

Podstawy edukacji

tom 6

**Sfera wartości i zasad –
konstruowanie podmiotu**

Podstawy edukacji. Rocznik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii
Badań Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Podstawy edukacji

tom 6

Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu


impuls
Kraków 2013

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2013

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja naukowa:

Andrzej Gofron

Karol Motyl

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Alicja Kuźma

Projekt okładki:

Wojciech Zdziennicki

Publikacja sfinansowana przez
Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie

ISSN 2081-2264

ISBN 978-83-7850-525-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2013

Nakład: 200 egz.

Spis treści

Od redaktorów naukowych	7
Część 1. Konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu społecznego	
<i>Andrzej Gofron</i> Dlaczego wartości i zasady w edukacji?	15
<i>Janusz Maj</i> Relatywizm aksjologiczny a edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym	39
<i>Beata Gofron</i> Jaka edukacja w rzeczywistości Web 2.0?	63
<i>Tomasz Tadeusz Brzozowski</i> Wartość edukacyjna dialogu	77
<i>Paweł Sporek</i> Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera	99
<i>Jarosław Jagieła</i> Integracja osobowości jako wartość edukacyjna Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej	119
Część 2. Konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu indywidualnego	
<i>Bartłomiej Gótek</i> Rola przeżycia estetycznego w procesie samowychowania człowieka dorosłego	143

<i>Paweł F. Nowak</i> Aksjologiczna refleksja nad zdrowym stylem życia w edukacji	153
<i>Stanisław Chrobak</i> Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu	171
<i>Maria Boużyk</i> Miłość jako wartość: aktualność klasycznej teorii cnót	187
<i>Maria Janukowicz</i> Pokora nauczyciela w optyce edukacji moralnej	209
<i>Anna Kadykało</i> Poglądy Wasilija Suchomlińskiego na wychowanie	227
 Część 3. Próby obiektywizującego przedstawienia rozwoju podmiotu i konstruowania jego tożsamości	
<i>Agnieszka Kozerska, Elżbieta Napor, Anna Schneider</i> Konceptualizacja badań nad międzypokoleniowym uczeniem się w rodzinie – wybrane kwestie etyczne	245
<i>Karol Motyl</i> Wartość empatii w prowadzeniu wywiadu na tle neokolonialności badań jakościowych w pedagogice	257
<i>Monika Stawiarska-Lietzau</i> Podejmowanie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym	269
<i>Patryk Kujan</i> Rola kuratora sądowego. Wartość jako pojęcie dominujące w pracy z osobą oddaną pod dozór	281
<i>Yuliya Sakalova</i> The Role and Values of Foreign Language Education in a Modern World	297
<i>Tomasz Tadeusz Brzozowski, Janusz Maj, Adrianna Sarnat-Ciastko</i> Młodzież a wartości. Uczniowska platforma dyskusyjna o edukacji	307

Od redaktorów naukowych

Kolejny, szósty tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi: *Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, tak jak poprzednie (A. Gofron, M. Piasecka, 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń, 2009; A. Gofron, B. Łukasik, 2010; B. Gofron, A. Gofron, 2011; A. Gofron, A. Kozerska, 2012), stanowi efekt poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów *Podstaw edukacji* jest, jak pisaliśmy, przede wszystkim powrót do podstaw pedagogiki. Podstawy, przypominamy, rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice były to ujęte w następującym porządku bezpośrednie nawiązania do: epistemologii (filozofii), historii pedagogiki i istotnych, merytorycznych kwestii ważnych dla jej stanowienia (kategorii ciągłości i zmiany), sposobów definiowania podmiotu w edukacji, dydaktycznego ujęcia procesu nauczania – uczenia, różnorodności ofert metodologicznych i swoistego pluralizmu metodologicznego funkcjonującego w naukach pedagogicznych.

Podtytuł tomu *Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu* wskazuje na zamiar przeniesienia tym razem debaty na temat paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt filozofii edukacji, szczególnie filozofii wartości. Tradycja kształcenia jest tradycją filozoficzną i humanistyczną, stąd też obejmuje tworzenie konstrukcji teoretycznych obejmujących dziś takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia i pedagogika, ale przede wszystkim filozofię z jej warstwą aksjologiczną, estetyczną, etyczną i poznawczą. Wydaje się, że dopiero w takim otoczeniu teoretycznym możliwe jest tworzenie ogólnej teorii edukacji. Tylko tak szeroki kontekst pozwala na zarysowanie wizji edukacji, które mają szansę leć u podstaw społecznie akceptowanych filozofii rozwoju podmiotu, konstruowania jego tożsamości.

Podjęte rozważania zbudowane zostały na założeniach, które są nawiązaniem do myśli J. Deweya, J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kohlberga, E. Eriksona i J. Brunera, zakładającej (szczególnie w przypadku Piageta i Kohlberga) koherencję (interakcjonizm) rozwoju podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego i podmiotu poznawczego. Rozwój podmiotu/jednostki jest zatem

czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, definiowany przez stadia moralnego rozumowania. Stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania, stąd też zasadnicze rozumowanie moralne w kategoriach zasad okazuje się wstępnym warunkiem zachowania moralnego, społecznego podmiotu. Owe wartości i zasady, szeroko rozumiane, stanowią przesłanki kształtowania, konstruowania tożsamości podmiotu. Jest to propozycja ujęcia zachowania i stanu wewnętrznego podmiotu w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne, usiłując obserwować raczej proces myślenia niż zachowania językowe i raczej przez obserwowanie procesów wartościowania niż obserwowalne zachowanie. Ta epistemologia umysłu/rozumu wyrażona metaforycznie jest próbą odpowiedzi na pytanie: Czyj umysł? Umysł/rozum, który cechuje się racjonalnością, świadomością, myśleniem, rozwojem poznawczym, jak powiedziałby Piaget, i koherencją z innymi sferami umysłu.

Tezy powyższe, które orzekają o potrzebie spojrzenia na rozwój podmiotu/jednostki, konstruowania jej tożsamości z perspektywy jednej, introspekcyjnej strony (owa epistemologia umysłu), z drugiej zaś są jednak – i przede wszystkim – spojrzeniem antynaturalistycznym, wyróżniającym sferę społeczno-kulturową edukacyjnego funkcjonowania podmiotu. Te dwa sposoby patrzenia na edukację znalazły wyraz w przedstawionym czytelnikom tomie. Metaforycznie wyrażone, odnoszą się do: a) „umysłu społecznego”, który wymienione wartości i zasady ujmując w kategoriach społeczno-kulturowych wraz z jego składowymi, ujętymi bądź całościowo, bądź jednostkowo, wyróżniając np. naukę, filozofię, sztukę, bądź w sposób bardziej szczegółowy, wyrażony w tym tomie przez takie składowe, jak: edukacja, psychologia, moralność jako sfera społeczna; b) „umysłu indywidualnego”, który przyjmuje postać pierwszego, wyróżnionego stanowiska, czyli jednostce przypisuje cechy i atrybuty jej podmiotowości, takie jak racjonalność, świadomość, myślenie, czy też bardziej szczegółowe, wyróżnione w prezentowanym tomie, takie jak: przeżycie estetyczne, pokora, miłość, mądrość. Przedstawimy w tej książce także trzecie stanowisko, które jest próbą obiektywizującego ujęcia wartości (zasad); obiektywizującego w znaczeniu, jaki nadaliśmy temu pojęciu w poprzednim tomie, wyróżniając tzw. współczynniki humanistyczne w pedagogice. To ujęcie, czyli tzw. przedmiotowe przedstawienie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, odnosi się w naszym przypadku do działania, ryzyka, e-learningu czy też recepcji wartości wśród młodzieży itp.

Wymiar pierwszy prezentowanego tomu (konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu społecznego) jest próbą odpowiedzi na pytanie podstawowe tej książki: Dlaczego wartości i zasady w edukacji? Odpowiedź na to pytanie odnosi się do najszerszego, najbardziej ogólnego znaczenia pojęcia edukacji. Myślmy o niej jako o ogóle zabiegów podejmowanych w celu rozwoju podmiotu. Pojęcie „rozwój” występuje tu

w znaczeniu zbliżonym do pojęcia „formowanie” (zmienianie, rozwijanie). Możemy też powiedzieć, iż pojęcie „konstruowanie” (kształtowanie tożsamości podmiotu) jest bliskie naszemu rozumieniu znaczenia edukacji. Takie znaczenie edukacji jest zbliżone do jej potocznego oglądu, akcentującego naturalistyczne, psychologiczne jej znaczenie. Nasze myślenie o edukacji jest jednocześnie próbą takiego postrzegania interesującego nas fenomenu, który możemy ująć antynaturalistycznie, kulturowo, w pewnym znaczeniu teoretycznie. Jest myśleniem, które w tradycji pedagogicznej można wyróżnić jako myślenie krytyczno-analityczne.

