).

Szczególnie istotne jest podniesienie przez Saint-Simona społecznych i organizacyjnych skutków procesu uprzemysławiania. Dopatrzeć się można w jego wyróżnieniu „klas produkcyjnych” i „nieprodukcyjnych” pewnych analogii do fizjokratyzmu; jednocześnie jego koncepcja „rządów fachowców” – występująca już u Platona – wyprzedziła wiele współczesnych teorii managerskich.

Saint-Simon jest twórcą koncepcji społeczeństwa industrialnego. Wskazywał on również na możliwość jego postępowej rekonstrukcji [...]. Zadawał sobie więc pytanie, jak utorować drogę do jej pełnego rozwoju? Uważał, że przeszkadzał w tym konflikt wytwórców z „klasami nieprodukcyjnymi” (tzn. konsumentami, którzy niczego nie wytwarzają, pasożytując na cudzej pracy – może to być zarówno arystokrata, biskup, dworak jak też burżuj – „legista”). Społeczeństwo industrialne jest więc w opinii Saint-Simona społeczeństwem hierarchicznym.

Społeczeństwo industrialne stanowiło według Saint-Simona nowy rodzaj organizacji i stosunków między ludźmi, zwany najczęściej asocjacją, czyli zrzeszeniem, przeciwstawnym feudalnej korporacji opartej na przymusie i poddaństwie (prawo stanowe). Koncepcja zrzeszenia stosowana była w skali państwa. Zarządzanie państwem społeczeństwie industrialnym powinno przejść w ręce uczonych i organizatorów produkcji, których dziś określilibyśmy raczej mianem technokratów.

Z pomysłu rządów organizatorów produkcji i uczonych zrodziła się też koncepcja rewolucji menadżerskiej Jamesa Burnhama (Masłyk-Musiał, 1999, s. 21).

C.H. Saint-Simon uważał, że istotną rolę odegra nauka o społeczeństwie – fizjologia społeczna (Kosiński, 1989, s. 19). Pewnym wkładem Saint-Simona, aczkolwiek kontrowersyjnym, do rozważań na temat grup zawodowych mogą być jego poglądy na temat „konstruktywnych” i „pasożytniczych” profesji.

W „L’Industrie” i innych późniejszych pismach wyróżnia dwie zasadnicze grupy społeczne: industrialistów i próżniaków, czyli – jak się czasami wyraża – klasę narodową i antynarodową. Do pierwszej zalicza wszystkich przemysłowców, bankierów, robotników, rzemieślników, uczonych, część artystów itp. słowem: wszystkich, którzy bezpośrednio wytwarzają dobra lub pośrednio służą przemysłowi (Szczepański, 1967, s. 9).

Niezależnie od dyskusyjności swej koncepcji C.H. Saint-Simon przyczynił się do pogłębienia dyskursu na temat poprawy organizacji rządzących polityką, ekonomią i życiem społecznym.

Robert Owen był właścicielem manufaktury, w której starał się polepszyć warunki bytowe swych pracowników. Będąc z pochodzenia chłopem, znał dobrze sytuację biednych warstw społeczeństwa brytyjskiego. Wprowadzone w jego przedsiębiorstwie reformy, np. skrócenie czasu pracy, były – jak na owe czasy – rewolucyjne. R. Owen, zostawszy zwolennikiem zniesienia własności prywatnej, wyjechał do Stanów Zjednoczonych i założył tam kolonię pod nazwą „Nowa Harmonia”, w której starał się realizować swe idee. Wspólnota ta nie

wytrzymała jednak długo konfrontacji z realiami kapitalistycznego świata i uległa likwidacji.

Robert Owen (ur. 1771 um. 1858) sam był fabrykantem i zaczął działać praktycznie, polepszając byt i moralność swoich robotników jeszcze w pierwszych latach w. XIX. Z początku próby jego okazały się pomyślnymi, wówczas zaczął głosić system oddzielnych towarzystw współdzielczych. Działalność jego zwróciła uwagę Napoleona I (już na wyspie Św. Heleny), cesarza Aleksandra I i króla pruskiego, który zainteresował się bardzo jego planami. W trzecim dziesięcioleciu Owen przedsięwziął nawet urzeczywistnienie swego systemu w Ameryce. Zasada jego polegała na wspólności majątku, pracy i wynagrodzenia (Kosiński, 1989, s. 19).

Z podobnymi koncepcjami jak R. Owen wystąpił również Charles Fourier, starając się tworzyć organizacje spółdzielcze, określane jako „falanżi”¹² (Bartsch, 1976, s. 23–24). Każda grupa miała żyć we wspólnocie zwanej falansterem. Miały one liczyć po ok. 2 tys. uczestników; ich członkowie mieli być łączeni w oparciu o kryterium podobnych i uzupełniających się wzajemnie zainteresowań i zdolności. Podejmowane przez Ch. Fouriera próby pozyskania kapitalistów do głoszonych przez siebie idei zakończyły się niepowodzeniem. Także usiłowania zakładania falansterów w Teksasie nie przyniosły ostatecznie pozytywnych rezultatów.

Pierre Proudhon był zdecydowanym przeciwnikiem kapitalizmu (Bankowicz, 1995, s. 24), własności kapitalistycznej i pieniądza – miał się nawet wyrazić, że „własność to kradzież”. Opowiadał się za „upowszechnieniem własności” i stworzeniem stowarzyszeń drobnych właścicieli, rzemieślników i robotników – wszyscy oni wymieniliby owoce swej pracy bez udziału gotówki. P. Proudhon był wrogiem państwa i związanego z nim systemu sprawowania władzy. Zorganizował on ugrupowanie, w oparciu o które starał się propagować swoje idee, jak również realizować je w praktyce¹³. Dochody wspólnoty dzielone miały być w oparciu o kryteria talentu, wkładu pracy i kapitału.

Podejmowane przez socjalistów utopijnych inicjatywy napotykały na poważne przeszkody wynikające z ich „nieprzystawalności” do systemu kapitalistycznego.

Kooperatywy wytwórcze mają na celu uniezależnienie pracowników od kapitalistów. Grupa pracowników, posiadających drobne kapitaliki lub mogących skorzystać z kredytu, zakłada przedsiębiorstwo, w którym wszyscy uczestnicy są zarazem właścicielami i robotnikami. Ponieważ nie ma tu przedsiębiorcy, zagarniającego dochód z pracy robotników, zysk dzieli się całkowicie pomiędzy zrzeszonych. Widzimy tu – w zasadzie – jakby zaprzeczenie klasowego charakteru współczesnych kapitalistycznych przedsię-

¹² Interesującą mieszanką ideologiczną był także „komunizm pracowniczy” Étienne’a Cabet (1788–1856), któremu przypisuje się autorstwo określenia „demokracja ludowa”. Cabet próbował zrealizować swe idee w komunie na terenie Teksasu – eksperyment jednak skończył się niepowodzeniem.

¹³ Do grupy jego współtowarzyszy, z którymi realizował swoje projekty, zaliczyć należy: Thomasa Hodgskina, Johna Francisa Braya, Armanda Bazarda i Barthelemy’ego Prospera Infantina.

biorstw, opartych na wyzysku pracy najemnej. Ojczyzną stowarzyszeń wytwórczych jest Francja, gdzie Ludwik Blanc za ich pomocą chciał rozwiązać kwestję społeczną (1848 r.). W Niemczech myśl podobną propagował Lassalle. Obydwoj żądali od państwa współudziału przy tworzeniu stowarzyszeń wytwórczych przy dostarczeniu kapitału zakładowego, kredytu i opieki. Państwo jednak współczesne, związane najściślej z interesami kapitalizmu, niechętnym okiem patrzyło na chęć ograniczenia przywilejów kapitału i odmówiło swej pomocy projektowi spółek wytwórczych, w których widziano przejściową formę do komunizmu. Napoleon III zwalczał nadto powstające spółki wytwórcze, widząc w nich podatny grunt do agitacji politycznej, wrogiej cezaryzmowi. Stowarzyszeń wytwórczych we Francji powstało w połowie XIX stulecia sporo, lecz przeważnie miały żywot niezbyt długi. Wiele upadło wskutek prześladowań rządu francuskiego, główną jednak przyczyną niepowodzeń kooperatyw wytwórczych tkwiła i tkwi gdzie indziej. Przyczyną tą w ustroju kapitalistycznym, dopóki ten ustrój istnieje, jest konkurencja wielkiego kapitału. Spółki wytwórcze, zakładane ze względnie niewielkich funduszy składkowych, nie mogą wytrzymać konkurencji z wielkimi przedsiębiorstwami, opartymi na milionowych kapitałach, z towarzystwami akcyjnymi, syndykatami i trustami, które monopolizują rynki zbytu w swoich rękach (Koszutski, b.r.w., s. 82).

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej i socjologii organizacji powstawanie tego typu przedsięwzięć gospodarczych – w których panowała odmienna od pozostałych atmosfera, robotnicy byli udziałowcami, a kwestie socjalne nie stały na szarym końcu trosk organizacyjnych, lecz „współtworzyły” główny kierunek działalności „społecznych przedsięwzięć” – to wydarzenie o poważnym znaczeniu. Socjalizm utopijny niewątpliwie inspirował do poszukiwania adekwatnych do potrzeb i warunków rozwiązań kwestii socjalnych, oświatowych i wychowawczych. Wpływy te sięgały również tam, gdzie sam socjalizm utopijny i jego przywódcy nie cieszyli się popularnością, a nawet bywali postrzegani jako konkurencja – w szeregach innych kierunków ideologicznych ruchu robotniczego – przykładem może być socjaldemokracja¹⁴. Partie socjaldemokratyczne przykładały – w pewnej mierze pod wpływem socjalizmu utopijnego – coraz większą wagę do takich zagadnień, jak podnoszenie poziomu wykształcenia proletariatu czy zapewnianie odpowiednich form opieki i możliwości rozwoju dzieciom klasy robotniczej¹⁵.

Jakkolwiek socjaliści utopijni nie traktowali z reguły klasy robotniczej jako samodzielnej siły, mogącej przejąć we własne ręce odpowiedzialność za swój los, to jednak zwracali oni uwagę na tragiczne położenie ludu i formułowali konkretne projekty naprawy istniejących błędów, podejmując częstokroć próby praktycznego przezwycięzania występujących trudności, co nie tylko wzbogaciło wiedzę społeczną, ale także wpłynęło na rozwój ruchu spółdzielczego (*cooperatives*); spółdzielczość z kolei przyczyniła się w poważnym stopniu do powstania skandynawskiej odmiany *welfare state*.

¹⁴ Ruch ten po części znajdował się pod wpływem marksizmu.

¹⁵ Niezależnie od tworzenia „materialnych zabezpieczeń” rodzin – na wypadek zagrożenia prześladowaniami.

4. Towarzystwo Organizacji Dobroczynnej (Charity Organisation Society)

Towarzystwo Organizacji Dobroczynnej ustanowiło nową jakość w pracy charytatywnej, wprowadzając do niej elementy refleksyjnej oceny szans powodzenia określonych działań i wymóg kooperacji od osób korzystających z pomocy tej organizacji¹⁶ (Leś, 2000, s. 50–51). Do najważniejszych postaci brytyjskiego ruchu, z której Charity Organisation Society się wywodzi, należy Octavia Hill (1838–1912). Pochodziła ona z bogatej rodziny, która wpadła w finansowe kłopoty – w 1840 r. ojciec jej zmuszony był ogłosić bankructwo. Na kształtowanie się jej osobowości miał zapewne wpływ fakt, że była wnuczką (ze strony matki) pioniera reform sanitarnych, Thomasa Southwooda Smithsa (1788–1861)¹⁷ – on też wspierał rodzinę, kiedy popadła w kłopoty. Działalność O. Hill związana była głównie z Londynem i jego okolicami. Pomimo braku formalnego wykształcenia – należy pamiętać, że nawet dzisiaj nie istnieje w Wielkiej Brytanii zwyczaj „nadmiernego” kształcenia kobiet wywodzących się z arystokracji¹⁸, była ona w stanie przyswoić sobie wiele informacji na temat funkcjonowania współczesnego jej świata. Udzielała się też od młodych lat na polu pracy charytatywnej. Do osób współpracujących z nią należał m.in. John Ruskin (1819–1900), znany artysta, zajmujący się filozofią społeczną.

O. Hill starała się stworzyć „przestrzeń dla biednych ludzi”, zwalczając masową ekskluzję ubogich warstw społecznych¹⁹. Realizując swe ideały, znalazła się wśród założycielek Towarzystwa Organizacji Dobroczynnej (późniejsza nazwa: Family Action), która nie tylko zajmowała się tradycyjnym zbieraniem datków na cele charytatywne, ale rozwinęła dodatkowo związany z dystrybucją tej pomocy system diagnostyczno-kontrolnych „wizyt domowych” (*home-visiting service*), co stanowiło istotny krok w rozwoju nowoczesnych form pracy socjalnej.

Autorzy brytyjscy różnią się w opiniach co do konsekwencji społecznych wprowadzonej w 1834 r. zmiany prawa ubogich. W piśmiennictwie na ten temat prócz krytyki wspomnianych rozwiązań wyrażany jest też pogląd, że nowe prawo ubogich, wymuszając produktywizację jednostek, odwróciło postęp postępującej pauperyzacji klasy robotniczej w Anglii i przyczyniło się do samoorganizacji robotników. Ponadto nowa ustawa o ubogich pośrednio przyczyniła się też do przełomu w traktowaniu działalności filantropijnej; oprócz dotychczasowej spontanicznej dobroczynności zaczęły się rozwijać profesjonalne

¹⁶ Istotną rolę odegrały tutaj przemiany ekonomiczne i polityczne w Wielkiej Brytanii.

¹⁷ Do jego bardziej spektakularnych akcji należało dokonanie publicznej sekcji ciała Jeremy'ego Benthama oraz lobbowanie na rzecz „The Anatomy Act” z 1832 roku, który pozwalał przekazywać ciała osób ubogich – o które się nikt nie upominał – instytucjom medycznym do celów ćwiczebnych.

¹⁸ Prominentnym przykładem może być „Lady D”.

¹⁹ Istotnym elementem pamięci o O. Hill jest poświęcone jej muzeum, które znajduje się w Londynie.

techniki pomocy jednostce i rodzinie, głównie za sprawą Towarzystwa Organizacji Dobroczynności (Charity Organization Society). Towarzystwo Organizacji Dobroczynności powstałe w 1869 r. ze zjednoczenia lokalnych zrzeszeń filantropijnych było organizacją prekursorską w zakresie wdrażania naukowych podstaw diagnozy socjalnej oraz wypracowania nowoczesnych metod działalności opiekuńczo-wychowawczej (Leś, 2000, s. 51).

Towarzystwo Organizacji Dobroczynnej od dotychczas uprawianego filantropizmu odróżniało się przyjętymi standardami – jego pracownicy byli zdecydowanie negatywnie nastawieni do „niekontrolowanych form” udzielania pomocy potrzebującym bez sprawdzenia ich rzeczywistej sytuacji życiowej i materialnej. Można powiedzieć, że położyli oni w dużej mierze kres bezrefleksyjnej fazie filantropijnej pomocy „na oślep”, bez badania rzeczywistego zapotrzebowania na pomoc, określenia jej optymalnej formy oraz weryfikacji zastosowanych środków pod kątem ich efektywności (Kamiński, 1982, s. 14–15). Współpracownicy Charity Organisation Society negatywnie odnosili się do tzw. „nieskoordynowanej pomocy”, z którą nie były związane obietnice pracy na rzecz poprawy kondycji społeczno-ekonomicznej beneficjentów; zapewne z tego właśnie powodu byli oni niepopularni wśród części biedoty. Do standardowych procedur w ramach tej organizacji należały:

- 1) wizyta wstępna – (*fiendly visitor*) z reguły dokonywały jej pracujące dla Towarzystwa Organizacji Dobroczynnej kobiety – chodziło o naoczne poznanie sytuacji;
- 2) konferencja dotycząca przypadku (*case conference*) – podejmowano na niej decyzje dotyczące sensowności udzielania pomocy – istotny był stopień prawdopodobieństwa odniesienia sukcesu, przypadki powinny też być spektakularne, aby można było „przekonać” osoby mogące świadczyć pomoc materialną;
- 3) wpisywanie osób „zweryfikowanych pozytywnie” na listy (*assisted cases*) umożliwiające pozyskiwanie pomocy ze strony poszczególnych darczyńców i organizacji charytatywnych;
- 4) systematyczna pomoc, umożliwiająca – przez swój przewidywalny charakter i dobrą organizację – stabilizację sytuacji beneficjentów;
- 5) kontrola wyników udzielonej pomocy – w formie odwiedzin w miejscu zamieszkania.