Powyższe konstatacje wymagałyby pewnej rewizji myślenia o podstawowych kategoriach pedagogicznych, takich jak rozwój podmiotu czy konstruowanie i kształtowanie jego tożsamości. Wymagałyby konceptualizacji podmiotu jako takiego, który nie tyle idzie pod prąd współczesnych teorii psychologicznych, ile przede wszystkim – jak piszemy – pozbawiony byłby tzw. błędu psychologizmu. Wydaje się, że droga wyznaczona przez prace Piageta, Wygotskiego i Brunera spełnia te warunki. Prezentowany przez nich antynaturalistyczny sposób widzenia zjawisk edukacyjnych, z zawartym w nim dualizmem (ambiwalencją), może stanowić przesłanki swoście dzisiaj rozumianego epistemologicznego przedłużenia badanych zjawisk edukacyjnych. Można je określić mianem konstruktywizmu w jego najszerszym znaczeniu.

To bardzo szerokie rozumienie przesłanek interpretacyjnych znajduje swój wyraz w niniejszym tomie, w podejmowanych próbach opisu i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych. Na początku jest odniesieniem do edukacji rozumianej jako czynnik zrównoważonego rozwoju wraz z łączącymi się z nią dylematami aksjologiczno-moralnymi i pytaniami, w konkluzji, o wartości/idee edukacyjne w przyszłości. Rozpatrywane są one, już szczegółowo, także z punktu widzenia relatywizmu aksjologicznego przypisanego społeczeństwu ponowoczesnemu. Są próbami poszukiwania szczegółowych rozwiązań aksjologicznych w filozoficznej tradycji hermeneutycznej. Pytania o wartości/cele, ale i o szczegółowe rozwiązania dotyczą także tej sfery edukacji, która już bezpośrednio dotyka nas wszystkich: sfery formalnego kształcenia. Inne spojrzenie na kategorię wiedzy i wszechobecne technologie informacyjno-komunikacyjne implikują szczegółowe rozwiązania dydaktyczne, tak w obszarze przyjętego ogólnego kanonu kształcenia, jak i w szczegółowo ujętych kompetencjach nauczyciela i ucznia oraz ich wzajemnych relacjach. Relacja nauczyciel – uczeń, wyznaczona przez kategorię dialogu w – jak powiedziałby Z. Bauman – „płynnej ponowoczesności”, rzeczywistości nowych technologii, wymaga innego jego ujęcia: wymaga wpisania dialogu w szeroko rozumianą kategorię doświadczenia. Doświadczenia, które Dewey przyjął jako centralny punkt swojej pragmatycznej koncepcji edukacyjnej, a które to doświadczenie można z punktu widzenia

edukacji polonistycznej, humanistycznej, szeroko rozumianej edukacji kulturowej, odnieść do Tischnerowskiej filozofii dialogu.

Przewijająca się tradycyjna myśl progresywna i pragmatyczna oraz strukturalizm genetyczny w tym tomie znajdują dzisiaj przedłużenie epistemologiczne w próbie spojrzenia na doświadczenie w sposób skonkretyzowany jako na tzw. zasadę indywidualizacji kształcenia, ale już ze współczesnym odniesieniem do teorii krytycznej J. Habermasa. To inne spojrzenie na wartość indywidualizacji w edukacji jest swoistym domknięciem naszej filozoficznej, epistemologicznej refleksji nad zjawiskiem edukacji prezentowanej w tej części tomu. Jednak już szczegółowe psychologiczne zamknięcie zawarte jest w przedstawionej idei/wartości integracji osobowości.

Wymiar drugi niniejszego tomu – konstruowanie tożsamości podmiotu z punktu widzenia tzw. umysłu indywidualnego – jest próbą jednostkowego, podmiotowego spojrzenia na interesującą nas sferę wartości w edukacji. To zindywidualizowane odniesienie może przybrać formę klasycznie rozumianej dziedziny wychowania bądź też stanowić np. jeden z jej atrybutów/wartości. Może także być spojrzeniem z perspektywy wyodrębnionej działalności edukacyjnej, np. pracy pedagoga. Tak więc pierwszą dziedziną tej części tomu jest sfera estetyczna. Podmiot estetyczny można rozpatrywać w koherencji z podmiotem poznawczym/moralnym. Można go też ująć redukcjonistycznie, a wtedy kategoria przeżycia estetycznego stanowi jego podstawowe odniesienie aksjologiczne. Drugą dziedziną to sfera zdrowia; sfera pomijana we wspomnianym interakcjonizmie rozwoju podmiotu, ale tak istotna, przenikająca nasze bytowanie, która niestety zredukowana jest do jej wymiaru biologicznego, fizjologicznego, swoście rozumianego rozwoju psychicznego czy społecznego. Jej wymiar kulturowy, humanistyczny, gdzie zdrowie jest wartością, to kolejne wyzwanie edukacyjne.

Atrybuty/wartości samoistne edukacji w tym tomie to: mądrość, miłość i pokora. Ich wybór jest propozycją własną autorów. Jest wyborem takiej wartości, która według nich wydaje się konstytuować/konstruować to, co nazywamy rozwojem podmiotu, kształtowaniem jej tożsamości.

Otóż mądrość ujęta potocznie czy też filozoficznie (np. personalistycznie) wydaje się tym, co ważniejsze i istotniejsze, niż poznawczo (empirycznie) ujęta wiedza. Jeżeli jednak mówimy o wiedzy, która jest produkowana (w znaczeniu, które nadaje mu konstruktywizm), to wówczas można orzekać o zbliżaniu/przenikaniu się tych wartości.

Miłość jako ważna kategoria, obok prawdy, piękna i dobroci czy też wartości pomniejszych edukacyjnie, ale jakże istotnych, takich jak wolność, emancypacja i suwerenność, jest tą wartością, która przenika człowieka bycie-w-świecie. Jest wartością tak kulturową, jak i duchową, konstruującą tożsamość podmiotu.

Pokora jako wartość w powyższej interpretacji miłości jest cechą miłości obok takich cech, jak: wstrzemięźliwość, trzeźwość, czystość, łagodność,

wyrozumiałość, pilność, skromność. Pokora jako wartość wydaje się tą kategorią, która jest narzędziem realizacji innej wartości, ważniejszej, jaką jest wspomniana miłość czy dobroć. Wartości/cnoty, jak piszemy, nie poddają się łatwemu osądowi. Łatwiej je wyliczyć niż osadzić w strukturze umysłu indywidualnego, w charakterze jednostki; ująć jako element rozwoju etycznego podmiotu.

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne wydaje się podjęcie próby odpowiedzi na pytanie nie tyle o „co” (jakie wartości), ile „jak” (sposób ich realizacji). W rezultacie są to pytania: Czy i jak to się dzieje? Czy i jak konstruowana jest tożsamość podmiotu? Jedną z prób odpowiedzi może dać perspektywa historyczna, gdy na świat wartości spogląda się jak na zjawisko edukacyjne, które już było, zaistniało.

To, co jest, to, co było, ujęte przedmiotowo, stanowi trzeci wymiar niniejszego tomu (próby obiektywizującego przedstawienia rozwoju podmiotu, konstruowania jego tożsamości). Owe sposoby przedstawienia badanych zjawisk zatrzymują się na poziomie ich obiektywizującego opisu. Korzystają z języka pierwszego rzędu semantycznego, potocznego. W prezentowanym tomie ujęcie przedmiotowe, określające to, co badane, jest odniesieniem do: międzypokoleniowego uczenia się w rodzinie, neokolonialności badań jakościowych, podejmowanie ryzyka przez młodzież, aksjologicznych podstaw wychowania, wartości w pracy kuratora i nauki języka obcego. W końcowej części tomu przedstawiamy relacje z dyskusji młodzieży licealnej na temat wartości, wartości w edukacji w ogóle, wartości szczegółowych, relacji podmiotowych w kształceniu formalnym.

Wspomniane przedstawienie mówiące o tym, jak badać, w przywoływanym obiektywizującym znaczeniu jest propozycją, która obejmuje: kwestie etyczne w badaniach nad rodziną, empatię, badanie wartości, sprawozdanie z pracy kuratora, opis doświadczeń nauczyciela języka obcego. Wypowiadająca się młodzież oczywiście nie orzekała o sposobach badania swojego świata wartości. Mówiła o tym, co dla niej jest ważne w jej świecie wartości. Wypowiedzi te mogą stanowić przesłankę dalszych badań. W tym punkcie, jeszcze raz przywołując kategorie obiektywizujące (pisaliśmy o tym szczegółowo w poprzednim tomie), a nie obiektywne w tradycyjnym znaczeniu epistemologicznym, stwierdzamy, że każde badanie wymaga swoistej interpretacji, która odnosi się do takiej czy innej teorii. Wyniki badań bardzo często zależą od pewnych milcząco lub jawnie akceptowanych przesłanek pochodzących z doświadczenia (wiedzy potocznej). W badaniach nad wartościami to odniesienie do takiej czy innej teorii jest niejednoznaczne. Jest odniesieniem do światopoglądowej sfery kultury, aksjologii w znaczeniu filozoficznym, swoistego świata wartości. Ten świat wartości, jak piszemy w prezentowanym tomie, można uchwycić na różne sposoby: filozoficznie, intencjonalnie, psychologicznie, behawiorystycznie, strukturalistycznie itp. W omawianych badaniach, tak odmiennych i częściowych, wspomniane odniesienia teoretyczne są też bardzo

różne. Są odwołaniem do teorii uczenia się, teorii ryzyka, neokolonializmu jako kategorii epistemologicznej, aksjologii w ogóle czy własnego doświadczenia pedagoga/praktyka, także w jakiś sposób ujętego teoretycznie/potocznie.

W tym miejscu chcielibyśmy bardzo serdecznie podziękować wszystkim tym, którzy przyczynili się do powstania niniejszego opracowania. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy tą drogą, po raz kolejny, wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i inspiracje do dalszych badań.

*Andrzej Gofron
Karol Motyl*

Bibliografia

- Gofron, A., Piasecka, M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gofron, A., Adamska-Staroń, M. (red.) (2009). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, A., Łukasik, B. (red.) (2010). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Częstochowa.
- Gofron, B., Gofron, A. (red.) (2011). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A., Kozerska, A. (red.) (2012). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.

Część 1

**Konstruowanie tożsamości
podmiotu z punktu widzenia
tzw. umysłu społecznego**

Andrzej Gofron

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Dlaczego wartości i zasady w edukacji?

Szkic ten jest próbą podsumowania na pewnym etapie prac zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, wyrażających się w sześciu kolejnych konferencjach na temat „Podstaw edukacji”¹. Te spotkania i myślenie naukowe tam wyrażane były w naszym zamyśle pewnym ciągiem merytoryczno-logiczno-pedagogicznym refleksji nad edukacją. Edukacją, która – jak dowodziliśmy na kolejnych spotkaniach – ma/powinna mieć:

- 1) w miarę jednoznacznie zwerbalizowane założenia epistemologiczne odnoszące się do aktualnej praktyki edukacyjnej;
- 2) świadomość swojego kontekstu historycznego, genetycznych uwarunkowań wprowadzanych zmian w edukacji;
- 3) wyodrębniony pewien obraz edukacji, wyrażający się przede wszystkim przez status podmiotu tej edukacji. Już w tym punkcie wyraźnie została przypomniana i zwerbalizowana zapomniana sfera etycznego (moralnego) rozwoju podmiotu;
- 4) taką koncepcję kształcenia, która – jak pisaliśmy – wykraczałaby poza chaos dotychczasowych pojęć i zdarzeń dydaktycznych, i
- 5) adekwatne narzędzia, tzn. takie propozycje metodologiczne, które pozwolą nie tylko opisać, wyjaśnić i postulować powyższe stany, ale przede wszystkim wypracować określone instrumentarium, które efektywnie pozwalałoby na wdrożenie i realizację tych stanów – jakiegoś społecznie akceptowanego systemu wartości.

W tym momencie, ale inaczej, jeszcze raz powracamy do zapomnianej sfery etycznego (moralnego) rozwoju podmiotu, próbując odpowiedzieć na pytanie już fundamentalnie sformułowane: Dlaczego edukacja w sferze wartości i zasad?

¹ Szczegółowe zestawienie konferencji prezentujemy we *Wprowadzeniu* do niniejszego tomu.

Chcielibyśmy tu jednoznacznie wyartykułować, że nasza refleksja nad edukacją odnosi się do jej najszerszego, najbardziej ogólnego znaczenia. Myślimy o niej jako o ogóle zabiegów podejmowanych w celu rozwoju podmiotu. Pojęcie „edukacja” występuje tu w znaczeniu zbliżonym do pojęcia „formowanie” (zmienianie, rozwijanie), którego używają autorzy (por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 25; B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 54) podręcznikowej definicji edukacji. Nie wchodząc w tej chwili w szczególne rozważania semantyczne, możemy także powiedzieć, iż pojęcie „konstruowanie” (kształtowanie tożsamości podmiotu) jest bliskie naszemu rozumieniu znaczenia efektu edukacji. Takie znaczenie edukacji jest zbliżone do jego potocznego oglądu, akcentującego przedmiotowe, naturalistyczne, psychologiczne znaczenie. Nasze myślenie o edukacji jest jednocześnie próbą takiego postrzegania interesującego nas fenomenu, który możemy ująć antynaturalistycznie, kulturowo, w pewnym znaczeniu teoretycznie. Jest myśleniem, które w tradycji pedagogicznej można wyróżnić jako myślenie krytyczno-analityczne.

Wiedza o podmiocie etycznym

Nawiązując do myśli M. Foucaulta, którego strukturalistyczna historia idei wyznaczona przez kategorie wiedzy/władzy zapoczątkowała serię badań pod nazwą „analiza dyskursu” oraz zmieniła sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości, można powiedzieć, że istnieje długa i nierozstrzygnięta dyskusja na temat tego, co oznacza termin „autonomia” (wewnątrzsterowność) podmiotu, co to znaczy – w sokratejskim znaczeniu – być panem samego siebie, dzisiaj powiedzielibyśmy: być podmiotem. Zdaniem Foucaulta, możliwe jest wyjaśnienie historyczne rozumienia tego terminu:

[...] krytyczna funkcja myślenia [...] wywodzi się z sokratejskiego imperatywu: „troszcz się o siebie”, tj. ugruntuj swoją wolność przez panowanie nad sobą (1988, s. 20).

W znaczeniu klasycznym być panem siebie znaczyło przede wszystkim troszczyć się o siebie, mniej zaś o innych. Jedynie samoopanowanie dawało szansę i możliwość opanowania zachowania innych. Tylko władza nad sobą stanowiła mocną przesłankę i uzasadnienie dla zarządzania innymi. Budowanie własnej autonomii kształtowało relację asymetrii, bez wzajemności z innymi. Zgodnie z tym modelem istnieje pewna ciągłość między zarządzaniem sobą, rządzeniem rodziną oraz rządzeniem państwem i wspólnotą.

Swoiste rozumienie (kształtowanie) cnót osobistych w tym czasie sytuowało jednostkę w takiej formie moralności, która ustanawiała ją jako podmiot etyczny. To ustanowienie następowało nie przez uniwersalizację

jej zachowania, lecz przeciwnie, przez postawę poszukiwania, która, indywidualizując zachowanie, kształtowała je. Stąd rodzi się dzisiaj pytanie: Dzięki jakim zabiegom poznawczym i praktycznym podmiot uzyskuje możliwość orzekania o własnym zachowaniu, możliwość konstruowania (kształtowania) siebie jako podmiotu etycznego? Kiedy ktoś dzisiaj pyta: „Jaka jest najważniejsza zasada moralna filozofii starożytnej?”, nie odpowiadamy natychmiast: „Troszcz się o siebie”, lecz sięgamy po zasadę: „Poznaj samego siebie”. Zdaniem Foucaulta, obecnie zasada „troszcz się o siebie” wydaje się rodzajem egoizmu, nie zaś zasady etycznej, ponieważ

- 1) zostaliśmy ukształtowani przez tradycję chrześcijańską, która czyni z wyrzeczenia się siebie warunek zbawienia, a ponadto
- 2) tradycja świecka od XVI w. podejmowała krytykę ustanowionej moralności w imię uznania i poznania siebie.