Aby ułatwić pracę i kontrolę, w ramach Charity Organisation Society opracowane zostały formularze i inne techniki pomagające administrować przypadki (Wendt, 1990, s. 136). Wprowadzenie takiej standaryzacji stanowiło istotny przełom w dziele „pomagania biednym”, które kierowane było wcześniej z reguły w sposób mało zorganizowany i słabo skoordynowany, by nie użyć sformułowania „chaotyczny”. Z ruchem tym związane były różne inne instytucje charytatywne, np. The Poor Man’s Lawyer Service – organizacja oferująca usługi prawnicze.

5. Ruch osadniczy (*settlement movement*)

„Ruch osadniczy” (*settlement movement*) narodził się w XIX w. Wielkiej Brytanii – w Londynie w drugiej połowie XIX w. – i był formą oddziaływań społeczno-kulturowych idealistycznie nastawionych ochotników, rekrutujących się z klas wyższych, którzy mieli na celu niwelowanie różnic między bogatymi i biednymi, „zbliżając ich do siebie”²⁰. Jak to formułowano, biedni i bogaci mieli żyć „bliżej siebie w niezależnych społecznościach” (*more closely together in an interdependent community*). Cele te próbowano osiągać poprzez zakładanie „domów osadniczych” (*settlement houses*) na terenach ubogich dzielnic (*poor urban areas* albo *slum areas*), w których mieszkaly i pracowały osoby pochodzące z klas wyższych – przeważnie z klasy średniej²¹. *Domy osadnicze* ofiarowały schronienie, jedzenie, różne formy pomocy materialnej i możliwości kształcenia. Były finansowane przeważnie z „datków” bogatych członków lub sympatyków. Prowadzono w nich również zajęcia z zakresu kultury fizycznej i sportu.

Niekwestionowanym „centrum” tego ruchu był Toynbee Hall, który powstał jako pierwszy dom osadniczy w 1884 r., z inicjatywy wikarego Samuela Barnetta (1844–1913), który na terenie domu parafialnego w Whitechapel założył placówkę mającą realizować cele ruchu, a nazwał ją na cześć zmarłego rok wcześniej ekonomisty i działacza społecznego Arnolda Toynbee (1852–1883). Wydarzenie to przyjmuje się za początek *settlement movement* – jeszcze w tym samym 1884 r. powstał, również w Londynie, Oxford House. Do roku 1900 tego typu placówek było w tym mieście 20 (Wendt, 1990, s. 150). Spośród innych ważnych ośrodków „osadniczych” w Londynie na uwagę zasługuje Aston Mansfield. W powszechnym odczuciu klasy „wyższe” próbowały w jego ramach „budować mosty” między bogatymi a biednymi. Wolontariusze stawali się „sąsiadami proletariuszy”, niosąc im pomoc materialną, oświatę i kulturę. Ważna była również mentalna przemiana osób pochodzących z klas wyższych, które odrzucały egoizm na rzecz pracy dla innych. W ramach tego ruchu krzewiono idee kooperacjonizmu i organizowano – obok struktur zapewniających „podstawową pomoc” w sprawach bytowych – również kluby sportowe, wystawy sztuki, koncerty, wycieczki. Dla dzieci tworzono miejsca zabaw, dla młodzieży – miejsca spotkań i poradnictwo prawne. Ruch rozwijał się szybko, chociaż występowały w nim napięcia związane z różnymi „motywami ideologicznymi” – obok wersji świeckiej aktywne w nim były różne ugrupowania religijne.

Znaczna część tych placówek zamieszkiwana była przez kobiety. W omawianym ruchu doświadczenie zdobywali zarówno naukowcy, jak i politycy – prominentnym ich reprezentantem może być William Beveridge, który odegrał istotną rolę w powstaniu brytyjskiej wersji *welfare state*.

²⁰ *The settlement movement* zaliczany jest do ruchów społecznych zmierzających do zmniejszenia tradycyjnego podziału społecznego na bogatych i biednych. Jego główne centra znajdowały się w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych w okresie od lat 80. XIX w. do 20. XX w.

²¹ Wyrazne były w „ruchu osadniczym” elementy solidaryzmu społecznego.

Mimo napływu funduszy zasilających instytucje filantropijne, w drugiej połowie XIX w. w związku ze zmianami struktury przemysłu dotychczasowe źródła dla finansowania działalności filantropijnej zaczęły się kurczyć, a nowe elity ekonomiczne nie przejawiały większego zainteresowania filantropią. Spowodowało to ograniczenie działalności filantropijnej i pozostawienie licznych rzeszy najuboższych w ich gettach, bez pomocy. Reakcją na te problemy była działalność ruchu domów osiedleńczych (*settlement house movement*), propagująca zresztą „nowy liberalizm” i opowiadająca się za uznaniem problemów robotniczych w imię spokoju społecznego. Ruch osiedleńczy w Anglii, z których najbardziej znany był londyński Toynbee Hall, stanowił miłowy krok w rozwoju działalności społecznej oraz nową formę instytucjonalną, łączącą funkcje wychowania społecznego z postulowaniem nowych koncepcji obowiązku publicznego i wzajemnych powinności członków społeczności (Leś, 2000, s. 52–53).

Uczestnicy *settlement movement* zdobyli znaczne doświadczenie w pracy społecznej, organizując od podstaw swe ośrodki, wprowadzając elementy opieki medycznej, uświadamiania higienicznego, edukacji ogólnej, nauki zawodu, pomocy prawnej itp. Wiele z tych osiągnięć weszło na stałe w skład systemów opieki socjalnej, a pedagogika społeczna zawdzięcza im znaczną część swego fachowego instrumentarium, wykorzystywanego również w czasach współczesnych.

Warto wspomnieć, że działalność tego ruchu zbiegła się ze wzrostem zainteresowania rozwiązaniem nabrzmiałych problemów społecznych – był to czas powstania pierwszych ubezpieczeń społecznych²² oraz znacznej aktywności religijno-charytatywnej różnych organizacji religijnych – np. działał wtedy również jako kaznodzieja William Booth (1829–1912), który w 1877 r. założył Armię Zbawienia (*Salvation Army*)²³.

W Europie *ruch osadniczy* wykazywał aktywność na terenie Francji²⁴, Holandii²⁵ i Niemiec²⁶; jego cechą charakterystyczną było zakładanie, podobnie jak w Wielkiej Brytanii, *domów osadniczych* w biednych okolicach. Także tutaj w „ośrodkach” pracowali wykształceni i z reguły pochodzący z bogatszych warstw społecznych wolontariusze, rekrutujący się przeważnie z klasy średniej, którzy nauczali biednych, pomagali im podnieść kwalifikacje zawodowe, świadczyli pomoc materialną i dzielili się z nimi swymi przemyśleniami odnośnie do kultury oraz „tematów codziennych”. U podłoża idei tego ruchu leżała pomoc – nierzadko motywowana religijnie – oraz świadomość konieczności prowadzenia jakiejś formy „dialogu” społecznego.

W Finlandii rozpowszechnione były na początku XX w. domy ludowe – podobne instytucje zakładane były w całej Europie – przykładem mogą być *Volksheimy* w Austrii

²² Pierwsze na świecie rozwiązania w tej dziedzinie powstały w Niemczech w latach – 1883, 1884 i 1889.

²³ Ruchem przypominającym *settlement movement* był protestancki *social gospel movement*, starający się rozwiązywać problemy społeczne zgodnie z chrześcijańską etyką. Wśród zwalczanych przez niego problemów znalazły się bezrobocie i złe warunki pracy, napięcia rasowe oraz bieda.

²⁴ W 1896 r. otwarto w Paryżu „Oeuvre sociale”.

²⁵ Powstawały tam *volkshuizen*.

²⁶ M.in. w Dreźnie i Hamburgu.

(w Wiedniu wybudowano w 1904 r. okazałą siedzibę rozmaitych stowarzyszeń społeczno-kulturalnych, których przykładem może być uniwersytet powszechny), czy bezalkoholowe herbaciarnie w Rosji (w tym kraju popularnością cieszyły się także narodnyje czytelnice – w których czytano analfabetom teksty mające ich rozwinąć) (Kamiński, 1982, s. 191).

Pierwszą próbę przeniesienia ruchu „przez Ocean” podjął Stanton Coint (1857–1944). Po wizycie w Londynie założył on w USA w roku 1886 w Nowym Jorku Związek Sąsiedzki (Neighborhood Guild), znany później pod nazwą University Settlement; – celem było zainicjowanie kontaktów pomiędzy osobami wykształconymi i klasą robotniczą. Wkrótce zaczęły powstawać organizacje dla chłopców, dziewcząt i rodzin (Wendt, 1990, s. 151).

W Stanach Zjednoczonych idee *settlement movement* propagowane były również na dużą skalę przez Jane Laure Addams (1860–1935), laureatkę pokojowej nagrody Nobla z 1931 r. Zajmowała się ona w powszechnym odczuciu pracą socjalną, chociaż sama niechętna była temu określeniu²⁷. Wychowana jako kwakierka, charakteryzowała się dużym wyczuleniem na krzywdę społeczną i nieszczęście innych ludzi, poświęcając się pomocy innym, szczególnie tym z różnych powodów „niedostosowanym”. Pewien wpływ na to „wyczulenie” mógł mieć aspekt obyczajowy – narażenie na ataki z powodu swych rzeczywistych lub domniemych skłonności lesbijskich ze strony „strażników moralności”; Addams rozwinęła szczególną wrażliwość na przypadki niesprawiedliwości i braku tolerancji²⁸. Zainspirowana wizytą w Toynbee Hall, założyła w Chicago w 1889 r., wspólnie z Ellen Gates Starr (1859–1940), swoją placówkę, którą sfinansowała za pieniądze odziedziczone po śmierci ojca, i nazwała ją Hull House. Wspomniany „dom” stał się punktem oświatowo-charytatywnym, z usług którego korzystać miało tygodniowo do 2 tys. potrzebujących. Znajdowały się w nim szkoła wieczorowa dla dorosłych, kursy muzyczne, „kuchnia dla potrzebujących”, pływalnia, sale do ćwiczeń, kawiarnia, przedszkole, zakład oprawiania książek, grupy przygotowania zawodowego i biblioteka. „Dom” zajmował się również zagadnieniami zdrowotnymi. Godny odnotowania jest fakt, że Addams zwracała uwagę na konieczność zajmowania się wszystkimi grupami w ramach ruchu *settlement movement*, bez ograniczania się wyłącznie do pomocy biednym²⁹ (Wendt, 1990, s. 153). Z inicjatywy ruchu powstawały organizacje doradcze, przykładem może być poradnictwo prawne – Poradnictwo Prawne dla Ubogich (The Poor Man’s Lawyer Service).

Hull House odegrał nie tylko doniosłą rolę społeczną, obyczajową i polityczną, na uwagę zasługuje również naukowe znaczenie tego ośrodka – zwłaszcza w kontekście współpracy z wieloma wybitnymi intelektualistami i przedstawicielami nauk społecznych.

²⁷ Zaliczana jest ona do myślicieli pozostających pod wpływem pragmatyzmu.

²⁸ Jej romans z Mary Rozet Smith, córką majątnego fabrykanta papieru, trwać miał od 1890 r. aż do śmierci Smith w 1933 r. Związek ten sama J.L. Adams określała podobno jako „małżeństwo”.

²⁹ Wyraźnie widoczne są u niej wpływy solidaryzmu społecznego.

W 1900 r. było w USA 100 tzw. *settlements* – liczba ta miała się w kolejnych latach podwoić. W roku 1911 zjednoczyły się one w ramach Narodowej Federacji Centrów Osadniczych i Sąsiedzkich (National Federation of Settlements and Neighborhood Centers) (Wendt, 1990, s. 154)³⁰.

Wydaje się, że zasadnicze znaczenie dla rozwoju ruchu miało połączenie w jego ramach hasel poprawy sytuacji upośledzonych socjalnie grup społecznych z działaniami na rzecz równouprawnienia kobiet. Nieprzypadkowo znalazła się w szeregach *settlement movement* rzesza „walecznych wolontariuszek”, którym drogę były idee ruchu feministycznego i obywatelskiego. Zainteresowanie działalnością na rzecz partycypacji kobiet w życiu publicznym pobudziło potężne siły, zdolne zmieniać oblicze politycznej szachownicy.

6. Ożywienie demokratyczne w USA (*revival of democracy*)

Najbardziej znaną postacią „ruchu demokratyzacji” w Stanach Zjednoczonych była M.P. Follett³¹. Inspirowała się ona koncepcjami J. Deweya odnośnie do „wychowania do demokracji” i „edukacji partycypacyjnej”, ale nadała im nowe znaczenie, opowiadając się – zamiast za „reformą szkolną”³² – za „związkiem” o charakterze politycznym, składającym się z szeregu autonomicznych ośrodków. Sam Dewey wydawał się zakłopotany tą sytuacją, gdyż M.P. Follett powoływała się na niego, odżegnywał się w swej pracy *The Public and Its Problems*, wydanej 9 lat po *The New State*, od koncepcji zawartej w *The New State* (Mattson; Follett, 1998, s. III).

Ruch, który nawiązywał do głoszonych przez Follett idei (odgrywała ona w nim istotną rolę), doprowadził w czasie swego trwania do powstania wielu ośrodków w różnych częściach USA, które tworzyły dobrze zorganizowane lokalne „centra”. Były one miejscami, w których prowadzono „pracę uświadamiającą”, przypominającą w dużej mierze edukację dorosłych. Oprócz zajęć korespondujących bezpośrednio z celami ruchu, formowały się przy wspomnianych placówkach struktury działalności charytatywnej, oświatowo-kulturalnej, jak również kółka hobbyistyczne. Sama M.P. Follett wykazywała w tych przedsięwzięciach niezwykle dużo zapału. W tym też czasie gromadziła ona doświadczenia praktyczne, zwłaszcza w zakresie zarządzania placówkami o charakterze społeczno-oświatowym i charytatywnym.

Koncepcja „demokratyzacji” Stanów Zjednoczonych w wydaniu „ruchu ożywienia demokratycznego” wydawać się może się – z punktu widzenia współczesnego obserwatora – naiwna. Pomimo dużego zapału wielu członków tego ruchu nie doprowadził on do zmian na politycznej szachownicy USA i za-

³⁰ W Stanach Zjednoczonych miało powstać do 1913 r. ponad 400 „domów osadniczych”.

³¹ Związana była ona pośrednio z *settlement movement*.

³² Jak chciał tego J. Dewey.

kończył się porażką – z faktem tym musiała pogodzić się również M.P. Follett, która zaczęła skłaniać się następnie ku idei solidaryzmu, zakładającego brak występowania zasadniczych różnic interesów pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi. Stało się to dla niej istotnym źródłem wiary w możliwość „pogodzenia” nawet bardzo oddalonych od siebie stanowisk i przekonania, że zdecydowaną większość konfliktów można rozwiązać pokojowo.