Poznanie siebie, zdaniem nas, nowożytnych, jest bardziej wartościowe niż troska o siebie. W filozofii, od Kartezjusza do Husserla, poznanie siebie nabiera coraz większej wagi jako pierwszy krok w teorii poznania (S. Wróbel, 2002, s. 456–468). Próby, sprawdziany i kontrole przeprowadzane na sobie umieszczają kwestie prawdy – prawdy na temat tego, czym się jest, co się robi i do czego się jest zdolnym – w centrum konstytuowania podmiotu moralności.

Problem relacji łączących podmiot wiedzy (podmiot poznania/badania) z podmiotem etycznym jest dyskutowany do dzisiaj. Inspirowany jest Kantowskim pytaniem o to, czy podmiot wiedzy jest synonimiczny z podmiotem etycznym, czy nie. Rozwiązanie zaproponowane przez I. Kanta polega w przybliżeniu na odnalezieniu uniwersalnego podmiotu, który w takim zakresie, w jakim jest uniwersalny, jest zarazem podmiotem wiedzy, wymagającym jednak jednocześnie spełnienia pewnych wymagań moralnych. Kant, w ujęciu Foucaulta, powiada zatem:

[...] mam obowiązek rozpoznania w sobie i zarazem uznania siebie za podmiot uniwersalny, co znaczy, że muszę konstytuować [konstruować, kształtować – A.G.] siebie w każdym moim akcie, w każdym moim uczynku za sprawą reguły powszechnej [zasady – A.G.], która mogłaby funkcjonować jak prawo przyrody (M. Foucault, 1984, s. 357–358).

Według Foucaulta, wykorzystując jego „archeologię wiedzy”, można wyróżnić zasadniczo trzy główne typy badania siebie:

- 1) badanie pod względem korespondencji myśli i rzeczywistości (model kartezjański),
- 2) badanie pod względem stosunku naszych myśli do reguł (model Seneki),
- 3) badanie siebie pod względem stosunku między skrywaną myślą a wewnętrzną nieczystością.

W tym właśnie momencie, według Foucaulta, rozpoczyna się chrześcijańska hermeneutyka siebie, polegająca na ujawnianiu wewnętrznych myśli:

„Zakłada ona, że jest w nas coś ukrytego oraz, że wciąż trwamy w autoiluzji ukrywającej tajemnicę” (2000b, s. 250). Prace Z. Freuda podążają właśnie tym szlakiem. Wydaje się, jak twierdzi S. Wróbel (2002, s. 467–468), że dzieła Freuda i Foucaulta stanowią kolejne etapy tej historii. U Freuda zręby ludzkiej autonomii rodzą się jednocześnie wraz z uwewnętrznieniem pierwszego przymusu kulturowego, natomiast u Foucaulta ludzkie Ja rodzi się z procesu ujarzmienia. Czasami odnosi się wręcz wrażenie, że Foucault przenosi większość rozważań Freuda z przestrzeni aparatu psychicznego w przestrzeń aparatu społecznego.

Odpowiedzialność za sprowadzenie problemów etycznych w mętne rejony nierozstrzygalników, w obręb tego, co irracjonalne, według A. MacIntyre’a (1996, s. 5) ponosi Oświecenie². Ponieważ Rozum³ jako podmiot jest bezradny wobec problematyki moralnej, decyzje etyczne we współczesnym, postoświeceniowym świecie są rezultatem „[...] pozaracjonalnego stosowania siły oraz retorycznych trybów perswazji, które takiemu użyciu siły służą” (A. MacIntyre, 1996, s. 5). MacIntyre upatruje niepowodzenia projektu oświeceniowego w niezdolności myślicieli Oświecenia do zidentyfikowania jednolitego, jednoznacznego zbioru zasad moralnych, których żadna racjonalna istota nie mogłaby nie przyjąć. Po wtóre, niepowodzenie języka moralnego polega na tym, że w kulturze, w której przyszło nam żyć, nie ma żadnego racjonalnego sposobu dochodzenia do moralnej zgody.

Za sprawą krytyków zachodniej racjonalności, za sprawą dziewiętnastowiecznych filozofów podejrzeń (S. Wróbel, 2002, s. 290–302): F. Nietzschego, K. Marksa i Z. Freuda, oraz ich wielkich dwudziestowiecznych czytelników i interpretatorów: M. Heideggera, M. Foucaulta czy J. Derridy – pewność i przejrzystość samowiedzy zachodniego Rozumu stała się dziś co najmniej problematyczna. Rozum zostaje skrytykowany jako władcza i ujarzmiona przez anonimowe siły podmiotowości, jako wola instrumentalnego panowania. Represyjność Rozumu, a może nawet całej sfery kultury⁴ zdaje się

² Jeszcze raz wracamy do kwestii mitu Oświecenia (por. A. Gofron, 2010b; A. MacIntyre, 1996, s. 5).

³ Z epistemologicznego punktu widzenia można powiedzieć, iż występuje tu redukcja podmiotu wiedzy (poznania), także podmiotu etycznego, do podstawowej kategorii oświeceniowej, czyli Rozumu. Rozum występuje w znaczeniu pierwszej zasady oraz pewnego przyjętego i rozpowszechnionego w tym okresie sposobu rozumienia i uprawiania racjonalności.

⁴ To znaczenie Rozumu pozwala w dużym skrócie na wyróżnienie dwóch sposobów przedstawienia tego pojęcia. Pierwsze jest typowe dla znaczenia przedstawionego w tym przypisie, czyli rozumu jako kategorii społecznej, gdzie metaforycznie na takie byty społeczne, jak państwo, naród czy wspólnota kulturowa, przenosi się tradycyjne znaczenie podmiotu, a z jednostką wiąże takie terminy, jak świadomość, myślenie i racjonalność. Rozum występuje tu jako tzw. rozum społeczny. W drugim znaczeniu termin ten występuje jako tzw. rozum indywidualny, gdzie podmiotowość oraz związane z nią aspekty i atrybuty racjonalności myślenia i działania przypisuje się tylko jednostkom. Reasumując, można powiedzieć, że podmiot można przedstawić „[...] jako byt indywidualny (jednostka ludzka) bądź byt

dla wielu najpoważniejszym powodem dla jego (jej) odrzucenia. Nietzsche mówi: Rozum to nic innego jak tylko moc, perswazyjna wola mocy, którą sam Rozum tak olśniewająco ukrywa. Foucault będzie dla tej tezy przez całe swe życie poszukiwał materiału dowodowego (S. Wróbel, 2002, s. 291). Powyższe tezy staną się przesłankami dla myśli artykułowanej przez M. Horkheimera i T. Adorna (1994, s. 21). Przedstawiają oni argumenty przeciwko kalkulującemu intelektowi⁵, który zajął miejsce rozumu. Otóż racjonalność, gdy staje się powszechna, likwiduje różnicę między tym, co ważne (aspekt normatywny, moralny naszego funkcjonowania), a tym, co służy samozachowaniu (aspekt poznawczy, instrumentalny, władczy naszego postępowania), czyli zaciera granicę między tym, co ważne, a władzą. Z chwilą, gdy roszczenia do władzy i ważności przenikają się z sobą, moralność i poznanie tracą swą podstawę.

Teza, która przewija się powyżej, wyrażająca się w stwierdzeniu, iż roszczenia co do ważności są zawsze zdeterminowane przez władzę, podważa autoteliczność wartości, ich bezinteresowność, a w konsekwencji ważność. Za pozytywistycznymi ideałami obiektywności i roszczeniami do prawdy, za prawniczymi ideałami i roszczeniami do słuszności i sprawiedliwości, jakie właściwe są moralności uniwersalistycznej, kryją się dyktaty panowania. Dla Heideggera (1995, s. 115), który wzorem filozofów podmiotowości opisuje Rozum jako samowiedzę, nihilizm jest wyrazem technicznej władzy nad światem.

Na pytanie postawione w tytule swojego tekstu: *Czym jest Oświecenie?*, Foucault (2000a, s. 282) odpowiada: jest wiekiem Krytyki (a w zasadzie krytyk)! Nić łącząca z Oświeceniem ma zatem polegać

[...] nie na wierności doktrynalnym elementom, lecz raczej na nieustannym reaktywowaniu pewnej postawy, tzn. filozoficznego *ethos*, który można opisać jako permanentną krytykę naszego historycznego bytu (M. Foucault, 2000a, s. 286)⁶.