Z upływem czasu M.P. Follett stała się osobą poszukiwaną w kręgach biznesowych – ze względu na swe duże doświadczenie praktyczne i zdolność pracy z ludźmi³³. Otworło to przed nią nowe perspektywy, z których skorzystała, odnosząc sukces³⁴. „Szczególnym przedmiotem jej zainteresowania była oświata dorosłych i poradnictwo zawodowe. Była przekonana, że organizacje mogą się stać bardziej demokratyczne, harmonizując wzajemne stosunki pracowników i menedżerów” (Griffin, 2002, s. 79). W wyniku swej pracy M.P. Follett odegrała istotną rolę w tworzeniu teorii zarządzania, będąc pionierką tego, co można określić jako „management z ludzka twarzą” (*management with human face*). W jej dorobku zwraca się w tym kontekście uwagę na trzy elementy: 1) naukę o sprawowaniu funkcji kierowniczych – dużo uwagi poświęcała ona integrującej roli managerów, którzy powinni wykazywać się również humanitaryzmem i „inspirować” podległych im pracowników; 2) prezentację sposobów rozwiązywania konfliktów – podkreślała ona rolę „konstruktywnego konfliktu” (*constructive conflict*). Wśród sposobów rozwiązywania konfliktów M.P. Follett wyróżniała dominację (*domination*), kompromis (*compromise*) i integrację (*integration*) – opowiadając się za tym ostatnim wariantem (Follett, 1941, s. 30–49); 3) metody motywowania – powinny one być, jej zdaniem, związane z wykorzystaniem ludzkiej kreatywności i polegać na ukazywaniu celowości podejmowanego wysiłku.

W swej działalności M.P. Follett stawiała na kooperację, a nie na współzawodnictwo. Głosiła zasady przypominające późniejszą „teorię grupy wspólnych interesów” (*stakeholder theory*), wg której manager występuje jako osoba integrująca (*integrator*), łącząca rozbieżne interesy. Była ona zwolenniczką przewycięzania konfliktów w ramach „integracji”, a nie „kompromisów”. Żadna ze stron nie powinna mieć poczucia, że coś straciła lub zyskała³⁵. Osiągnięte porozumienie powinno być pozbawione śladów, że obie strony mają różne interesy. Uważała, że w razie potrzeby należy „zmieniać otoczenie”, a nie traktować je „statycznie”. Podział na interesy indywidualne i społeczne jest, jej zdaniem, fałszywy. W pracach M.P. Follett wiele jest śladów myślenia monistycznego i upo-

³³ Jakkolwiek ruch *ożywienia demokratycznego* nie spełnił pokładanych w nim nadziei, to jednak bogactwo doświadczeń, jakie wynieśli z niego jego działacze, posłużyło części z nich do wykorzystania ich na innych polach. Do grupy tej należała również M.P. Follett.

³⁴ Zapewne istotną rolę odegrała jej żyłka „społecznikowska” i przekonanie, że swą działalnością przyczynia się do kształtowania lepszej rzeczywistości społecznej.

³⁵ Kiedy konflikt rozbierze się na „czynniki pierwsze”, prawo sytuacji (*law of the situation*) powinno ono „zwyciężyć”.

rczywe pragnienie eliminowania różnic interesów. „Łączenie sprzeczności” (*unifying of opposites*) to, jak utrzymywała, „wieczny proces”. Uczestnictwo (*participation*) w życiu organizmów społecznych – także w obszarze życia ekonomicznego – odgrywa niezwykle ważną rolę, dając uczestnikom możliwość artykułowania swoich interesów. Hierarchia nie powinna być, według niej, kojarzona z władzą, ale służyć „wyjaśnianiu kombinacji działań”. W jej teorii istotny jest pozytywny obraz człowieka i przekonanie o możliwości włączenia etyki do działalności publiczno-biznesowej. Aby podnieść skuteczność egzekwowania określonych zarządzeń, należało, w myśl jej koncepcji, dążyć do ich „obiektywizacji”, co umożliwić miało uniknięcie konfliktów osobistych, oraz ograniczyć przypadki interpretowania określonych zarządzeń przez podwładnych jako „samowoli” kierownika³⁶.

W swych działaniach M.P. Follett posilkowała się zdobyczami jej współczesnej nauki, w tym psychologii. Na szczególne podkreślenie zasługuje tu jej zainteresowanie wynikami pracy psychologów ze szkoły *Gestalt* – ten kierunek psychologiczny uważała za szczególnie przydatny w rozwiązywaniu problemów w różnego typu organizacjach.

M.P. Follett utrzymywała kontakty z interesującymi osobowościami swoich czasów, korespondowała m.in. z Herbertem Crolym (1869–1930) i Walterem Lippmannem (1889–1974) – obaj pracowali wspólnie z Johnem Deweyem w magazynie „The New Republic” i uchodzili za czołowych liberalnych myślicieli swoich czasów. M.P. Follett wywarła wpływ m.in. na Mary Ellen Richmond (1861–1928), założycielkę Charity Organization Society w Baltimore w Stanach Zjednoczonych i zwolenniczkę przejścia od „pomocy indywidualnej” (*individual betterment*) do „pomocy do grupowej” (*mass betterment*). W opozycji do rozpowszechnionych przekonań o istnieniu przyczyn biedy „w indywidualnych cechach charakteru”, implikujących rezygnację z uwarunkowań społecznych tego zjawiska, M. Richmond dostrzegała rolę czynników zewnętrznych. Jest autorką książek, które silnie wpłynęły na rozwój pedagogiki społecznej, np. *What is Social Casework?* (Wendt, 1990, s. 46).

Na skutek swoich dość ekscentrycznych, jak na warunki „kapitalistycznej konkurencji”, poglądów M.P. Follett popadła po swej śmierci w zapomnienie – jej miejsce zajęli bardziej „brutalni” i „efektywni” specjaliści od zarządzania. Do „łask” wróciła w dużej mierze za przyczyną Petera F. Druckera (1909–2005), który dopatrywał się w jej twórczości godnych reaktywacji treści i okrzyknął „prorokiem zarządzania”³⁷. Trudno przy tym uniknąć wrażenia, że przynajmniej nie-

³⁶ Doszukać się można w tym względzie punktów wspólnych z M. Weberem.

³⁷ „She saw the society of organizations and she saw management as its generic function and specific organ well before either really existed. She did not attempt to be a “systematic philosopher”. She would, I suspect, have considered it intellectual arrogance. She was something far more important. She was the prophet of management. Management and society in general should welcome her return” (Drucker, 2003, s. 8–9).

które z jej tez korespondują z jego własnymi. Niezależnie od motywów P.F. Druckera, przypominanie poglądów M.P. Follett zwiększyło możliwości zdystansowania się nauki o zarządzaniu od schematycznego obrazu bezdusznego menedżera, kreowanego od dziesiątków lat przez kapitalizm typu *laissez-faire*, a jej aktywność na polu pracy socjalnej i pedagogiki społecznej wywarła istotny wpływ nie tylko na te dyscypliny, ale również na świadomość istotnej roli, jaką odgrywają one w obszarze społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Bankowicz, M. (1995). *Kulisy totalitaryzmu*. Kraków: PiT.
- Bartsch, G. (1976). *Kommunismus, Sozialismus, Anarchismus*. Freiburg, Basel, Wien Herder.
- Bues, A. (1998). *Historia Niemiec*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Byłok, F. (2013). *Konsumpcja, konsument i społeczeństwo konsumpcyjne we współczesnym świecie*. Katowice: Śląsk.
- Follett, M.P. (1941). *Dynamic Administration*. New York and London: Harper & Brothers Publishers.
- Graham P. (red.) (1995). Mary Parker Follett. *Prophet of Management*. A Celebration of Writings from 1920s. Washington, DC: Beard Books.
- Griffin, R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Helbroner, R.L. (1980). *The Worldly Philosophers*. New York: Simon and Schuster.
- Janik, R. (2003). *Szanse realizacji państwa opiekuńczego w procesie integracji europejskiej*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.
- Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.
- Koszutski, S. (b.r.w.) *Podręcznik ekonomji politycznej*. Warszawa – Lublin – Kraków – Poznań: G. Gebetner i Spółka.
- Karejew, M. (1922). *Podręcznik Historji Nowożytnej*. Warszawa: Księgarnia Kazimierza Idzikowskiego.
- Kosiński, S. (1989). *Socjologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Kromołowski, H. (2014). *Rozwój opieki psychiatrycznej i leczenie uzależnień*. Katowice: Śląsk.
- Leś, E. (2000). *Od filantropii do pomocniczości*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Masłyk-Musiał, E. (1999). *Spółczesność i organizacje*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Mattson, K. (1998). *Introduction*. W: M.P. Follett. *The New State* (s. III). Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Szczepański, J. (1967). *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Sztumska, B., Sztumski, J. (2002). *Człowiek w świecie wartości*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Trafiałek, E. (2003). *Polska starość w dobie przemian*. Katowice: Śląsk.
- Wendt, W.R. (1990). *Geschichte der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zieliński, P. (2011). *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Chosen Aspects of the Genesis of Social Pedagogy

Summary

The article deals with the issue connected with the social pedagogy in the context of economical changes. The purpose of this article is to present the origins of the philosophical, political and social ideas and their influence on the pedagogic. The role of social factors in pedagogy was and still is very important. The first social thinkers and pedagogues – Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Bernhard Basedow, Charles Booth, Simonde de Sismondi, Claude Henri Saint – Simon, Robert Owen, Octavia Hill, Samuel Barnett, Jane Laure Addams and Mary Parker Follett – had a great influence on the early development of that field.

Keywords: society, economical changes, pedagogy, education, upbringing.

Robert JANIK

Politechnika Częstochowska

Kontakt: robertjanik@freenet.de

Jak cytować [how to cite]: Janik, R. (2015). Refleksje nad powstaniem Völkerpsychologie w kontekście jej wpływu na psychologię, socjologię i pedagogikę. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 259–268.

Refleksje nad powstaniem Völkerpsychologie w kontekście jej wpływu na psychologię, socjologię i pedagogikę

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie psychologii ludów (Völkerpsychologie) – dyscypliny naukowej stworzonej przez Moritza Lazarusa i Heymanna Steinthala, a następnie rozwiniętej przez Wilhelma Wundta, który zaadoptował wiele z ich koncepcji do swoich potrzeb. W. Wundt poświęcił sporo wysiłku prezentacji materiałów dotyczących mitów, obyczajów, magii, prawa, języków i kultury. W kręgu oddziaływania psychologii ludów znalazło się wielu znanych naukowców – m.in. ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Wywarła ona wpływ na szereg dyscyplin naukowych, w tym także na pedagogikę.

Słowa kluczowe: psychologia, teoria, język, religia, pedagogika.

Wprowadzenie

Masowe uprzemysłowienie na Zachodzie w XIX i pierwszej połowie XX w. niosło ze sobą wielki przełom cywilizacyjny, który w znacznej mierze zmienił sposób życia ludzkości¹. Przemiany objęły m.in. sferę życia ekonomicznego, rewolucjonizując dotychczasowy sposób produkcji dóbr materialnych. Pociągnęło to za sobą szereg zmian kulturowych i społecznych.

¹ Rewolucje techniczne doprowadziły w tzw. krajach zachodnich do doniosłych zmian społecznych, politycznych i kulturowych, które odmieniły sposób życia i pracy ludzi w nich żyjących.

Inspiracji i pomocy w odnalezieniu adekwatnych do potrzeb czasu odpowiedzi szukano w rozwijających się szybko naukach społecznych. Na fali tych poszukiwań powstała również „psychologia ludów” (Völkerpsychologie), utożsamiana – w powszechnym mniemaniu, aczkolwiek niezupełnie trafnie – z postacią Wilhelma Wundta (1832–1920), którego uważa się za „ojca” psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Dzieje się tak ze względu na fakt, że to on założył pierwsze laboratorium psychologiczne – w Lipsku w 1879 r. W. Wundt miał okazję zdobywać doświadczenia badawcze, pracując pod kierownictwem wybitnych naukowców – nie tylko Hermanna Ludwiga Ferdinanda von Helmholtza (1821–1894), z którym był kojarzony, ale także Johanna Petera Müllera (1801–1858) oraz Emila du Bois-Reymonda (1818–1896).

E. Du Bois Reymond (1818–1896), profesor fizjologii uniwersytetu w Berlinie; rzecznik fizykalnego kierunku badań fizjologicznych, autor znany z badań nad zjawiskami elektrycznymi w żywym organizmie; znany poza tym (laikom) jako zwolennik koncepcji niepoznawalności „ostatecznych” tajemnic bytu; głośne jest jego powiedzenie: *ignoramus et ignorabimus* („nie wiemy i nie będziemy wiedzieli”); bardzo poczytne były jego, mające wiele wydań, książki: *Über die Grenzen des Naturerkennens*, 1872 (O granicach poznania przyrody) i *Die sieben Welträthsel*, 1880 (Siedm tajemnic świata) (Pieter, 1976, s. 147).

Zasada *ignoramus et ignorabimus* znana jest w niemieckim tłumaczeniu jako „Wir wissen es nicht und wir werden es niemals wissen”.

Aspekty metodologiczne

W. Wundt wprowadził do psychologii zwyczaj „badania życia psychicznego”, odchodząc przy tym od teoretycznych spekulacji, typowych dla rozmaitych koncepcji filozoficznych (Pieter, 1976, s. 147). Traktowanie jednak W. Wundta jako „twórcy” psychologii naukowej, głównie w oparciu o fakt założenia przez niego pierwszego laboratorium psychologicznego, wydaje się jednak ryzykowne przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze, laboratorium to nie różniło się zasadniczo od istniejących dotychczas „psychofizycznych” – sam W. Wundt pracował, jak wspomniano, u wybitnych badaczy o nastawieniu psychofizycznym i miał okazję zapoznać się z aspektami technicznymi i metodologicznymi ich działalności badawczej; po drugie, brak jest pewności, czy W. Wundt był rzeczywiście „pierwszym” założycielem laboratorium psychologicznego, bowiem ze Stanów Zjednoczonych dobiegają głosy ten fakt negujące² – nawet jeżeli nie da się im wiary, samo założenie takiej placówki w Lipsku – łącznie z użyciem nazwy „psychologia” – nie stanowi jednoznacznego przełomu (Jaroszewski, 1985, s. 115). Za „nową jakość” uznać można jednak podejście

² Około roku 1875 William James (1842–1910), współtwórca pragmatyzmu, otworzył miał pierwsze eksperymentalne laboratorium w USA, służyło ono jednak raczej „pokazom” niż prowadzeniu badań naukowych.

W. Wundta do problematyki życia psychicznego człowieka, w którym dostrzegł on nie tylko znaczenie psychiki jednostki (stosował do jej badania introspekcję), ale także w pełni doceniał społeczny wymiar egzystencji człowieka, czego wyrazem było jego zainteresowanie problematyką „psychologii ludów”, która wytworzyła w dużej mierze impulsy prowadzące do rozwoju psychologii społecznej. *Völkerpsychologie* (psychologia narodów) niesłusznie jest jednak kojarzona wyłącznie z osobą Wilhelma Wundta (1832–1920). Za jej założyciela uchodzi Chajim Heymann¹ Steinthal (1823–1899) – filolog, antropolog, etnograf, historyk i filozof. Rozwijał ją, współpracując ze swoim szwagrem, Moritem Lazarusem (1823–1903), psychologiem, filologiem i historykiem – uczniem Johanna Friedricha Herbart (1776–1841). W 1860 r. obaj naukowcy wydawać zaczęli pismo pod nazwą „*Völkerpsychologie*”. Z kolei w 1851 r. M. Lazarus opublikował swe rozważania odnośnie do możliwości uprawiania dyscypliny naukowej pod nazwą psychologia narodów – tytuł pracy brzmiał *O pojęciu psychologii narodów i możliwościach jej uprawiania jako dyscypliny naukowej* (*Über den Begriff und die Möglichkeit einer Völkerpsychologie als Wissenschaft*). Jako najbardziej znany psycholog narodów lansował nową dyscyplinę W. Wundt, pisząc swe 10-tomowe dzieło pod tym właśnie tytułem. Ten słynny niemiecki naukowiec zaprezentował w nim „przeгляд” dostępnej wiedzy na temat rozwoju społecznej działalności człowieka – ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju języka, religii, prawa i struktur państwowych. W planach W. Wundta psychologia narodów miała być dopełnieniem psychologii indywidualnej, myśliciel ten słusznie bowiem uznał, iż nie można poszczególnych jednostek ludzkich „alienować” z życia społecznego, postrzegając je jako byty samodzielne i autonomiczne. Ta część jego działalności jest jednak w dużej mierze ignorowana, przez co koncepcja W. Wundta odnośnie do „powiązania życia psychicznego jednostek i wspólnot” jest wypaczana i twórczość intelektualna tego myśliciela redukowana bywa głównie do jej jednostkowo-introspekcyjnego wymiaru; warto w tym kontekście podkreślić, że technika introspekcji okazała się niezwykle istotna przy tworzeniu podstaw metodologicznych badań psychologicznych w zakresie badania procesów pracy i organizacji.