Ten *ethos* jest sprawdzianem granic, jakie możemy przekroczyć, a w konsekwencji jest pracą, którą możemy dokonać na sobie jako istoty wolne! Po ostatnich doświadczeniach (Z. Bauman, 2002) pytanie o racjonalizm (S. Wróbel, 2002, s. 302)⁷ może być pytaniem o to, w jakim stopniu podmiot może poddać

ponadjednostkowy (system społeczny lub jego składowe, kultura jako całość lub jej składowe)" (K. Zamiara, 2007, s. 10).

⁵ W tym miejscu następuje kolejna redukcja, tym razem rozumu do intelektu. Jest to, korzystając z wcześniejszych rozstrzygnięć, przykład rozumu indywidualnego wraz z jego podstawowym atrybutem, racjonalnością.

⁶ Krytyka w takim znaczeniu może nosić pewne znamiona swoistej interpretacji hermeneutycznej, której to interpretacji krytyk podejmuje się sam bądź tworzy jej przesłanki i wskazuje na konieczność jej podjęcia każdej jednostce.

⁷ S. Wróbel używa tu stwierdzenia „podmiot podatny na perswazyjne techniki terapeutyczne”; można też zapytać o to, w jaki sposób podmiot odnosi się do nowych, proponowanych rozwiązań.

rewizji dotychczasowe kategorie poznawcze; w jakim stopniu krytycznie może się odnieść do tego, co uznaje się za uniwersalne i jedynie prawomocne.

Patrząc na wyłuszczonej wyżej, mówiąc współczesnym językiem, kategorię tożsamości podmiotu, można zauważyć pewne niebezpieczeństwo (S. Wróbel, 2002, s. 283–284). Otóż człowiek może wyjść poza gry językowe naszej codzienności, korzystając z obiektywnego⁸ (przedmiotowego) opisu procesów świadomościowych. Powstaje jednak pytanie: Gdy już będziemy dysponować skończonym obrazem człowieka ujętego „obiektywizująco”, jak wówczas można oddać istotę intencjonalności ludzkiego myślenia i działania? Ludzie nie tylko podlegają przedmiotowej determinacji (władzy/wiedzy w znaczeniu powyższym), ale też działają, są sprawcami czynów, które uruchamiają intencjonalnie i za które czują się odpowiedzialni! Jak to się dzieje, że podmiot akceptuje lub narusza (z wszelkimi tego faktu konsekwencjami) reguły prawne, pojęciowe, moralne, estetyczne itp.? Oczywiście istnieją próby naturalizacji świadomości, tak jak istnieją próby sprowadzania sądów normatywnych do zdań opisowych, istnieją próby wyprowadzania treści naszych procesów mentalnych z procesów biologicznych, wydaje się jednak, że stale nie sięgają one do różnicy dzielącej Bycie i Powinność.

Zmiana sposobu myślenia o moralności

Sugerowana wyżej możliwość rewizji dotychczasowych kategorii poznawczych, krytyka tego, co uznaje się za uniwersalne i jedynie prawomocne, może być podstawą do zmiany myślenia o moralności. Należałoby wówczas myśleć o sferze uczynków moralnych nie jako o zbiorze zachowań, które mają spełnić abstrakcyjny zestaw reguł; przestać myśleć o moralności w kategoriach powinności i nakazów, a zacząć myśleć o tej sferze w kategoriach moralistyki greckiej i rzymskiej: jako o sferze kultywowania, pielęgnowania i analitycznego przyglądania się cnotom (por. S. Wróbel, 2002, s. 469–482)⁹.

⁸ Zjawiska „obiektywne”, a raczej „obiektywizujące”, to – najkrócej mówiąc – takie zjawiska, które konstataowane są przez jednostki komunikatywne należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane obiektywizująco. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstataujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego (por. A. Gofron, 2012).

⁹ Zbliżoną interpretację zjawisk etycznych przedstawiają także A. MacIntyre (identyfikowany zarówno z opcją modernistyczną, jak i myśleniem postmodernistycznym) oraz M. Foucault (w późniejszych tekstach). To myślenie o sferze uczynków moralnych wydaje się także swoiście rozumianą interpretacją hermeneutyczną w znaczeniu przywołanym w przypisie 18, gdzie wspomniane przesłanki w tym przypadku odnoszą się do interpretacji zachowań podmiotów wobec przedkładanych im reguł-zobowiązań. Moralność określałoby wtedy to, w jaki sposób jednostki ulegają lub opierają się tym zobowiązaniom (por. A. Gofron, 2010b).

Kiedy jedynym imperatywem moralnym wartym spełnienia będzie powinność rozpoznania, ujawnienia, rozwinięcia i wreszcie spełnienia swych cnót, wtedy jasne stanie się, iż etyka jest w istocie estetyką, estetyką siebie.

W tym miejscu powracamy do wcześniejszego pojęcia *ethosu*, które nawiązuje do greckiego słowa *ethikos* i jest etymologicznym źródłem dzisiejszego ujęcia terminu „etyka”, rozumianego jako „charakter”. *Ethos* tłumaczy się czasami jako „zwyczaj” lub „obyczaj”, gdyż słowo to odwołuje się do przyjętego w społeczności sposobu postępowania. Postępowanie etyczne w tym ujęciu to postępowanie zgodne z prawym charakterem, życie etyczne (prawy charakter) zaś to życie oddane praktykowaniu swych cnót. Termin „moralność” natomiast pochodzi od łacińskiego *moralis*; tak etymologicznie rozumiana moralność bardziej dotyczy tego, jakie czyny są słuszne, a jakie niesłuszne, niż charakteru osoby, która je spełnia (P. Vardy, P. Grosch, 1995, s. 11). Ustanowienie nowego ujęcia etyki wymagałoby zatem odwołania się do pierwotnego rozumienia problemów etycznych i tym samym niezawężania ich do problematyki moralnej. W etyce nie chodzi wyłącznie o wypełnianie obowiązków wobec bliźnich, bez względu na to, jak byłyby słuszne. Nie tylko postulaty i zobowiązania składają się na moralne życie; istnieje poza tym dążenie do osobistej doskonałości. Osobista doskonałość, choć w znacznej mierze polega na prawidłowym postępowaniu względem innych, ma także inny aspekt (S. Wróbel, 2002, s. 470).

Etyka w tym sensie to zbiór przemyślanych i świadomych zabiegów, dzięki któremu podmiot nie tylko ustala reguły postępowania, ale także stara się zmienić siebie, przekształcić swój jednostkowy byt¹⁰ i uczynić z własnego życia dzieło zawierające pewne wartości estetyczne, odpowiadające wymogom stylu (M. Foucault, 1995, s. 150). Słowo „etyka” zastępowane jest w słowniku Foucaulta przez wyrażenia: „sztuka życia”, „estetyka istnienia”, „techniki samorealizacji” czy „kultura siebie”.

Stąd też, jeśli wiązać moralność z samorealizacją (kształtowaniem swej tożsamości, w szerokim tego słowa znaczeniu), należy raczej przez moralność rozumieć nie tyle zespół wartości i reguł postępowania, jakie przedkładane są jednostkom i grupom za pośrednictwem różnych instytucji narzucających wymogi, ile raczej jako realne zachowania podmiotów wobec przedkładanych im reguł-zobowiązań. Moralność określałoby wówczas to, w jaki sposób jednostki ulegają lub przeciwstawiają się zakazowi bądź wymaganiu-zobowiązaniu (M. Foucault, 1995, s. 164–171). Czyn moralny spełniany przez podmiot miałby wtedy na celu doskonalenie (kształtowanie/konstruowanie) samego siebie; byłby tego rodzaju zespołem czynności, dzięki którym nie tylko odtwarzałyby przymus społeczny, ale również kształtowałyby pewien

¹⁰ Z krytyczno-analitycznego punktu widzenia owo filozoficzne ujęcie Foucaulta „bytu jednostkowego” znaczeniowo zbliżone jest do wprowadzonego na wstępie szkicu pojęcia konstruowania, kształtowania tożsamości podmiotu.

styl życia charakterystyczny dla podmiotu etycznego, który tym samym stałby się również podmiotem estetycznym. W tym znaczeniu, aby działanie zasługiwało na miano moralnego, nie powinno sprowadzać się do czynu lub serii czynów zgodnych z regułą, prawem czy wartością. Wszelkie działanie moralne zakłada bowiem pewien stosunek do kodeksu, na który się powołuje, jednak implikuje też stosunek podmiotu do samego siebie (S. Wróbel, 2002, s. 471).