Wpływ psychologii ludów na inne dziedziny wiedzy

Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż W. Wundt wywarł znaczący wpływ na rozwój nauk społecznych, zwłaszcza psychologii, socjologii i pedagogiki, a stało się to w dużej mierze na skutek jego osobistej popularności – do Lipska, w którym pracował, zjeżdżali się „niczym do Mekki” naukowcy i studenci z całego świata³ (Wroczyński, 1985, s. 30). Wśród obcokrajowców studiu-

³ Na skutek swej niezwykłej popularności, jak również zdolności wywierania znacznego wpływu na ludzi, W. Wundtowi udało się wpłynąć na całą plejadę przede wszystkim niemiecko- i angielskich psychologów oraz reprezentantów nauk pokrewnych. Jego popularność w świecie

jących u W. Wundta wymienić można wielu luminarzy nauk społecznych. Do grona osób, które zetknęły się z nim osobiście, należą m.in. Lew Semjonowicz Wygotski (1896–1936), Benjamin Lee Whorf (1897–1941), Ferdinand Tönnies (1855–1936), Franz Boas (1858–1942) i Edward Sapir (1884–1939). Także Bronisław Malinowski (1855–1942) słuchał wykładów „mistrza introspekcji” podczas swego pobytu na uniwersytecie w Lipsku⁴.

Wkrótce po promocji doktorskiej Malinowski udał się do Lipska, gdzie 21 XI 1908 roku zapisał się na studia filozoficzne na tamtejszym uniwersytecie. W Lipsku spędził trzy semestry: zimowy i letni semestr w roku akademickim 1908/1909 oraz semestr zimowy w roku 1909/1910. [...] Albumy studentów, w których zapisywano wykłady, na jakie uczęszczali studenci, zostały zniszczone podczas drugiej wojny światowej. [...] Wiadomo jednak, że Malinowski słuchał wykładów filozofa i psychologa Wilhelma Wundta i ekonomisty Karla Büchera (Średniawa; Flis, Paluch, 1985, s. 247).

Nie zabrakło wśród nich również osób, które zasłużyły się na polu pedagogiki – ich reprezentantem może być np. Jan Paweł Władysław Dawid (1859–1914).

Wprawdzie pobyt Dawida w Warszawie był stosunkowo krótki, bo już w roku 1884 wrócił on do Warszawy, skąd potem tylko sporadycznie do Niemiec się wyprawiał, jednakże ów niedługi okres wpłynął znacznie poważniej na kierunek jego dalszej działalności życiowej niż cały pięcioletni okres studiów warszawskich. Dwa były źródła tego wpływu. Przede wszystkim zawdzięczał go Dawid zetknięciu się w Lipsku z Wundtem, jego pracami i poglądami filozoficzno-psychologicznymi. Jak wiadomo, od roku 1875 profesor psychologii w lipskim uniwersytecie, założył w roku 1879 w Lipsku pierwsze na świecie laboratorium psychologii doświadczalnej, które w czasie bytności Dawida w Lipsku cieszyło się znacznym rozgłosem. Ta atmosfera ścisłych badań eksperymentalnych i nadziei związanych z rozwojem psychologii silnie podziałała na Dawida, choć samych poglądów Wundta bynajmniej nie przejął. Drugim źródłem było oddziaływanie na wrażliwą umysłowość Dawida żywego ruchu pedagogicznego, jakiego widownią były wówczas Niemcy. Ruch ten, podsycany przez kontrowersje między zwolennikami dwóch wielkich obozów pedagogicznych: herbartyzmu i pestalocyzmu, skierował uwagę Dawida na teorię i praktykę pedagogiczną jako na szerokie pole zastosowań dla naukowej psychologii (Okoń, 1980, s. 15).

Eksperymentalne nastawienie W. Wundta przejęła znaczna grupa psychologów – część z nich utrzymywała z nim nawet kontakty osobiste. Empiryczne badania pierwszych psychologów pracy i organizacji określane były jako „psychotechniki”.

Inicjatorzy psychotechniki zgodnie uznali, że w badaniach nad związkami między człowiekiem pracującym a jego fabrycznym warsztatem pracy niezbędne są odpowiednie teksty psychologiczne. Jak wiadomo, rozgłosem cieszyła się już wówczas skala inteligencji Bineta, niedługo potem – jej rewizja stanfordzka L. Termana. Powodzenie tych

cie anglojęzycznym zaczęła zanikać w czasie I wojny światowej, kiedy zaczął być postrzegany jako niemiecki nacjonalista.

⁴ Warto zwrócić uwagę na pewne podobieństwa zainteresowań pomiędzy „psychologią narodów” i koncepcjami B. Malinowskiego. B. Malinowski miał kontakt z W. Wundtem i jego naukami. Zaznaczyć należy, że przyszły antropolog znał dobrze język niemiecki.

skal nasuwało myśl, że zastosowanie testu psychologicznego umożliwi racjonalizację doboru zawodowego i na tej właśnie sprawie skupiły się początkowo wysiłki zmierzające do użytkowania wiedzy psychologicznej w przemyśle. Postępując tą drogą, psychotechnika, szybko rozbudowana przez wielu psychologów w Europie i Ameryce, polegała głównie na konstruowaniu testów psychologicznych mających umożliwić poznanie stanu indywidualnego uzdolnień specjalnych, ewentualnie defektów osobnika – tj. jego cech istotnych ze względu na wymagania określonych rodzajów pracy przemysłowej. Znaczną rolę przez długi czas odgrywały przy tym praktycznie doniosłe sprawy: poznawanie stanów zmęczenia i znużenia oraz szybkość reakcji na podniety. Pierwszą psychologizy przejęli od fizjologów (Mosso), druga należała do podstawowego inwentarza zagadnień w laboratoriach pokroju wundtowskiego, a na czoło wysunęło się u Cattella (J. Pieter, 1976, s. 307).

W centrum zainteresowań pierwszych psychologów pojawiły się próby wykorzystywania i udoskonalania preferowanej przez Wundta metody introspekcji⁵, a psychologów przemysłu i organizacji zajmowały zagadnienia związane z wydajnością pracy, hierarchiami służbowymi, systemami motywacji oraz problematyką konfliktów, dla których liczące się tło stanowiła psychologia ludów – tematy te w dużej mierze pokrywały się z interesami badawczymi psychologii społecznej, chociaż ta ostatnia wykazywała się z reguły bardziej ogólnym, mniej praktycznym, nastawieniem⁶. Za pioniera psychologii przemysłu i organizacji uchodzi urodzony w Gdańsku niemiecko-amerykański naukowiec Hugo Münsterberg (1863–1916), który pod kierunkiem W. Wundta napisał jedną ze swych dwóch prac doktorskich i obronił ją na uniwersytecie w Lipsku (miało to miejsce w 1885 r.; drugą pracę doktorską – z medycyny – obronił 2 lata później, w roku 1887, na uniwersytecie w Heidelbergu). Przedmiotem głównych zainteresowań badawczych H. Münsterberga były zachowanie ludzi w organizacjach – szczególnie w przedsiębiorstwach, jak również problematyka komunikacji pomiędzy pracownikami, wzajemnych relacji między nimi – oraz tematyka sprawnego kierownictwa w instytucjach gospodarczych. Zdaniem H. Münsterberga, psycholog powinien analizować zachowania w przedsiębiorstwach w kontekście takich aspektów, jak:

- 1) przebieg pracy,
- 2) liczba zwolnień chorobowych i ich charakter (istotne znaczenie odgrywają częstotliwość zachorowań, długość trwania chorób i ewentualnie – o ile można to stwierdzić – rodzaj schorzeń),
- 3) przebieg procesu pracy i
- 4) zadowolenie pracowników – te faktory miały być wykładnikami „zdrowia” lub też „problemów” firmy.

⁵ Metoda ta miała od początku konkurencję w koncepcji Brentano, a wkrótce zaczęła się kształtować wobec niej także opozycja związana z kierunkiem Gestalt.

⁶ Psychologia społeczna nie ograniczała się również wyłącznie do badania zagadnień przemysłowo-organizacyjnych.

Interesujące i pośrednio związane z psychologią organizacji były jego badania przeprowadzone w zakresie specyfiki niektórych zawodów, w badanej grupie znalazły się osoby wykonujące rozmaite profesje. Wśród kobiet wyróżniła się z kolei studentka W. Wundta – Anna Berliner (1888–1977), która jako jedyna kobieta napisała i obroniła pod jego kierunkiem (w 1914 r.) pracę doktorską pt. *Subiektywność i obiektywność wrażeń zmysłowych (Subjektivität und Objektivität von Sinnesindrücken)*. Warto zaznaczyć, że uzyskanie przez A. Berliner opieki naukowej ze strony W. Wundta było, jak na owe czasy, wydarzeniem bez precedensu.

Anna Berliner, jedyna studentka Wundta, była kolejnym pionierem psychologii pracy. Pojechała do Lipska, przedstawiła się Wundtowi i powiedziała, że chce studiować pod jego kierunkiem, choć zdaje sobie sprawę, że nigdy nie przyjmował on kobiet jako swoich studentów. Wundt, najwyraźniej zbity z tropu jej stanowczością, przystał na tę prośbę. Berliner pracowała potem jako psycholog pracy w Japonii i napisała książkę na temat japońskiej reklamy prasowej. Przeprowadziła badania rynku w Niemczech, następnie wyemigrowała do Stanów Zjednoczonych, by wykładać na Pacific University i prowadzić badania nad optometrią oraz problemami z widzeniem, które wpływają na uczenie się (Schultz, 2008, s. 240–241).

Zróżnicowanie badawcze psychologii ludów

Wspomniana Völkerpsychologie (psychologia ludów) zajmowała się „kulturą otoczką”, w której różne dyscypliny naukowe czy też struktury organizacyjne działały⁷. Ta dziedzina wiedzy niesłusznie, jak wspomniano, jest kojarzona wyłącznie z osobą W. Wundta, gdyż jej założycielem był Chajim Heymann⁸ Steinthal (1823–1899) – filolog, antropolog, etnograf, historyk i filozof⁹. Rozwijał on ją współpracując ze swoim szwagrem, Moritzem Lazarusem (1823–1903), psychologiem, filologiem i historykiem – uczniem Johanna Friedricha Hebart (1776–1841). W 1860 r. obaj naukowcy zaczęli wydawać pismo pod nazwą „Völkerpsychologie”. Z kolei w 1851 r. M. Lazarus opublikował swe rozważania odnośnie możliwości uprawiania dyscypliny naukowej pod nazwą *psychologia ludów* – tytuł pracy brzmiał „O pojęciu psychologii ludów i możliwościach jej uprawiania jako dyscypliny naukowej” (*Über den Begriff und die Möglichkeit einer Völkerpsychologie als Wissenschaft*).

Lazarus Maurycy, filozof niemiecki *1824 w Filenie, w w. ks. Poznańskim, †1874, syn uczonego rabinisty. Początkowo pracował w domu handlowym w Poznaniu, następnie ukończywszy gimnazjum w Brunświku 1846, studiował w Berlinie historię, nauki przyrodnicze, prawo i filozofję. W r. 1860 powołany był na profesora psychologii i etnopsy-

⁷ Zwracała ona uwagę na szeroko pojęte „podstawy kulturowe”, na których powstawały struktury organizacyjne i w obrębie których one działały.

⁸ Heinemann, Hermann lub Heinrich.

⁹ Za jednego z poprzedników uchodzi Giovanni Battista („Giambattista”) Vico (1668–1744).

chologii do Berna, skąd 1866 wrócił do Berlina i tu 1868 otrzymał katedrę filozofii w akademii wojskowej, a w 1873 w uniwersytecie. W latach 1869 i 1871 prezydował na synodach izraelskich w Lipsku i Augsburgu. Od 1858 począł L. razem ze Steinthalem wydawać „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft” i założył tym sposobem podstawy zupełnie nowej umiejętności zwanej etnopsychologią (Orgelbrand, 1901, s. 166).

W. Wundt, jakkolwiek nie „wymyślił” zatem psychologii ludów – lansował jednakże nową dyscyplinę niezwykle aktywnie, pisząc swe 10-tomowe dzieło pod tym właśnie tytułem (*Völkerpsychologie*).

W *Elementach psychologii ludów* Wundt podejmuje zagadnienie kulturalnego rozwoju ludzkości. Historię kultury ludzkiej dzieli na cztery główne stadia: okres człowieka pierwotnego, okres totemizmu, okres bogów i bohaterów oraz okres „człowieczeństwa”, czyli humanitaryzmu. Okresy te wyznaczone są ewolucją czynników psychicznych. Siły psychiczne stanowią zresztą o całym rozwoju społeczeństwa. Dzieło Wundta wpłynęło poważnie na dalszy rozwój psychologii społecznej i kierunków psychologizujących w socjologii. Myśli jego z jednej strony wpłynęły na ukształtowanie się skrajnego psychologizmu w socjologii, a z drugiej – przyczyniły się do rozwoju badań psychologii społecznej, która poszukuje społecznych czynników kształtujących motywacje i wzory społecznego zachowania się jednostek (Szczepański, 1967, s. 242).

W planach W. Wundta psychologia ludów miała być dopełnieniem psychologii indywidualnej, myśliciel ten słusznie bowiem uznał, iż nie można poszczególnych jednostek ludzkich „alienować” z życia społecznego, postrzegając je jako byty samodzielne i autonomiczne (Leahey, 1987, s. 187).

„Psychologia ludów” jest koniecznym uzupełnieniem psychologii jednostki, gdyż daje analizę zjawisk, które wynikają z wzajemnego oddziaływania psychicznego zachodzącego w zbiorowościach ludzkich. Rozwój psychiki indywidualnej zależny jest funkcjonalnie od życia społecznego. Zależność ta jest tak ścisła, że poza nią psychiki jednostkowej w ogóle nie można zrozumieć. Wundt odrzuca teorie duszy czy umysłu społeczeństwa. Życie psychiczne jednostek współzyczących w zbiorowościach wykazuje wiele podobieństw; wynikają one jednak nie z istnienia jakiejś psychiki zbiorowej, ale z podobnego wpływu wywieranego przez grupę na wszystkich jej członków (Szczepański, 1967, s. 241).

Dodać należy, że koncepcja W. Wundta wywołała także sporo reakcji negatywnych (Wundt, 1910; Wundt, 1915). Przy okazji psycholingwistyki i socjolingwistyki zwrócić należy uwagę na niezwykle istotną rolę słuchacza wykładów Wundta¹⁰ – Szwajcara Ferdinanda de Saussure’a (1857–1913), który rozwinął ten kierunek. Znaczną popularność uzyskała psycholingwistyka w czasach nam współczesnych, za przyczyną dyskusji, którą Avram Noam Chomski wywołał na polu tej dyscypliny swoimi natywistycznymi tezami oraz polemiką z behawiorystami.

Chomsky twierdził, że teoria uczenia się Skinnera nie może wyjaśnić szybkiego nabywania zdolności do nieskończonego produktywnego języka. Wyniki wielu badań rzeczywiście wskazywały na to, że dzieci tworzą uporządkowane systemy gramatyczne, które jednak w swoich wczesnych stadiach różnią się od gramatyki dorosłych, co jest często używanym argumentem na poparcie tez Chomsky’ego.

¹⁰ Np. W. Wundt, 1911; 1920.

Chomsky sformułował też dwa inne argumenty natywistyczne, które rozpętały długą dyskusję wśród badaczy rozwoju językowego. Pierwszy znany jest jako problem zdegenerowanego języka (degeneracy problem – ten problem w literaturze często bywa nazywany problemem ubóstwa bodźca). Chomsky i inni badacze twierdzili, że dzieci słyszą wypowiedzi językowe, które są zdegenerowane, zawierają wiele zdań niekompletnych i niegramatycznych, i że w związku z tym mają ograniczony dostęp do całego spektrum możliwych konstrukcji językowych. Tak więc zasady językowe muszą być wrodzone, ponieważ otoczenie nie zapewnia wystarczających danych pozwalających dziecku na rozwinięcie pełnej komplementacji językowej. Zauważono także inny problem. Argument braku dowodów negatywnych (negative evidence problem) głosił, że dzieci nie otrzymują jasnych i bezpośrednich informacji zwrotnych o tym, iż pewne wyrażenia w ich wypowiedziach są niepoprawne. Dorośli nie korygują bowiem wypowiedzi dzieci ani nie dostarczają im dosłownych instrukcji (na przykład: „W języku polskim można powiedzieć X, ale nie można powiedzieć Y”) (Gleason, Ratner, 2005, s. 55).

Konkluzje

Psychologia ludów była swego rodzaju poprzedniczką *psychologii społecznej* – zniknęła ona jednak z głównego nurtu nauki – głównie z powodu nieszcześliwego dla niej rozwoju wypadków. W. Wundt (w szczytowym etapie rozwoju jej główny mentor i ideolog) popadł w czasie I wojny światowej – jako niemiecki nacjonalista¹¹ – w niełaskę w świecie angloamerykańskim. Odbiło się to negatywnie na wizerunku kojarzonej z nim *psychologii ludów*. Sytuacji nie poprawiły niezbyt dobre jakościowo tłumaczenia jego książek, które ukazywały się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Wielu byłych studentów W. Wundta lub jego wcześniejszych sympatyków skierowało się więc ku „angloamerykańskiej” wersji *psychologii ludów* – tzn. *psychologii społecznej*. Popularne przekonanie, że amerykańska *psychologia społeczna* powstała całkowicie niezależnie od wpływów *Völkerpsychologie* mijają się jednak z prawdą. Na uczelniach niemieckich studiowała cała plejada późniejszych naukowców amerykańskich, zapoznając się z koncepcjami, które następnie sami „przeszczepiali” na grunt amerykański – odpowiednio je modyfikując i dostosowując do konkretnych potrzeb. Nauka W. Wundta cieszyła się w tym kontekście dużą popularnością. *Psychologia ludów* odegrała znaczącą rolę także w formowaniu się europejskiej psychologii, socjologii i pedagogiki – zarówno poprzez pośrednie, jak i bezpośrednie kontakty z twórcami i propagatorami *Völkerpsychologie*. Wśród szczególnie wpływowych pod tym względem obcokrajowców studiujących u W. Wundta wymienić można luminarzy nauk społecznych w rodzaju Emila Durkheima (1858–1917), Georga Herberta Meada (1863–1931) i Williama Jamesa (1842–1910). Ze środowiska uczonych niemieckich zajmujących się tematyką społeczną, którzy znaleźli się pod wpływem *psychologii ludów*, wspomnieć należy

¹¹ Tak był wówczas w krajach anglojęzycznych postrzegany.

Georga Simmla¹². Warto jednak zaznaczyć, że studiował on tę dyscyplinę u M. Lazarusa.

Podsumowując znaczenie wpływu psychologii ludów na rozwój psychologii, socjologii oraz pedagogiki, należy wskazać na jego wielowątkowy i multikulturowy charakter (Janik, 2003, s. 119–153). Niezależnie od indywidualnego stosunku do tej dyscypliny, badanie jej dorobku może inspirować również współcześnie do poszukiwania nowych form dyskursu w naukach społecznych, jak też bardziej pluralistycznych form ich rozwoju (Zieliński, 2011). Trudno przy tym powstrzymać się od refleksji, że *psychologia ludów* powstała w okresie rysującej się coraz wyraźniej w drugiej połowie XIX oraz na początku XX w. globalizacji i warto jej treści na nowo przeanalizować w czasie, kiedy proces ten nabiera znaczącej dynamiki. Także pozostająca w związku z nimi integracja europejska aktualizuje problematykę psychologii ludów i dyscyplin naukowych, które są z nią spokrewnione – obok psychologii, socjologii czy pedagogiki na uwagę zasługuje w tym kontekście również obszar lingwistyki, szczególnie socjolingwistyka, której znaczenie dla procesów integracyjnych bywa często niedoceniane.

Bibliografia

- Berko Gleason, J., Berstein Ratner, N. (red.). (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Byłok, F. (2013). *Konsumpcja, konsument i społeczeństwo konsumpcyjne we współczesnym świecie*. Katowice: Śląsk.
- Orgelbrand, S. (1901). Hasło: Lazarus. W: *Encyklopedia powszechna*, tom IX. Warszawa: Drukarnia S. Orgelbranda Synów.
- Janik, R. (2003). *Szanse realizacji państwa opiekuńczego w procesie integracji europejskiej*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.
- Jaroszewski, M.G. (1985). *Psychologia XX wieku*. Warszawa: PWN.
- Kromołowski, H. (2014). *Rozwój opieki psychiatrycznej i leczenie uzależnień*. Katowice: Śląsk.
- Leahey, T.H. (1987). *A History of modern psychology*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Okoń, W. (1980). *Dawid*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pieter, J. (1976). *Historia psychologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schultz, D.P., Schultz, S.E. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szczepański, J. (1967). *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*. Warszawa: PWN.

¹² Georg Simmel przyznawał się do duchowej spuścizny po M. Lazarusie.

- Średniawa, B. (1985). *Studia uniwersyteckie Bronisława Malinowskiego*. W: M. Flis, A.K. Paluch, *Antropologia społeczna Bronisława Malinowskiego*. Warszawa: PWN.
- Trafiałek, E. (2003). *Polska starość w dobie przemian*. Katowice: Śląsk.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Wundt, W. (1914). *Sinnliche und übersinnliche Welt*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Wundt, W. (1911). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Erster Band, Die Sprache, Erster Teil. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Wundt, W. (1915). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Sechster Band, Mythos und Religion, Dritter Teil. Leipzig: Alfred Kröner Verlag in Leipzig.
- Wundt, W. (1910). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Vierter Band, Mythos und Religion. Leipzig: Erster Teil, Alfred Kröner Verlag in Leipzig.
- Wundt, W. (1920). *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*, Zehnter Band, Kultur und Geschichte. Leipzig: Alfred Kröner Verlag in Leipzig.
- Zieliński, P. (2011). *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Reflection on *Völkerpsychologie* and its Influence on Psychology, Sociology and Pedagogy

Summary

The aim of the article is to show the development of *Völkerpsychologie* and its influence on pedagogy. *Völkerpsychologie* is a branch of psychology founded by Moritz Lazarus and Heymann Steinthal. They coined the term “*Völkerpsychologie*” (psychology of nations or national psychology) which is also known as “ethnic psychology”. This direction of psychology is connected with the person of Wilhelm Wundt which adapted many of the ideas of Lazarus and Steinthal and shaped them into his own theory. W. Wundt and his ideas influenced many of his pupils from countries like Great Britain and USA.

Keywords: psychology, theory, language, religions, languages, pedagogy.

Patryk KUJAN

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim

Kontakt: patrykkujan@onet.eu

Jak cytować [how to cite]: Kujan, P. (2015). Praca kuratora sądowego z nieletnim. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 269–281.

Praca kuratora sądowego z nieletnim

Streszczenie

Praca kuratora sądowego dla nieletnich opiera się na formalnych aktach prawnych, które wskazują na prawa i obowiązki w relacji z podopiecznym. Pomimo tego działanie na granicy chaosu jest zapisane jako część aktywności naprawczej wynikającej z dynamiki relacji pomiędzy kuratorem, rodziną i nieletnim. Mamy bowiem do czynienia z nieuporządkowanym, zróżnicowanym światem podopiecznych – osoby nieletniej i jej rodziny. Realizacja obowiązków kuratora sądowego dla nieletnich jest działaniem interdyscyplinarnym i wymaga stworzenia właściwych warunków dla prowadzenia czynności nadzoru.

Słowa kluczowe: kurator sądowy, nieletni, rodzina, nadzór, demoralizacja.

Wprowadzenie

Praca kuratora sądowego pozwala na zrozumienie problemów osób funkcjonujących w sposób inny niż moi przyjaciele i rodzina. Czas poświęcony na działania resocjalizacyjne wobec podopiecznych uważam za niezwykle ważny przynajmniej z kilku powodów. Jednym z najistotniejszych jest przekonanie o wartości, jaką może stanowić inny człowiek na drodze osoby zagubionej (Kujan, 2013). Działania chaotyczne wpisane są w pracę naprawczą i pomimo regulacji, które opisują właściwą formę realizacji zadań, bezpośrednio dotyczą praktycznych rozwiązań. Mamy bowiem do czynienia z nieuporządkowanym, różnorodnym światem klienta. Z rzeczywistością, w której brak jest stałych norm znanych w obszarze porządku. Poruszamy się więc – w początkowym etapie – niemalże w innej rzeczywistości, burząc ją wbrew oczekiwaniom jej uczestników.

Zawód kuratora sądowego narażony jest na sytuacje trudne, związane nie tylko z kontaktem z osobą zdemoralizowaną, lecz także z bezsilnością powiązaną z ubóstwem narzędzi wykorzystywanych w podejmowanych działaniach. Nie oznacza to, że kuratorzy nie są w stanie zorganizować pracy resocjalizacyjnej tak, by przynosiła ona pożądane efekty, takie działanie wymaga jednak wysiłku i współpracy – interdyscyplinarnej – która poszerza horyzonty, lecz także ogranicza czasowo. W obecnej rzeczywistości kuratorzy zajmują się wieloma sprawami, a ich referaty przepełnione są teczkami osób bez cech demoralizacji. Pojęcie demoralizacji używane jest najczęściej w kontekście nieletnich, jednakże znaczeniowo jest właściwe dla opisu postawy także tych osób, które ukończyły 18 lat i znajdują się pod dozorem kuratora sądowego dla dorosłych. W tym przypadku mówimy o postawie niezgodnej z normami prawa, a także – być może znacznie częściej – o łamaniu powszechnie obowiązujących zasad.

Koncepcje podejmowane w kontekście pracy resocjalizacyjnej z podopiecznymi (w środowisku otwartym) opierają się głównie na dwóch podejściach: behawioralnym i psychodynamicznym, warto także wyszczególnić koncepcję kurateli klinicznej (nowoczesnej probacji), podnoszoną najczęściej przez prof. A. Bałandynowicza (1996). Pomimo ogólnej wiedzy o funkcjonowaniu człowieka, (nie)skuteczności środków izolacyjnych i potrzebach dokonania głębokich zmian głównie w myśleniu o sobie, wartościach i celach, w dalszym ciągu mamy do czynienia z machinalnym kierowaniem szeregu spraw do wykonania. Kuratorzy w ten sposób (o czym pisałem powyżej) zajmują się sprawami, które w żadnej mierze nie dotyczą obszaru resocjalizacji.

Podstawowe pojęcia

W pracy kuratora z osobą nieletnią dominują trzy pojęcia, których definicję staram się przedstawić poniżej. W sposób bezpośredni odnoszą się one do sensu realizowanych zadań. Słowa kluczowe – nieletni, czyn karalny i demoralizacja – w sposób nierozłączny określają sytuację osoby niepełnoletniej znajdującej się w konflikcie z prawem bądź naruszającej, w znaczący sposób, normy społeczne.

Nieletni

Określenie nieletni stanowi podstawowe pojęcie, którym polskie ustawodawstwo od wielu lat posługuje się w różnych konstrukcjach prawnych dotyczących dzieci i młodzieży. Chociaż w poszczególnych regulacjach nadawano mu zbliżony sens, jednak od strony prawnej ma ono różne znaczenie (Strzembosz, 1984).

W odróżnieniu od kodeksu z 1932 r. (Dz.U. z dnia 15 lipca 1932 r.), kolejne regulacje tej rangi nie podają definicji użytego w niej pojęcia. Z ujęcia kodeksowego jasno wynikają dwa parametry, jakimi prawodawca posłużył się przy określeniu nieletniości. Głównym jest wiek osoby, dalszym powód uprawniający

do interwencji prawnej, czyli, inaczej ujmując, określone zachowanie. Połączenie wskazanych parametrów tworzy całość. Na tej bazie można wyróżnić poszczególne grupy osób, w stosunku do których mówimy o nieletniości. Wyrazem tego złożonego kryterium staje się rodzaj zastosowania wobec nich postępowania (Grześkowiak, Krukowski, Patulski, Warzocha, 1984).

Należy przyjąć, iż obowiązujący model postępowania wyróżnia cztery kategorie osób, w stosunku do których można odnosić ustawowe pojęcie nieletniości (Harasimiak, 2001):

- osoby do 18 lat – gdy chodzi o zapobieganie i zwalczanie demoralizacji,
- osoby od 13 do 17 lat, jeśli popełniły czyn karalny,
- osoby od 15 roku życia, jeśli popełniły jedną z wyliczonych w Kodeksie karnym zbrodni. Prezentowane parametry są jednak jeszcze niewystarczające. Przy zaliczeniu nieletnich do tej grupy muszą bowiem być uwzględnione dodatkowe przesłanki. Ustawodawca w obu kodeksach nakazuje brać pod uwagę: okoliczności sprawy oraz właściwości i warunki sprawcy przemawiające za odpowiedzialnością na zasadach osoby dorosłej, a także bezskuteczność wcześniej stosowanych metod oraz stopień rozwoju nieletniego (Kujan, 2009),
- osoby do 21 lat w sytuacji wykonania orzeczonych środków. W tej kategorii specjalną podgrupę stanowią osoby pomiędzy 17 a 18 rokiem życia dopuszczające się występku. Sprawców w tym wieku potraktować można łagodniej, istnieje bowiem ewentualność orzeczenia środków przewidzianych dla nieletnich. Zastosowanie wskazanego sposobu uzależnione jest od właściwości i warunków osobistych sprawcy oraz okoliczności sprawy. Tworzy się więc grupę pomiędzy nieletnimi a dorosłymi sprawcami przestępstw.

Obowiązujące przepisy zawierają wyraźnie określone ustawowe granice nieletniości. Odpowiednio do przyczyn objęcia osoby postępowaniem wynoszą one: górna granica – 17 lat (odpowiedzialność karna), 18 lat (demoralizacja) lub 21 lat (wykonanie orzeczonych środków); dolna granica – 13 lat (czyn karalny), 15 lat (wyliczone w kodeksie przestępstwa). Jedyne w zwalczaniu i zapobieganiu demoralizacji dolna granica nie jest wyznaczona. Nie obowiązuje więc dolna granica wieku, poniżej której niemożliwa byłaby interwencja przewidzianymi ustawowo środkami, dla tego typu zachowań (Kujan, 2009).

Czyn karalny

Termin wprowadzony przez Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228). Ustawowa definicja określa, „iż jest to czyn zabroniony przez ustawę jako: przestępstwo, przestępstwo skarbowe albo jedno z wielu wyliczonych wykroczeń”. Wcześniejsze regulacje i projekty opierały się na wprowadzonym także do obowiązujących obecnie Kodeksów karnego oraz wykroczeń pojęcia czynu zabronionego. Dokładne wskazanie wykroczeń, których popełnienie potraktowane ma być jak dopuszczenie się czynu karalnego,

nie stanowi jedyne go powodu wprowadzenia do u.p.n. nowego terminu określającego zakres przedmiotowy postępowania. Powstaje bowiem sytuacja, w której nie każdy czyn zabroniony automatycznie oznacza czyn karalny. Celem stało się rozdzielenie postępowania od przewinienia w interpretacji prawa karnego. Takie podejście stanowi prawne, a w konsekwencji faktyczne, utwierdzenie opinii o braku zdolności do zawinienia osób w szczególnym wieku. Oczywiście jest, że inna musi być podstawa stosowania środków prawnych wobec nich i wobec osób dorosłych. W wypadku nieletnich mówi się o obiektywnym naruszeniu określonych norm prawnych. Fakt ten zmusza do podjęcia działań wobec nieletnich, co nie oznacza automatyczne karania za popełnione czyny. Zostaje pominięta strona podmiotowa, a wyeksponowana strona przedmiotowa czynu. Nieletni sprawcy czynów karalnych ponoszą konsekwencję nie tyle za to, co zrobili, ile za to, kim są (Lubelski, 1988).