W rezultacie proponowanych zmian myślenia o moralności, rewizji dotychczasowych narzędzi pojęciowych, nie powinien dziwić fakt, iż życie wewnętrzne podmiotu (jego tożsamość) wymaga pracy równie intensywnej jak wytwór sztuki, a rezultat wysiłków zmierzających do przekształcenia (konstruowania) siebie będzie w naszych oczach zasługiwał na tak wielki szacunek jak najdoskonalsze dzieło sztuki (S. Wróbel, 2002, s. 474). Ów estetyzujący wymiar rozwoju moralnego nie jest oczywiście pozbawiony tradycyjnie ujętego aspektu poznawczego podmiotowej działalności. W ten oto sposób można ponownie – o czym pisaliśmy na wstępie tego szkicu – odkryć dwuznaczne Sokratejskie wyzwanie: miej odwagę samostanowienia, bądź swoim Panem, stań się swoim Dziełem!

Trzy sposoby orzekania o wartościach

Przywołując wcześniejsze ustalenia i próbując odpowiedzieć na pytanie postawione już na wstępie szkicu: Jaka jest efektywność praktyczno-dydaktyczna konstruowania tożsamości podmiotu, a w konsekwencji, jak określić relację między celami (wartościami) edukacyjnymi a efektami edukacyjnymi, jak mierzyć efekty edukacyjne (wychowawcze)? – można przyjąć trzy sposoby, jak powiedziałby F. Znaniecki, przestrzegania przez podmiot „ładu aksjonormatywnego” interesującej nas sfery kultury. Jest to respektowanie przez jednostkę/podmiot swoistego świata wartości, który możemy uchwycić intencjonalnie, behawiorystycznie i strukturalistycznie (K. Zamiara, 1987, s. 753). Ten ład aksjonormatywny można ująć teoretycznie. Wynika on – według L. Kohlberga i R. Mayer (1993, s. 51–95), którzy oczywiście nie używają tego pojęcia – z przyjętego sposobu orzekania o wartościach, zbudowanego na wcześniej wyartykułowanej teorii wartości. Korzystając z powyższych rozstrzygnięć, te trzy sposoby teoretycznego ujęcia wartości i edukacyjnego ich stanowienia możemy przedstawić następująco.

1. Intencjonalny sposób ujęcia wartości możemy zaprezentować jako strategię pożądaných cech osobowości bądź charakteru, bądź zasobu cnót, czyli enumeratywnego wyliczenia wartości, jakie powinniśmy realizować – swoistego świata wartości. Kohlberg i Mayer opisują go przez metaforę „ograniczonego wzrostu”. Mówi ona o względnoci wartości,

czyli rozpatruje wybór jakichś ogólnych celów edukacyjnych (wartości), których ocena nie jest odniesiona do potrzeb jednostki/podmiotu czy społeczeństwa ujętego globalnie. Można w tym miejscu zauważyć dużą dowolność i wieloznaczność leżącą u podstaw wszystkich prób użycia terminów określających cechy osobowości bądź charakteru do definiowania edukacyjnych standardów lub wartości. Ta dowolność i niejasność istnieje zarówno w zestawieniu cech zdrowia psychicznego, jak i w listach cnót moralnych tworzących charakter moralny, takich jak: uczciwość, gotowość pomocy, samokontrola. Dowolność istnieje przy układaniu listy cnót (ich niesprzeczności). Przy tym znaczenie słowa oznaczającego daną pożądaną cechę/wartość (cnotę) jest związane z konwencjonalnym standardem kulturowym, który jest zarówno psychologicznie niejasny, jak i etycznie względny (np. jedno zachowanie można nazywać na różne sposoby). Okazuje się bowiem, że leksykalne terminy dla osobowości nie opisują ogólnych cech osobowości, które są stałe i możliwe do przewidzenia w trakcie rozwoju (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 77-79).

2. Behawiorystyczny sposób ujęcia wartości można przedstawić jako strategię przewidywania sukcesu czy też technologii realizacji celu wykorzystującą tzw. psychologię przemysłową. Wspomniani autorzy opisują ją przez metaforę maszyny. Dotyczy ona problemu stosunku stwierdzeń psychologicznych obejmujących faktyczne cechy (wartości) dzieci i ich rozwój do twierdzeń psychologicznych na temat cech (wartości) poświadczanych. Koncepcja ta rozpatruje problem powiązania naturalnego „jest” z etycznym „powinno być”. Analizując ją, Kohlberg i Mayer (1993, s. 79-82) konstatują, iż próba otrzymywania sformułowań dotyczących tego, co powinno być (cech i wartości poświadczanych), bezpośrednio ze sformułowań tego, co jest (faktycznych cech i wartości), jest błędem logicznym, nazywanym błędem naturalistycznym. Tak zwany błąd psychologa jest formą błędu naturalistycznego. W praktyce psychologicznej błąd naturalistyczny jest to bezpośrednio otrzymywanie sformułowań na temat tego, jaka powinna być natura ludzka, jej wartości i pragnienia, na podstawie stwierdzeń psychologicznych mówiących o tym, jakie one są. Tego rodzaju rozumowanie nie dostrzega różnicy między tym, co jest upragnione, a tym, czego powinno się pragnąć. W przypadku dzieci, z jednej strony, jest to wiara, iż rozwijają się zgodnie z normami etycznymi, a z drugiej postulat etyczny, aby decyzje na temat tego, co jest dobre dla dzieci, wynikały z ich własnych pragnień, oraz przekonanie, że cokolwiek robią, jest dobre.

Taki sposób rozumowania przyjęty jest w myśleniu behawiorystycznym. Dla behawiorysty dobre rzeczy są pozytywnymi wzmocnieniami. Używając takiego stwierdzenia, behawiorysta zrównuje lub wyprowadza wartościowy świat (dobro) z faktycznego świata (dodatnie wzmocnienie). Dla behawiorysty to, co dana grupa ludzi nazywa dobrem, to fakt, który członkowie grupy uznają za wzmacniający w wyniku ich genetycznego

wyposażenia i warunków społecznych. Behawiorysta twierdzi, że każda kultura ma własny zbiór tego, co dobre, a to, co jest dobre dla jednej kultury, może być dobre także dla innej. W tym momencie popełnia błąd relatywizmu wartości. Miesza fakty z wartościami (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 67)¹¹.

Krytykując strategię definiowania wartości (celów edukacyjnych), którą określa się mianem psychologii przemysłowej, Kohlberg i Mayer (1993, s. 76) twierdzą, iż jest ona bardziej ateoretyczna niż podejście typu zasób cnót/cech osobowości, natomiast pod względem stosunku do wartości jest bardziej względna społecznie. Ocenia ona zachowanie z uwagi na jego użyteczność jako środka prowadzącego do celu lub systemu i skupia się na empirycznym orzekaniu późniejszego sukcesu ucznia/studenta/podmiotu. W praktyce podejście to koncentruje się na testach¹² i pomiarach, ponieważ orzekają one lub przewidują późniejszy sukces w systemie oświatowym lub społecznym. Przekładanie celów (wartości) edukacyjnych na zasób cnót (umiejętności) w dziedzinie intelektualnej nie napotyka wszystkich tych trudności, które zagrażają im w dziedzinie społeczno-emocjonalnej. Dzieje się tak dlatego, że osiągnięta została dostateczna dokładność w pomiarach intelektualnych sprawności i osiągnięć, jak również dlatego, że problemy wartości w sferze moralnej czy też w tzw. zdrowiu psychicznym nie są tak oczywiste jak cele definiowane w terminach sprawności intelektualnych. Należy pamiętać również o tym, iż istnieje znaczna zgodność lub korelacja umiejętności poznawczych z rozwojem poznawczym (w sensie logiki rozwojowej, o której piszę poniżej) oraz z powodu ich pokrywania się z nieedukacyjnymi, biologicznymi stałymi (składnikami) inteligencji ogólnej. Jednak z tego, że umiejętności poznawcze są definiowane i mierzone przez pomiar osiągnięć edukacyjnych, nie wynika, iż mają (powinny mieć) jakiejkolwiek zastosowanie w określaniu