Zestawienie omówionych zagadnień podsuwa wniosek, iż wbrew precyzjnemu ustaleniu zakresu czynu karalnego, jego konstrukcja prawna jest powodem pewnej komplikacji. Mamy bowiem ograniczony zakres zachowań określanych jako czyny zabronione, a także rozmycie kryteriów oceny sprawców.

Demoralizacja

Demoralizacja określana jest jako upadek norm moralnych, zasad etycznych czy wartości ogólnie poważanych, zepsucie, brak karności czy dyscypliny.

Po raz pierwszy terminem tym posłużono się w projekcie ustawy o zapobieganiu i zwalczaniu przestępczości nieletnich z 1968 roku (Zieliński, 1969). Za jedno z kryteriów warunkujących podejmowanie działań uznano w nim bowiem występowanie okoliczności świadczących o demoralizacji osoby lub grożących doprowadzeniem do takiego stanu.

Pojęcie demoralizacji występuje w ramach wielu nauk (np. w kryminologii, pedagogice, socjologii, psychologii). Istnieje więc duża różnorodność możliwych interpretacji tego terminu. Ustawodawca posługuje się terminem *demoralizacja* w kilku sytuacjach:

1. Nakreślając cel normy prawnej zawartej w u.p.n. obok przeciwdziałania przestępczości nieletnich, stwarzania im warunków powrotu do normalnego życia, odpowiedzialności rodzin oraz wskazania przeciwdziałania demoralizacji nieletnich.
2. Określając zakres podmiotowy postępowania z nieletnimi. Demoralizacja, a ściślej jej zwalczanie i zapobieganie, stanowi powód do interwencji prawnej. Pełni więc rolę kryterium wyłonienia jednej z kategorii nieletnich.
3. Nakreślając, kiedy można wszcząć postępowanie na mocy przepisów u.p.n. Jednym z powodów są przejawy demoralizacji.
4. Wymieniając okoliczności świadczące o demoralizacji.
5. Gdy pewne decyzje podejmowane w trakcie trwania postępowania uzależnione są od oceny nieletniego. Miernikiem ma być stopień demoralizacji takiej osoby.

Można stwierdzić, że demoralizacja jest wyjściem się poza ustalony społecznie porządek. Stanowi o nieprzystosowaniu społecznym, a w przypadku nieletnich niejednokrotnie o wadliwym ukształtowaniu się osobowości – najczęściej na skutek naśladownictwa nieprawidłowego zachowania osób dorosłych. Nie jest to wykładnikiem dla dziecka wzrastającego w zdeprawowanym środowisku. Praktyka wskazuje, że w wielu przypadkach znajdujące się w niekorzystnej sytuacji dziecko wyrasta na prawego i wzorowego człowieka.

Stanisław Batawia pisał, że

[...] nie ma takich wrodzonych chorobliwych stanów psychicznych ani takich wrodzonych dyscyplin psychicznych, które musiałyby z nieubłaganą koniecznością wywoływać popełnianie przestępstw [...]. Człowiek nie rodzi się z dyspozycją do konfliktów z kodeksem karnym. Może zdradzić od dzieciństwa pewne cechy, świadczące o jego mniejszej wartości somatycznej i psychicznej, może posiadać od urodzenia mniej wydolne serce i mniej sprawny intelekt, chwiejny układ vegetatywny i nadmierną pobudliwość nerwową, ale jest zupełnie nieprawdopodobne, aby mógł urodzić się ze zdecydowaną skłonnością do popełniania przestępstw przeciwko osobie lub mieniu [...], niezależnie od warunków środowiska, wpływów wychowawczych i sytuacji materialnej, która uczyniłaby jednostkę już w zaraniu życia zupełnie niezdołną do poprawy (S. Batawia 1984).

Zawód kuratora sądowego

Ustawa o kuratorach sądowy, wskazuje, iż kuratorem może być mianowany ten, kto (Dz. U. 2001 nr 98, poz. 1071):

- 1) posiada obywatelstwo polskie i korzysta z pełni praw cywilnych i obywatelskich,
- 2) jest nieskazitelnego charakteru,
- 3) jest zdolny ze względu na stan zdrowia do pełnienia obowiązków kuratora zawodowego,
- 4) ukończył wyższe studia magisterskie z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych albo inne wyższe studia magisterskie i studia podyplomowe z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych,
- 5) odbył aplikację kuratorską,
- 6) zdał egzamin kuratorski.

Ustawa określa także, iż kurator powinien być nieskazitelnego charakteru, co odnosi się do prezentowanej postawy. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wskazanie na takie cechy, jak obiektywizm, życzliwość, opiekuńczość. Podstawowe wymagania w stosunku do wszystkich grup kuratorów są do siebie zbliżone. Kuratorzy dla nieletnich przede wszystkim chronią i pomagają nieletniemu oraz jego rodzinie, a także pełnią funkcję opiekuńczo-doradczą. Kurator pełni zatem rolę opiekuna nieletniego, a także chroni interes rodziny i społeczny (Pytka, 2001). Warunki niezbędne dla prawidłowego pełnienia zawodu kuratorów

dla nieletnich dotyczą nie tylko cech osobowości, ale także podejścia do realizowanych zadań zgodnie z normą określoną w naukach pedagogicznych. Bez jej respektowania kandydat na stanowisko kuratora nie mógłby nim zostać. Bycie kuratorem jest powinnością względem drugiego człowieka. Kurator powinien posiadać cechy, dzięki którym będzie zjednywał sobie ludzi. Ważne jest więc nie tylko troszczenie się o losy jednostki, ale również ogółu w koncepcji systemowej. Dodatkowo, w byciu kuratorem istotne jest posiadanie społecznego i życiowego doświadczenia, taktu i umiejętności zachowania w tajemnicy pewnych spraw. Wymienia się w tym zakresie również zrozumienie i przychylnie ustosunkowanie do podopiecznego (Jadach, 2011). Zasadniczą rolę w osiągnięciu sukcesu przez kuratora odgrywa pozycja społeczna, jaką zajmuje on w rodzinie. Do wypracowania pozycji niezbędnych jest kilka elementów. Jednym z nich jest aktywność kuratora. Oznacza to, że im częściej podejmuje on kontakty z rodziną i im bardziej jest jej pomocny, tym lepszą pozycję zdobywa. Nie jest to jednak działanie automatyczne. Kontakty, o których piszę, muszą mieć odpowiednią jakość, a klient (rodzina) czuć, iż kurator działa na jego rzecz. Ponadto znaczenie mają zalety osobiste kuratora oraz jego kompetencje wychowawcze. Ważną kwestią jest również skuteczność jego działań, uzależniona od samej rodziny nieletniego. Bez współdziałania i akceptacji poczynań kuratora efekty całej pracy będą niewielkie. Skuteczność podejmowanych działań jest trudna do określenia. Przyjmijmy jednak, iż za skuteczne uznać należy takie działanie, które przyczynia się do pozytywnej zmiany (poprawy) w rodzinie i jej otoczeniu. Ta zmiana, nawet jeśli niewielka, stać się może zaczątkiem dla kolejnych, dzięki czemu osiągnięty może zostać swoisty efekt domina. Z pewnością nie może zostać podważone znaczenie pierwszego kontaktu kuratora z podopiecznym. Podczas takiego spotkania na pierwszy plan wysuwa się zdobycie zaufania przez kuratora. Jest to podstawa prawidłowego kształtowania się późniejszych kontaktów (Korfanty, 2004).

Z walorami osobowościowymi muszą także współgrać, niezbędne do spełnienia funkcji kuratorskich, umiejętności wychowawcze. Osoba taka musi posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną. Wszelkie te czynniki tworzą pewną całość (Bąkowska, 1995).

Praca z nieletnim

W działaniach podejmowanych na rzecz nieletniego zauważalna jest tendencja kreowania relacji wobec podopiecznego. Kurator coraz częściej staje się pośrednikiem i powiernikiem, a jego zadania wynikają z podejmowanych w środowisku aktywności. Tworzenie podstaw prawnych sprzyjających budowaniu więzi stało się więc zadaniem państwa, dla którego zaufanie i poczucie bezpieczeństwa w relacji kurator–podopieczny winno być fundamentem wspierającym

resocjalizację nieletnich. W rzeczywistości prawnej pozostaje jednak przestrzeń, której nie opisują wskazania artykułów; pozostawia ona możliwość decydowania o kierunku działań, będąc drogowskazem dla trendu, jaki ma obowiązek kształtować system kurateli. Zdarza się, iż kuratorzy pomimo dokonanych zmian w kontaktach z podopiecznymi nadal pozostają urzędnikami sądowymi, odrzucając rolę wychowawcy czy opiekuna.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy klasyfikacje porządkujące systemy pracy z podopiecznym. Warto zauważyć, iż większość piśmiennictwa oparta jest na obserwacjach i badaniach odnoszących się do działań podejmowanych przez kuratora dla nieletnich. G. Olszewska-Baka w ramach badań prowadzonych nad skutecznością nadzorów sprawowanych nad nieletnimi wyróżniła następujące modele (Olszewska-Baka, 1998): **dysfunkcjonalny** (tzw. pozorna kuratela, bez znaczącego wpływu na zachowanie i postawę podopiecznego); **niefunkcjonalny** (rutynowa kontrola ograniczająca możliwość wpływu na postawę podopiecznego) **resocjalizacyjny** (model optymalny, dzięki stawianym celom w odniesieniu do rzeczywistości wychowawczej). Nieco inny podział w ramach kurateli sądowej proponuje M. Heine (Heine, 1982): **pozorne pełnienie dozoru** (realizowane działania, a właściwie ich brak, nie wyczerpują obowiązków kuratora wynikających z przepisów, charakterystyczne jest pozorne stosowanie metod i brak zaangażowania w pracę), **kontrolno-informacyjny** (kurator realizuje egzekucję obowiązków wynikających z postanowienia sądu, działania mają charakter kontrolny), **kontrolno-opiekuńczy** (kurator kontroluje oraz ingeruje w środowisko, aby eliminować negatywne czynniki), **terapeutyczno-opiekuńczy** (kurator odnosi się do zasad caseworku).

K. Sawicka w opublikowanym w 1985 roku projekcie modelu organizacyjnego kurateli sądowej zestawiała cztery modele kurateli zaproponowane przez różnych autorów (Sawicka, 1998). Każdy z nich implikuje odmienny charakter relacji, które są wytwarzane pomiędzy kuratorem a podopiecznym. Jedne eksponują atrybuty władzy posiadanej przez kuratora, a inne koncentrują się na wpływie terapeutycznym. W ten zakres wlicza się (Jadach, 2011) kuratele:

- wychowującą;
- kontrolno-represyjną;
- jako system oddziaływania aktywizującego;
- ściśle nawiązującą do procedury caseworku.

Inne modele systemu kurateli sądowej zostały opisane przez B. Urbana i F. Kozaczka (1997). Autorzy ci wyróżniają cztery modele systemu kurateli sądowej dla nieletnich: model kontrolny, casework, model kontroli i opieki aktywizującej oraz kuratelę wychowawczą.

Kuratela sądowa dla nieletnich w polskiej rzeczywistości ma mieszany charakter zawodowo-społeczny. Zwracając uwagę na realia, powinno się przyjąć, iż obowiązujący standard zakłada, że to kuratorzy społeczni prowadzą oddziaływanie bezpośrednio w środowisku podopiecznego, kurator zawodowy (poza

sprawami, które prowadzi bezpośrednio) zajmuje się koordynacją działań, nadając im kierunek i zarządzając procesem zmian. Wydaje się, iż podział ról pomiędzy kuratora społecznego i zawodowego sprowadza się do formalnych czynności związanych z reprezentowaniem sądu, odpowiedzialnością za kierunek działań i oficjalnym stanowieniem kontroli. Na tle typowego modelu kurateli dla nieletnich można stwierdzić, że decydującą pozycję posiada kurator zawodowy. Powinien swoim działaniem otaczać środowisko podopiecznego, a w szczególności rodzinę stając się organizatorem i koordynatorem oddziaływania resocjalizacyjnego, wychowawczego i rozwojowego. Wydaje się zatem, iż obecna kuratela sądowa nad nieletnimi jest działaniem zawodowo-społecznym (bądź też społeczno-zawodowym), opartym na indywidualno-środowiskowych oddziaływaniach kuratora, które przebiegają według założeń systemu.

Prawa i obowiązki kuratora

Rolą kuratora sądowego jest realizowanie zadań o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, profilaktycznym, diagnostycznym oraz kontrolnym, jakie wykonuje on w ramach realizowania orzeczeń sądowych. Dla prawidłowej realizacji takich zadań kurator dysponuje pewnymi uprawnieniami. Kuratorzy zajmujący się sprawami rodzin i osób nieletnich są kuratorami rodzinnymi. Sprawują oni nadzór nad nieletnimi oraz nadzór w rodzinie, prowadzą działania wspierające nieletniego oraz na rzecz środowiska, w jakim przebywa. Kuratorzy inicjują przekształcenie nagannych zachowań i postaw w kierunku akceptowanych społecznie.

Dla realizacji wyznaczonych działań prawodawca wyposażył kuratora w określone uprawnienia:

Tabela 1

Obowiązki i uprawnienia kuratora rodzinnego

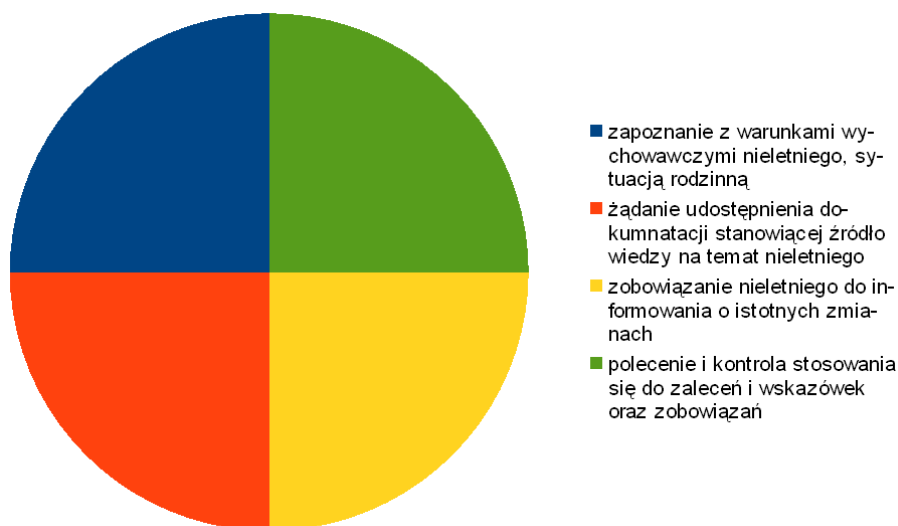
Uprawnienia i obowiązki kuratora	Wyszczególnienie
kontrolowanie zachowania nieletniego podczas wykonywania nadzoru	miejsce zamieszkania, szkoła, środowisko rówieśnicze
odwiedzanie osób, jakich dotyczy postępowanie	miejsce zamieszkania bądź pobytu, kontaktowanie się z rodziną i szkołą
żądanie niezbędnych informacji i wyjaśnień	od nieletniego bądź innych osób, jakie zostały objęte kontrolą lub na które nałożone zostały pewne obowiązki
współdziałanie z odpowiednimi stowarzyszeniami, organizacjami i instytucjami	w zakresie poprawy warunków wychowawczych, bytowych bądź zdrowotnych nieletniego
przeglądanie akt sądowych oraz sporządzanie z nich odpisów	w zakresie realizacji czynności zleconych przez sąd

Tabela 1 (cd.)