¹¹ Mieszanie faktów z wartościami i powyższy relatywizm wartości to oczywiście z poznawczego punktu widzenia dwie różne kwestie, choć związane z sobą. Pierwsza dotyczy tego, co H. Putnam nazwałby sposobem łączenia się słów ze światem, czyli tego, co my nazywamy reprezentowaniem świata ze współczynnikiem humanistycznym, wraz z szeroko rozumianą intencjonalnością działań, których interpretacja humanistyczna stanowi czynność badawczą. Druga kwestia natomiast dotyczy relatywizmu kulturowego (a także pojęciowego), który występuje w postaci tezy o nieprzekładalności, czyli neguje tzw. dualizm między schematem pojęciowym a treścią empiryczną. W przywoływanej już teorii interpretacji jako kategorii poznawczej możemy się odwołać do tzw. relatywizmu kulturowego przez małe r, a w jej ramach do teorii przekładu opartej na teorii prawdy typu A. Tarskiego. Teoria ta wyklucza nieprzekładalność zasadniczą, a tym samym pozostaje w opozycji do relatywizmu kulturowego jako idei nieprzekładalności wzajemnej języków z różnymi schematami pojęciowymi; szerzej, idei nieinterpretowalności wzajemnej kultur obejmujących nieprzekładalne języki (por. A. Gofron, 2009, s. 34–40).

¹² Krytyka testów jako sposobu przewidywania sukcesu w systemie oświatowym, przeprowadzona przez L. Kohlberga i R. Mayer (1972) już w 1972 roku, a przypominiana przez Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego w 1993, wydaje się dziś, w 2013, ciągle aktualna.

celów edukacyjnych. Propozycja psychologii przemysłowej w edukacji polega przede wszystkim na opracowaniu i rozwinięciu testów osiągnięć. Chociaż w zamierzeniach ich twórców testy osiągnięć nie powstały do określania operacyjnych celów edukacyjnych, to jednak były wielokrotnie używane do tego celu. Bardzo często wiele programów wychowawczych definiuje swe cele jako ulepszenie wyników testów osiągnięć. Z filozoficznego, etycznego punktu widzenia użycie testów osiągnięć do mierzenia celów edukacyjnych polega na nakładaniu jednego typu relatywizmu na drugi¹³.

Zadania (i oceny) składające się na test osiągnięć nie wynikają z żadnych zasad epistemologicznych odpowiednich wzorców myślenia i wiedzy, lecz reprezentują raczej próbki wiedzy nauczanej w szkołach. Informacje przekazywane w szkołach są względne i arbitralne. Nie ma żadnej wewnętrznej logicznej lub epistemologicznej analizy tych informacji w celu sprawdzenia uzasadnienia ich wartości.

Innym relatywistycznym aspektem testów osiągnięć jest zaznaczenie na krzywej. Prowadzi to do czegoś, co można by nazwać kompensacyjnym definiowaniem celów wychowania przez podniesienie całego kraju powyżej 50% w teście osiągnięć. Kolejny relatywizm stanowiący podłoże testów osiągnięć pociąga za sobą przepowiadanie sukcesu w systemie bez pytania o to, czy system wyznacza sukces w etycznie uzasadniony sposób lub czy sam sukces jest etycznie uzasadnionym celem. Pierwotnym impulsem etycznym do stworzenia testów osiągnięć było zrównanie możliwości edukacyjnych przez bardziej bezstronny system selekcji niż stopnie nauczycieli, rekomendacje i jakość szkół. Zostało to dokonane przy relatywistycznym założeniu, że pojęciowa treść szkoły i jej wymagania są mechanizmami zmiany statusu społecznego¹⁴. Z psychologicznego i rzeczowego punktu widzenia można powiedzieć, że istnieją przynajmniej dwa podstawowe powody, iż tak nie jest. Po pierwsze, nie można mylić korelacji lub predykcji z przyczynowością. To, że stopnie i rezultaty osiągnięć w szkole podstawowej pozwalają przewidywać porównywalne rezultaty w szkole średniej, nie znaczy wcale, iż przyczyną osiągnięcia danego wyniku jest wcześniejsze osiągnięcie szkolne. Badania podłużne wskazują, że stabilność i/lub moc

¹³ Przywołując jeszcze raz H. Putnama, możemy mówić o tym, jak pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu. Zarówno relatywistom, jak i pozytywistom kłopot sprawia w związku z problemem reprezentowania to, że reprezentowanie, czyli intencjonalność, nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Nie zważając na cząstkowość tego obrazu, jak pisze Putnam: „[...] pozytywiści oraz relatywiści starają się kontentować grubo uproszczonymi, w istocie jawnie absurdalnymi rozwiązaniami problemu intencjonalności” (1990, s. 107).

¹⁴ Jeśli prawdziwość (czy opłacalność, jak twierdzą inni) owej idei to po prostu efektywność w świetle naszych standardów kulturowych, to wówczas cała przeszłość staje się rodzajem logicznej konstrukcji wyłonionej z czyjeś własnej kultury. Widać tu po raz kolejny, jak dalece pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu (A. Gofron, 2009, s. 36).

przewidywania testów osiągnięć szkolnych jest w największym stopniu spowodowana czynnikami ogólnej inteligencji bądź wynikami klasy społecznej skorelowanymi z wynikami ilorazu inteligencji. Po drugie, mylne jest przekonanie, że sukces w dowolnym systemie czy szkołach pociąga za sobą sukces w innych dziedzinach życia. Pisząc o sukcesie zawodowym, możemy stwierdzić, iż ci, którzy odpadli z wyższych uczelni, poczynają sobie równie dobrze jak ci, którzy nie studiowali; absolwenci o niskich wynikach osiągnięć i stopniach mają się tak samo dobrze jak ci o dobrych wynikach. Badania podłużne wskazują, że osiągnięcia szkolne nie zapowiadają niczego o wartości innej niż one. Powyższa krytyka wskazuje wyraźnie na arbitralny charakter obecnych szkolnych celów kształcenia oraz na brak możliwości takiego zastosowania metod testowania edukacyjnego, aby tę arbitralność zlikwidować (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 79–82).

3. Strukturalistyczny sposób ujęcia wartości to wspomniana już strategia logiki rozwojowej. Kohlberg i Mayer wyrażają ją metaforycznie jako „model postępu idei w dyskursie i konwersacji”. Przez takie ujęcie wartości próbują odpowiedzieć na pytanie, jak zbudować „racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji, tj. zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania” (1993, s. 52). Dzisiaj jest to pytanie o taką koncepcję edukacji, która będzie adekwatna do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa ponowoczesnego. Wydaje się, że możemy przyjąć zasadność konstatacji Kohlberga i Mayer w tej mierze, iż o ile nie ma zgody co do dokładnego sformułowania ważnych zasad moralnych i wyboru priorytetów między zasadami, to można mówić o zgodzie na to, że oceny moralne muszą być osadzone lub uzasadnione przez odniesienie do takiej właśnie sfery zasad. Wtedy także można mówić, że pewne wartości lub zasady powinny być uniwersalne i że są one odmienne od reguł dowolnej kultury. Rzeczona zasada to zdolny wówczas do uniwersalizacji, bezstronny sposób definiowania lub oceniania, a nie konkretna reguła kulturowa. Jako przykład takiej zasady autorzy przytaczają tu imperatyw kategoryczny Kanta: działaj tak, jak chciałbyś, aby każdy zachowywał się w takiej sytuacji. Jest to wskazanie do wyboru między zachowaniami, nie zaś recepta na zachowanie. Ma ona uniwersalne zastosowanie.

Powyższe stanowisko odrzuca tradycyjne standardy i relatywizm wartości na korzyść sądów etycznych – zasad etycznych. Zasady te prezentowane są w toku procesu krytycznego kwestionowania, który tworzy świadomość podstaw i ograniczeń racjonalnej zgody; postrzegane są też jako znaczące dla uniwersalnych kierunków we własnym społecznym i moralnym rozwoju dziecka. Racjonalne zasady etyczne, a nie wartości rodziców lub kultury są ostatecznymi arbitrami wartości w definiowaniu celów edukacyjnych. Takie zasady mogą wymagać konsultacji z rodzicami, społeczeństwem i dziećmi podczas formułowania celów, ale nie gwarantują uczynienia ich ostatecznymi arbitrami co do celów. To zasady etyczne określają cele i środki edukacji.