Uprawnienia i obowiązki kuratora	Wyszczególnienie
przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, zbieranie niezbędnych informacji	w środowisku nieletniego, szkole, wśród osób znaczących dla nieletniego, w miejscach pobytu, nauki, praktyk zawodowych i pracy
składanie wniosków	w kontekście zmiany, modyfikacji bądź uchylenia środka orzeczonego przez sąd o zarządzenie wykonania środka poprawczego
udział w posiedzeniach sądu	w odniesieniu do nieletniego, wobec którego zastosowany został nadzór kuratora
podejmowanie innych czynności, jakie są niezbędne do prawidłowego wykonywania środków wychowawczych	czynności niezbędnych do prawidłowego wykonywania orzeczonych środków
zobowiązanie do poddania się badaniu	ustalenia obecności alkoholu bądź innego środka w organizmie

Źródło: opracowanie własne na podstawie obowiązujących przepisów prawa.

Dodatkowo, kurator sądowy może żądać od nieletniego oraz jego rodziców bądź opiekunów określonego działania, dzięki czemu będzie w stanie dokonać diagnozy przypadku, dobrać odpowiednie metody i narzędzie pracy, współpracować ze środowiskiem mającym wpływ na nieletniego i rodzinę oraz analizować i wysuwać wnioski płynące z dokonanych ustaleń.



Wykres 1
Realizacja działań ustawowych w kontekście pracy z rodziną nieletnim

Źródło: opracowanie własne.

Wykres celowo zbudowany został w sposób ukazujący równowagę realizowanych czynności. W zależności od rozwoju dojrzałości społecznej, stopnia demoralizacji oraz ze względu na podatność na resocjalizację (perswazję bądź środki nacisku) mamy do czynienia z wielością form zaburzeń (demoralizacji). Wysiłek należy skupić na diagnozie, nawiązaniu i utrzymaniu skutecznych (wzajemnych) relacji z podopiecznym i rodziną, następnie na specjalizacji oddziaływań szeroko rozumianych jako wychowawcze, a także na ich ewaluacji. Działania te winny być skoncentrowane na osobie, poprzez indywidualny program, zgodny z cechami charakteru podopiecznego.

Podczas pierwszego kontaktu kurator sądowy przeprowadza rozmowę z nieletnim i jego rodzicami bądź opiekunami. Ma ona na celu wskazanie zadań, jakie będą realizowane, poznanie środowiska, w którym wdrażane będą określone działania. Nieletniego i jego rodziców poucza się o prawach i obowiązkach w kontekście zastosowanego przez Sąd Rodzinny środka wychowawczego, wskazuje na konieczność informowania o zmianie miejsca pobytu. Ustawodawca nakłada również na kuratora obowiązki, obligując go przede wszystkim do wnioskowania w uzasadnionych przypadkach o zmianę lub uchylenie orzeczonego środka oraz do realizacji wywiadów środowiskowych. Ponadto u podstaw pracy kuratora leży współpraca z samorządem i organizacjami społecznymi, które zajmują się opieką, wychowaniem, resocjalizacją, leczeniem i udzielaniem pomocy w środowisku otwartym. Innym zadaniem jest organizowanie i nadzorowanie pracy kuratorów społecznych. Wydaje się jednak, iż naczelnym obowiązkiem kuratora jest podejmowanie działań w środowisku zamieszkania i pobytu nieletniego. Zadanie to ma charakter bezpośredni, a jego celem jest dokonanie przekształcenia w postępowaniu podopiecznego, w jego zachowaniu, postawie, sposobie myślenia, stosunku do nauki, rodziny i wartości społecznych.

Podstawową funkcją kuratora dla nieletnich jest działanie resocjalizacyjne w środowisku otwartym, prewencja przestępczości wychowanków, pomoc w re-adaptacji społecznej oraz opieka i pomoc rodzinom problemowym i zagrożonym patologią społeczną (Pospiszyl, 1990). Nadzór zostaje poprzedzony ustaleniem z wychowankiem zakresu niezbędnej pomocy w ponownym przystosowaniu się do społecznych wymogów i sposobu jej udzielenia (Stańdo-Kawecka, 2000). Sprawowanie nadzoru ma powstrzymać dalszą demoralizację wychowanka, poprzez uruchomienie funkcji nadzoru w najbliższym środowisku nieletniego. Nadzorowanie nie jest jednak oparte tylko na kontroli, ale także na anulowaniu dotychczasowych źródeł oraz przejawów nieprzystosowania społecznego.

Praca kuratora jest trudna i wymaga wielu poświęceń. Kurator niejednokrotnie przedkłada dobro innych ludzi nad interesy własne. Istotnymi cechami, w które powinien być wyposażony, są między innymi bezinteresowność, opiekuńczość, uczciwość w wykonywaniu obowiązków, poszanowanie godności każdego człowieka, okazanie mu szacunku, życzliwość, rzetelność, bezstronność, moralność osobista, odpowiedzialność, wrażliwość na ludzkie problemy,

postawa „empatii” i – co najważniejsze – profesjonalizm odnoszący się do wiedzy, umiejętności i postaw. Wymowne dla osób zawodowo zajmujących się wsparciem, resocjalizacją i pomaganiem innym są także cechy świadczące o otwartości na inną osobę, samoświadomości, szacunku dla samego siebie, wrażliwości na uczucia, wątpliwości, lęki i wzruszenie emocjonalne podopiecznego.

Sylwetka kuratora sądowego zmienia się w zależności od oczekiwań podopiecznego i rodziny oraz działań podejmowanych w środowisku. Działalność kuratorów sądowych w obszarze pracy z nieletnimi jest długofalowa i zakłada taką realizację zadań, która w konsekwencji przyniesie zmianę w ich postępowaniu. Zmianę można definiować na wiele sposobów, a najczęściej chodzi jednak o dostosowanie się do norm społecznych, ukończenie szkoły, zaprzestanie używania środków psychoaktywnych, podjęcie działań terapeutycznych, umiejętność współżycia w grupie. Kurator nie działa jednak samodzielnie, poza środowiskiem nieletniego, jego zadaniem jest wsparcie rodziców, opiekunów czy wychowawców w trudnej misji wychowywania. Wzajemne powiązania, umiejętność adaptacji, a także zaangażowanie mają decydujący wpływ na sukces podejmowanych działań. W wielu społeczeństwach wprowadzono mechanizmy, ustalenia prawne i praktyczne umożliwiające efektywne przeciwdziałanie patologii społecznej. Nawet jeżeli demoralizacja nieletniego w środowisku zamieszkania wydaje się nieuchronna, nowoczesne programy wychowania starają się przywrócić go do społeczności. Pewne jest natomiast, że instytucja kuratora sądowego dla nieletnich musi przygotowywać swoich podopiecznych do samodzielnego, dorosłego życia. To zadanie, często mimo ogromnego zaangażowania, nie jest możliwe do wykonania w sposób optymalny, co nakazuje poszukiwanie kolejnych dróg porządkujących strukturę, formę i zadania mające na celu rozwój zawodu.

Bibliografia

- Baładynowicz, A. (1996). *Probacja. Wychowanie do wolności*. Warszawa: Zakład Poligraficzny Primus.
- Batawia, S. (1984). *Wstęp do nauki o przestępcy*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Bąkowska, M. (1995). Praca kuratora sądowego jako forma opieki nad nieletnimi. *Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne*, 10, 197–206.
- Grześkowiak, K., Krukowski, A., Patulski, W., Warzocha, E. (1984). *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Harasimiak, G. (2001). *Demoralizacja jako podstawowe pojęcie postępowania z nieletnimi. Analiza i wnioski*. Szczecin: Wydawnictwo Ottonianum.

- Jadach, K. (2011). *Praca kuratora sądowego w sprawach rodzinnych, nieletnich i karnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Korpanty, A. (2004). Rola i skuteczność kurateli dla nieletnich. *Opieka, Wychowanie, Terapia, 3/4*, s. 42–45.
- Kujan, P. (2013). Działalność kuratorów sądowych dla osób dorosłych w opiniach pracowników socjalnych, studentów resocjalizacji oraz skazanych oddanych pod dozór. W: B. Urban, M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kujan, P. (2009). *Mediacja w sprawach nieletnich w doświadczeniach i opiniach uczestników postępowania mediacyjnego i mediatorów na przykładzie województwa śląskiego*. Niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Śląski. Katowice.
- Olszewska-Baka, G. (1998). *Diagnoza resocjalizacyjna funkcjonowania nieletnich pod nadzorem kuratora*, Białystok: BWP.
- Sawicka, K. (1984). Projekt modelu organizacyjnego kurateli sądowej. *Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego, 23*.
- Stańdo-Kawecka, B. (2000), *Prawne podstawy resocjalizacji*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Strzembosz, A. (1984). *Postępowanie w sprawach nieletnich w prawie polskim*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pospizyl, K. (1990). *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*. Warszawa: WSiP.
- Pytka, L. (2001), *Pedagogika resocjalizacyjna: wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo 5.
- Urban, B., Kozaczuk, F. (red). (1997). *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej,
- Zieliński, A. (1969). O projekcie ustawy o zapobieganiu i zwalczaniu demoralizacji i przestępczości nieletnich. *Nowe Prawo, 5*, 684.

Akty prawne

- Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 11. lipca 1932 r. Kodeks karny (Dz.U. z dnia 15 lipca 1932 r.).
- Projekt ustawy o zapobieganiu i zwalczaniu demoralizacji i przestępczości nieletnich. Warszawa 1968.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26. października 1982 (Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228).
- Ustawa o kuratorach sądowych z dnia 27. lipca 2001 r. (Dz.U. Nr 98, poz. 1071 z późn. zmianami).

Work of probation officer with juvenile person

Summary

The work of the probation officer for juveniles is tidied up with appropriate legal documents. However chaotic action is written down into the repair work and in spite of regulations which are describing the appropriate form of the execution of tasks, directly are touching practical actions carried out with charge. Because we are dealing with unordered, diverse world of the customer – persons of the juvenile and families.

Keywords: probation officer, juveniles, familie, supervision, demoralization.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Maria JANUKOWICZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: mariajanuk2@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Janukowicz, M. (2015). [rec.] Banasiak, M., Wołowska, A. (red.). (2015). *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Difin SA, ss. 170. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 285–289.

**[rec.] Banasiak, M., Wołowska, A. (red.). (2015).
*Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów
we współczesnej szkole. Warszawa: Oficyna
Wydawnicza Difin SA, ss. 170***

Małgorzata Banasiak i Agata Wołowska, reprezentujące katedrę Psychologii Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, przekazują w ręce czytelników nowatorską książkę z obszaru nauk psychologiczno-pedagogicznych, której tytuł brzmi: *Szkoło, jaka jesteś?* Przy tak postawionym pytaniu należy spodziewać się diagnozy w zakresie kondycji współczesnej szkoły. Ten cel rzeczywiście autorki osiągają poprzez prowadzenie rozważań teoretycznych w trzech obszarach funkcjonowania szkoły: aktywności ucznia, pracy nauczyciela oraz relacji między uczniem a nauczycielem z uwzględnieniem roli rodziców.

W pierwszym rozdziale książki znajdujemy artykuły trzech autorek, ukazujące aktywność współczesnego ucznia. Aneta Gnop podkreśla nowe sposoby pracy z uczniami, na miarę XXI wieku. Zważywszy na niedoskonałość i ograniczoność stosowanych modeli edukacyjnych, autorka proponuje, aby dla podniesienia jakości edukacji wprowadzić teorię integralną Kena Wilbera oraz model edukacyjny AQAL. Zdaniem autorki, „w złożonym świecie, często nieprzewidywalnym, uczenie integralnego spojrzenia na rzeczywistość powinno być swego rodzaju obowiązkiem” (Gnop, 2015, s. 30). Z procesem edukacji ucznia łączy się też kolejny artykuł, autorstwa Lidii Anny Wiśniewskiej, która podkreśla znaczącą rolę komputera i internetu w życiu młodzieży, co musi skutkować zmia-

nami w systemie edukacji. Współczesne szkoły, wyposażone w tablice interaktywne, komputery, rzutniki multimedialne, uatrakcyjnają lekcje. Uczniowie bez przeszkód poruszają się w świecie internetu. Czynią to czasami sprawniej od nauczycieli. Czy należy im w tym przeszkodzić? Nie, bo jak twierdzi L.A. Wiśniewska, „Dzieci i młodzieży nie należy traktować jako ofiar internetu, ale jako jego użytkowników. Nie można więc traktować tego medium jako źródła zła ani jako lekarstwa na to zło. Ważne, aby przygotować dzieci i młodzież do mądrego, świadomego korzystania z komputera i internetu” (Wiśniewska, 2015, s. 41). Muszą to mieć na względzie nie tylko nauczyciele, ale też rodzice. Ci ostatni stawiają dzieciom coraz większe wymagania, żądając od nich, aby były najlepsze. O tym traktuje artykuł autorstwa Elżbiety Wieczór (Wieczór, 2015, s. 44). Znajdujemy w nim kompilację niezwykle cennych myśli, oddających ducha współczesnej, dzieciocentrycznej epoki. Autorka, przywołując rozważania C. Honore, zwraca uwagę na fakt, że mamy obecnie Epokę Dziecka Zarządzonego (Honore, 2011, s. 10) i symptomatyczne już wychowanie helikopterowe (Wieczór, 2015, s. 45), a rodzicielstwo stało się sportem wyczynowym (Honore, 2011, s. 33). Bycie naj..., o czym pisze autorka artykułu, sprawia, że dzieci żyją pod presją odnoszenia sukcesów. „W dzisiejszych czasach, jak twierdzi C. Honore, presja, by wyciągnąć, ile tylko się da z dziecka, wydaje się niepoahamowana” (Wieczór, 2015, s. 46). Dla uzasadnienia tej tezy E. Wieczór odwołuje się do przykładów drastycznych metod wychowania stosowanych w Chinach, które są pogwałceniem prawa dziecka do bycia szczęśliwym. Wygórowane oczekiwania rodziców wobec dzieci to poważne zagrożenie dla ich rozwoju.

Drugi rozdział książki poświęcony jest problematyce współczesnego nauczyciela. Otwiera go artykuł Alicji Szmaus-Jackowskiej o dyscyplinie na lekcji. To – w dzisiejszych czasach – problem newralgiczny. Coraz trudniej znaleźć nauczyciela, który nie uskarżałby się na złe zachowania uczniów. Ale czy tylko oni są temu winni? Autorka, poszukując źródeł braku dyscypliny na lekcji, wskazuje na dwa ich rodzaje. Jedne z nich tkwią po stronie ucznia, a drugie związane są z postawą nauczyciela, co obrazowo przedstawia w formie tabelarycznej (Szmaus-Jackowska, 2015, s. 70). Najcenniejszą wartością artykułu jest jednak to, że autorka nie pozostawia czytelnika bez odpowiedzi na pytanie, jak utrzymać dyscyplinę na lekcji. Daje wiele propozycji służących utrzymaniu dyscypliny, które mogą zapobiec założeniu tytułowego śmietnika na głowę. Nie ma wątpliwości co do tego, że praca nauczyciela jest trudna, a to sprawia, że jest on podatny na wypalenie zawodowe. Traktuje o tym obszernie Agata Wołowska (Wołowska, 2015, s. 79) w artykule, którego istotą są symptomy i przyczyny wypalenia zawodowego. Proponuje nauczycielom środki zaradcze przeciw „wypaleniu”, które wciąż są im mało znane, a warto z nich skorzystać. Jest tu też podane interesujące, nowe ujęcie wypalenia zawodowego, będące pochodną kontekstu organizacyjnego szkoły. Aby zapobiec temu procesowi, jak twierdzi autorka, „wśród nauczycieli musi wystąpić zmiana podejścia w nauczaniu z «ja»

na «my», zarówno na poziomie jednostkowym, jak i organizacyjnym” (Wołowska, 2015, s. 97). Z pracą zawodową nauczyciela jest też związany ostatni artykuł kończący drugi rozdział książki, autorstwa Dagny Czerwonki (Czerwonka, 2015, s. 100), w którym odpowiada ona na pytania: kogo można nazwać dobrym nauczycielem, jak przebiega rozwój zawodowy nauczycieli, jakie kompetencje powinien posiadać współczesny nauczyciel? Udzielając odpowiedzi na te pytania, autorka podkreśla, że zawód nauczyciela wymaga ustawicznego doskonalenia, które odbywa się najczęściej w trzech kategoriach, a są nimi: 1) samokształcenie, 2) wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN), 3) doskonalenie instytucjonalne (Czerwonka, 2015, s. 109–111). To od dobrego systemu doskazywania i doskonalenia nauczycieli zależeć będzie jakość każdej szkoły, a w końcowym etapie jakość oświaty.

Trzeci rozdział książki traktuje o współpracy uczniów, nauczycieli i rodziców oraz ich wzajemnej komunikacji. Niuanse i zawiłości współdziałania domu rodzinnego i szkoły znajdujemy w artykule Moniki Kamper-Kubańskiej i Karoliny Kaszlińskiej (Kamper-Kubańska i Kaszlińska, 2015, s. 119). Osnową rozważań jest koncepcja *felxischooling*, traktująca dom rodzinny i szkołę jako naczynia połączone. W rzeczywistości, co podkreślają autorki, szkoła nie tworzy przestrzeni dialogu, obie grupy trwają w konflikcie, a „idea partnerstwa edukacyjnego wciąż pozostaje bardziej postulatem niż rzeczywistą platformą realizacji zadań edukacyjnych” (Kamper-Kubańska i Kaszlińska, 2015, s. 128). Rozważania autorek zmierzają w kierunku ukazania obu grup jako podmiotów bardziej walczących ze sobą aniżeli współistniejących. A jak wygląda komunikacja między nauczycielami a uczniami? Ten problem, w artykule zamykającym część trzecią, podnosi Małgorzata Karczmarzyk (Karczmarzyk, 2015, s. 151). Autorka kanwą rozważań czyni relacje nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel, które wpływają na ich wzajemną komunikację. Niestety, jakość tych relacji nie sprzyja skutecznemu porozumiewaniu się jednego i drugiego. Przyczyn jest wiele. „Z jednej strony mogą to być ograniczenia komunikacyjne związane z instytucjonalizacją przestrzeni, władzą nauczyciela oraz metodami zarządzania klasą szkolną przez danego nauczyciela. Z drugiej strony może to też być brak czasu na indywidualne rozmowy z uczniami oraz podporządkowanie się nauczyciela wypełnianiu zadań programowych związanych z opanowywaniem materiału przez danego ucznia” (Karczmarzyk, 2015, s. 153–154). Niebanalnym akcentem, który mógłby zmienić taki stan rzeczy, jest głos rysunkowy, który traktowany jest tutaj jako płaszczyzna skutecznego porozumienia. Wartość poznawczą artykułu podnosi katalog ćwiczeń związanych z komunikacją rysunkową, która przynosi dobre efekty zarówno w domu, jak i w szkole. Umiejętności komunikacyjne wymagają treningu, podobnie jak zdobywanie wiedzy. Wraz ze zmianą kształcenia zmienia się też podejście sprawdzania wiedzy. W tym względzie należy polecić Czytelnikowi artykuł Małgorzaty Banasiak (Banasiak, 2015, s. 137), którego istotą jest ocenianie kształtujące. Autorka w interesujący sposób

ukazuje alternatywne metody sprawdzania wiedzy w Polsce oraz w Stanach Zjednoczonych. Ze szczególną wnikliwością analizuje ocenianie kształtujące jako metodę nauczania powszechnie stosowaną w USA, Australii, Kanadzie, Danii, Anglii, Finlandii, we Włoszech, w Nowej Zelandii i Szkocji. „Ten typ oceniania poprawia proces uczenia się, a nie tylko podsumowuje wiedzę ucznia. Taka metoda rozwija nie tylko wiedzę, ale i osobowość, sprzyja rozwojowi inteligencji emocjonalnej i społecznej” (Banasiak, 2015, s. 143). Aby lepiej ją zrozumieć, autorka zamieszcza propozycje scenariuszy lekcji wskazane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, które promuje ocenianie kształtujące.

Szkoło, jaka jesteś? to książka, którą polecić należy nauczycielom wszystkich typów szkół. Może powinna się ona znaleźć w katalogu lektur obowiązkowych. Jej atutem jest nie tylko trafna diagnoza kondycji polskiej szkoły, ale propozycje kierunku zmian, jakie powinny dokonać się w szkole, aby sprostała ona wymogom epoki ponowoczesnej.

Bibliografia

- Banasiak, M. (2015). Od testu do testu. Czy istnieje alternatywna droga? W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Czerwonka, D. (2015). Kolejna podyplomówka? Kompetencje (i ich brak). W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Gnop, A. (2015). Nowe sposoby pracy z uczniem. Implementacja teorii integralnej Kena Welbera w edukacji. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Honore, C. (2011). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. (W. Mitura, tłum.). Warszawa: Drzewo Babel.
- Kamper-Kubańska, M., Kaszlińska, K. (2015). Dom i szkoła. Pole walki? W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Karzmarzyk, M. (2015). Dziecko w szkole. O (nie)skutecznym porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Szmaus-Jackowska, A. (2015). Śmietnik na głowę, czyli problem dyscypliny na lekcji. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Wieczór, E. (2015). „Być naj...”. O presji i oczekiwaniach rodziców wobec dzieci. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.

Wiśniewska, L.A. (2015). „Myszka i co dalej”. Szanse i zagrożenia związane z dorastaniem online. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.

Wołowska, A. (2015). Wypalenie zawodowe, czyli o konieczności odpoczynku od tablicy. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.

Anna IRASIAK

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt:

Jak cytować [how to cite]: Irasiak, A. (2015). Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego jako języka obcego”. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 291–294.

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego jako języka obcego”

W dniu 24 października 2015 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego jako języka obcego”, zorganizowana przez studia doktoranckie tejże uczelni. Było to pierwsze wydarzenie naukowe, które koncentrowało dyskusję wokół węzłowych problemów kształcenia polskiego języka migowego.

Konferencja skierowana była do środowiska akademickiego oraz praktyków – nauczycieli polskiego języka migowego, a także osób uczących się PJM¹. Główną ideą organizacji konferencji było angażowanie się uczestniczących w niej osób we wzajemne uczenie się na podstawie własnych doświadczeń związanych z nauką języka migowego oraz dzielenie się wiedzą na temat dydaktycznych podstaw PJM. Jej celem było stworzenie optymalnych warunków do spotkania się, dialogu i wypracowania nowych form nauczania języka migowego jako obcego oraz na rozwiązywaniu istniejących w środowisku lokalnym problemów przez teoretyków i praktyków tego obszaru. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele wielu różnych dyscyplin naukowych: pedagogiki (w tym pedagogiki specjalnej), językoznawstwa, antropologii, psychologii, socjologii, ale także nauczyciele, wykładowcy, lektorzy i przedstawiciele instytucji organizujących kształcenie PJM oraz studenci i uczniowie.

¹ Skrót od *polski język migowy*.

Spotkanie rozpoczęła uroczystie Pani Prof. zw. dr hab. Aniela Korzon – Przewodnicząca Komitetu Naukowego Konferencji (Dolnośląska Szkoła Wyższa), która wprowadziła uczestników w problematykę edukacji języka migowego osób głuchych i słyszących, odnosząc się również do swoich doświadczeń zdobytych w ramach pobytów i realizacji projektów badawczych w Stanach Zjednoczonych. Zgromadzonych gości przywitał również Pan Prof. DSW dr hab. Jerzy Kochanowicz – Kierownik Studiów Doktoranckich, który przedstawił kontekst historyczny edukacji osób z niepełnosprawnością narządu słuchu oraz odniósł się do przypadku życia populacji zamieszkałej wyspę Martha's Vineyard, gdzie niezwykle często występowała dziedziczna głuchota, przez co jej mieszkańcy nie uważali braku słuchu za coś dewiacyjnego oraz w większości znali podstawy języka migowego.

W ramach obrad prezentowane były refleksje zarówno w wymiarze teoretycznym, metodologicznym, jak i praktycznym, w odniesieniu do kształcenia języka migowego jako języka obcego oraz kontekstu kulturowego edukacji językowej PJM. Dyskusja zogniskowana była wokół czterech głównych obszarów tematycznych i wydzielała tym samym podział na cztery sesje plenarne.

W sesji pierwszej, wprowadzającej do problematyzowania edukacji PJM, noszącej tytuł *Stan obecny i perspektywy rozwoju w kształceniu PJM*, Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski) przedstawił referat *Akwizycja języka migowego z punktu widzenia współczesnego językoznawstwa teoretycznego*, w którym zaprezentował spojrzenie na proces wykształcania przez dziecko kompetencji komunikacyjnej w języku migowym przez pryzmat podstawowych założeń językoznawstwa generatywnego. Małgorzata Czajkowska-Kisil (Uniwersytet Warszawski) zaprezentowała referat o przekornym tytule *Nauczanie polskiego języka migowego jako pierwszego*, w którym wskazała na nietypową sytuację większości dzieci głuchych, których rodzice słyszą, posługują się mówionym językiem polskim, a który nie jest dostępny ich dzieciom, co oznacza, że nie są one w stanie przyswoić go na drodze akwizycji, lecz mogą się nauczyć (ponownie nie nabyć) języka migowego. Anna Irasiak (Dolnośląska Szkoła Wyższa) w wystąpieniu *Kształcenie PJM w narracjach nauczycieli – komunikat z badań*, przedstawiła wstępne wyniki badań prowadzonych w ramach przygotowywanej dysertacji doktorskiej, w których omówiła wskazówki dla pracy dydaktycznej nauczycieli języka migowego oraz trudności, jakie napotykają w procesie dydaktycznym.

Sesja druga koncentrowała się na zagadnieniach organizacji procesu kształcenia polskiego języka migowego. W jej trakcie Alicja Orłowska i Krzysztof Kościński (EduPJM, Warszawa) przedstawili wykład na temat *Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego metodą Vision Virtuelle (VV)*, która jest skutecznym sposobem nauczania płynności w posługiwaniu się językiem migowym. Beata Pukło (Centrum Edukacji i Wsparcia „Res-Gest”, Rzeszów) w wystąpieniu *Nauczanie PJM a aktywizacja zawodowo-społeczna osób niesłyszą-*

cych – doświadczenia własne, opowiedziała o doświadczeniach lektorów w zakresie nauki polskiego języka migowego osób słyszących na kursach różnego typu oraz przedstawiła ocenę umiejętności ich uczestników. Olgierd Kosiba (Towarzystwo Tłumaczy i Wykładowców Języka Migowego „GEST”, Poznań) zaprezentował temat *Nauczanie języka migowego – kompetencje czy kwalifikacje?* Prelegent wykazał, że poglądy, w myśl których kursy polskiego języka migowego powinny być prowadzone wyłącznie przez osoby głuche, należy zrewidować oraz że niedopuszczalne jest dyskryminowanie osób słyszących w edukacji tego języka, szczególnie tych, które mogą wykazać się kompetencjami i/lub kwalifikacjami w prowadzeniu szkoleń tego typu. Panie Karolina Ruta i Marta Wrześniewska-Pietrzak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) w referacie *„Odnaleźć się w przestrzeni” – problemy uczących się z przestrzenną organizacją komunikatu w PJM* wskazywały najczęściej popełniane błędy wśród osób uczących się w wykorzystaniu przestrzeni do budowy wypowiedzi w języku migowym oraz ujawniały te elementy przestrzeni, które sprawiają największy problem osobom posługującym się językiem fonicznym jako pierwszym. Na koniec tej części obrad Damian Rzeźniczak (Akademia im. Jana Długosza) wystąpił z referatem *Dostosowanie programów PJM do standardów CEF na poziomie A1, A2 i B1*, przedstawiając trudności i bariery w realizacji tytułowego działania.

W sesji trzeciej prelegenci pochylili się nad rolą *nauczyciela i uczenia w kształceniu PJM*. Magdalena Bednarska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) zaprezentowała referat *Kompetencje nauczycieli języka migowego – stan obecny i perspektywy rozwoju. Doświadczenia własne*, w którym scharakteryzowała możliwości kształcenia specjalistów w dziedzinie dydaktyki PJM oraz rozważyła kwestie kompetencji, doświadczeń, cech charakteru oraz wyglądu zewnętrznego nauczyciela tego języka. Agnieszka Kossowska (Politechnika Opolska) omówiła w wystąpieniu *Z doświadczeń matki słyszącej uczącej swoje dziecko języka migowego* wyzwania, w obliczu których staje rodzina słysząca pragnąca komunikować się z dzieckiem przy pomocy języka migowego. Katarzyna Matysik (Stowarzyszenie „Migaj Sercem”, Legnica) analizowała trudności, jakie napotyka nauczyciel w konstruowaniu programów kształcenia i w ich realizacji w pracy zawodowej w referacie pt. *Nauczyciel a język migowy*. Katarzyna Szymura (Migamy PJM-em, Katowice) zaprezentowała wystąpienie *Krok w stronę profesjonalizmu – jak merytorycznie przygotować się do nauczania PJM?* Prelegentka wskazała na potrzebę dostosowania programów kursów do oczekiwań grupy uczestników oraz standardów wyznaczonych przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, a także na konieczność biegłego posługiwania się językami (polskim i migowym) i specjalistyczne wykształcenie nauczycieli prowadzących nauczanie PJM. Panie Magdalena Bielak-Kościńska i Angelika Niezgoda (EduPJM, Warszawa) omówiły temat *Głuchy nauczyciel + słyszący uczeń – nowy trend w nauczaniu PJM*, przedstawiając zalety nauczania polskiego języka migowego przez lektora głuchego (*native signera*).

Ostatnia sesja, czwarta, poświęcona została zagadnieniom związanym z edukacją międzykulturową i kulturą głuchych w kształceniu PJM. Obrady w niej wystąpieniem *ŚWIAT-GLUCHY jako ucieleśniona rzeczywistość języka migowego* rozpoczęła Magdalena Dunaj (Uniwersytet Łódzki), która zwracała uwagę na związki między nauką języka migowego a funkcjonowaniem w obrębie przestrzeni ŚWIAT-GLUCHY (pojęcie zaczerpnięte z polskiego języka migowego, będące kategorią analityczną, za pomocą której opisywała kolektywny wymiar głuchoty – koncepcja ucieleśnionej głuchoty, głuchego ciała). Małgorzata Talipska (Uniwersytet Warszawski) przedstawiła wykład *Perspektywa interkulturowa w badaniach użytkowników polskiego języka migowego* prezentujący refleksję wynikającą z obserwacji prowadzonych w czasie badań w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, analizującą trafność i rzetelność narzędzi badawczych dopasowanych odpowiednio do próby badawczej, jaką są użytkownicy polskiego języka migowego, ukazujący potrzebę nauczania i uczenia się polskiego języka migowego jako języka obcego wśród badaczy, także respondentów – osób głuchych nim niewładających, jako środka swobodnej komunikacji. Joanna Łacheta i Marcin Daszkiewicz (Uniwersytet Warszawski) zaprezentowali referat *Interkulturowość a nauczanie PJM jako obcego języka*, w którym zasygnalizowali istnienie kilku obszarów kompetencyjnych w nauczaniu polskiego języka migowego jako obcego i szeroko omówili kompetencję kulturową jako niezwykle istotną w działaniach edukacyjnych. Ostatni wykład przedstawił, ponownie, Damian Rzeźniczak (Akademia im. Jana Długosza). Była to *Relacja z konferencji LESICO 2 – Drugiej Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Migowego*, która miała miejsce w dniach 16–17 października 2015 roku w Paryżu. Zaprezentowane sprawozdanie pozwoliło przybliżyć uczestnikom konferencji polskiej światowe trendy i perspektywy teoretyczne w edukacji języka migowego.

Każdą z czterech sekcji kończyła dyskusja, w ramach której uczestnicy omawiali swoje wątpliwości, wyrażali potrzeby dokonywania zmian w kształceniu PJM, przedstawiali propozycje współpracy itp. Spotkanie zakończyło się podsumowaniem całego dnia obrad, które zaprezentowała Anna Irasiak, podziękowaniem przybyłym gościom za uczestnictwo oraz zaproszeniem do publikacji tekstów.

Zasady przygotowywania publikacji

I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ajd.czyst.pl), w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukarских”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie*, *Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos*, *ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub **r o z s t r z e l e n i e**. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez **podkreślenie**. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu natomiast – bibliografię.
2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005).

W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).

3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

IV. Przykłady opisu bibliograficznego

1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.