A wówczas (np. w przypadku praw dziecka) nie tylko prawa dziecka muszą być respektowane przez nauczyciela, lecz również rozwój dziecka ma być tak stymulowany, aby mogło szanować i bronić własnych praw i praw innych. W konkluzji autorzy przyjmują pogląd R.S. Petersa, iż jedynie psychologia (epistemologia) i etyka mogą wyzwolić edukację ze stadium praktycznych reguł oraz wynieść szkołę do roli takiej instytucji, która uczestniczy w największej ze wszystkich konstrukcji: budowaniu wolnego i silnego charakteru, w ogólnej koncepcji „rozwoju ego/ja” (*ego-development*) w znaczeniu sformułowanym wyżej (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 73–74)¹⁵. Nasuwający się ewentualnie zarzut o indoktrynację (narzucanie zasad) autorzy odrzucają, twierdząc, iż ich propozycja opiera się na regułach etycznych i epistemologicznych oraz jest zgodna z przyjętą koncepcją, że te reguły przedstawiają rozwojowo zaawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Ponieważ są one kulturowo (ze względu na treści kulturowe) uniwersalnymi stadiami lub sekwencjami rozwoju moralnego, to stymulacja rozwoju dziecka do następnego kroku w naturalnym kierunku jest zatem równoważna dalekosiędnemu celowi uczenia zasad etycznych. Ponieważ rozwój tych zasad jest naturalny, nie są one narzucane dziecku, ale ono samo je wybiera. Podobne rozwojowe podejście stosuje się do wartości intelektualnych. Kształcenie intelektualne w ujęciu progresywnym nie jest jedynie przekazywaniem informacji i umiejętności intelektualnych, ale przekazywaniem wzorów i metod naukowej refleksji i badań. Wzory te odpowiadają wyższym stadiom rozumowania logicznego, formalnym operacjom J. Piageta. Zgodnie z tym ujęciem istnieje ważna analogia między naukowymi i etycznymi wzorcami uzasadniania i rozwiązywania problemów oraz istnieją pokrywające się częściowo podstawy logiczne dla edukacji intelektualnej i etycznej.

Interakcjonizm między podmiotem poznawczym i moralnym, a w konsekwencji także estetycznym

Myślenie o koherencji (interakcjonizmie) podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego (w sensie wyłuszczonego wyżej) i podmiotu poznawczego możemy uzasadnić, korzystając z teorii poznawczo-rozwojowej Kohlberga i Mayer (1993, s. 51–95). Autorzy ci piszą, że zawsze istnieje poznawczy

¹⁵ Odniesienie do psychologii, a właściwie do epistemologii w przywoływanym przez nas znaczeniu, o czym piszemy szczegółowo poniżej, to problem tradycyjnej, zorientowanej normatywnie epistemologii. Epistemologii wyrażonej w terminach, z jednej strony, opisowych, z drugiej zaś normatywnych. Minimalny komponent normatywny pozwala mówić o epistemologii (w sensie szerszym), zgodnie z zasadą, iż „[...] w takiej tylko mierze mamy do czynienia z epistemologią jako dziedziną filozofii, w jakiej w grę wchodzi formułowanie norm i dyrektyw metodologicznych” (K. Zamiara, 1992, s. 27).

składnik rozwoju podmiotu, nawet w obszarze jego rozwoju społecznego, moralnego i estetycznego. W swojej twórczości odnoszą się do podstawy teoretycznej, jaką jest tzw. strategia logiki rozwojowej, której przesłanki można już zauważyć w pracach filozofa i pedagoga J. Deweya oraz psychologa J. Piageta. Kohlberg i Mayer twierdzą, że rozwój podmiotu jest czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczo-logicznym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, zdefiniowany przez niezmiennie stadia moralnego rozumowania. Z jednej strony, stadia te mają składnik poznawczy; osiągnięcie danego stadium poznawczego Piageta jest niezbędnym, choć niewystarczającym warunkiem dla jednoczesnego stadium moralnego. Z drugiej strony, stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania; zasadnicze rozumowanie moralne okazuje się warunkiem wstępnym pryncypialnego zachowania moralnego. Jakkolwiek w propozycji tej nie zostaje wykluczona kategoria wiedzy, to jednak tzw. zdobywanie wiedzy progresywiści widzą jako aktywną zmianę we wzorcach myślenia w określonych okolicznościach czy też aktywną zmianę we wzorach reakcji na problemowe sytuacje społeczne. Zachowanie i stan wewnętrzny podmiotu progresywiści sytuują w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne, usiłując obserwować raczej proces myślenia niż zachowania językowe. Jest to takie ujęcie teoriopoznawcze, które jest w większym stopniu funkcjonalnie niż introspekcyjne. Jest to propozycja, która stara się integrować dwudzielność tego, co wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne, tego, co bezpośrednie, z tym, co oddalone w czasie, jednostkowego z ogólnym. Podejście poznawczo-rozwojowe skupia się na empirycznym poszukiwaniu kontynuacji między wewnętrznym stanem i zewnętrznym zachowaniem, między bezpośrednią reakcją i odległym wynikiem (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 56, 62–64)¹⁶.

Warto w tym miejscu przywołać, z punktu widzenia uprawianej przez nas pedagogiki teorio-krytycznej zorientowanej humanistycznie, podnoszoną przez autorów normę metodologiczną, czyli owo empiryczne poszukiwanie kontynuacji między wewnętrznym stanem i zewnętrznym zachowaniem, przyjętą w ich strategii logiki rozwojowej. Ta deklaracja teoretyczna sytuuje ich poszukiwania w pewnym sposobie myślenia, który ma już swoją historię (A. Gofron, 2009, s. 29–34) w polskiej myśli humanistycznej/pedagogicznej. Ten polski sposób myślenia czerpie inspiracje z kilku źródeł. Jednym z nich jest idea logiki empirycznej K. Ajdukiewicza, postulująca badanie z wykorzystaniem logicznego aparatu pojęciowego, natomiast metodę logicznej rekonstrukcji proponuje upowszechniony w Polsce hipotetyzm K.R. Poppera. Nawiązanie do hipotetyzmu skorygowało pogląd na związek teorii z doświadczeniem i dostarczyło argumentów podważających neopozyty-

¹⁶ Ta deklaracja epistemologiczna autorów wyczerpuje, jak się wydaje, znamiona wspomnianej wyżej epistemologii wraz z zawartymi w niej normami i dyrektywami metodologicznymi.

wistyczne rozstrzygnięcia tych kwestii. Pewne intuicje Poppera stanowiły impuls do podjęcia refleksji nad statusem humanistyki i ewentualnej specyfiki badań humanistycznych. Doprowadziło to do wypracowania koncepcji metodologicznych związanych z szeroko rozumianą i podnoszoną już wcześniej tradycją antynaturalistycznej filozofii humanistyki. Obecnie w Polsce nawiązuje ona m.in. do:

- 1) strukturalizmu jako wiodącej orientacji metodologicznej,
- 2) szkoły frankfurckiej z jej koncepcją krytyki, ideą *vérité à faire* czy, ogólniej, zapośredniczenia poznania przez różne „interesy” społeczne,
- 3) idei postmodernizmu, zwłaszcza tzw. kontekstualizmu.

Z epistemologicznego punktu widzenia istotne jest, iż proponowana przez Kohlberga i Mayer strategią logiki rozwojowej, progresywistyczna w swojej filozoficznej istocie, ma swą składową psychologiczno-podmiotową. Próbuje określić to, co wartościowe, w terminach rozwojowych. W terminie „rozwój podmiotu” mieści się pojęcie mówiące o tym, że bardziej rozwinięty stan psychologiczno-podmiotowy jest bardziej wartościowy lub odpowiedni niż stan mniej rozwinięty. Stąd też strategią logiki rozwojowej podmiotu stara się wyjaśnić i uzasadnić koncepcję adekwatności zawartą *implicite* w pojęciu rozwoju. Czyni to przez:

- 1) opracowanie formalnej psychologicznej teorii rozwoju podmiotu – teorii poznawczo-rozwojowej,
- 2) opracowanie formalnej etycznej i epistemologicznej (filozoficznej) teorii związanej z teorią psychologiczną,
- 3) powiązanie obu tych teorii z faktami dotyczącymi rozwoju w określonym obszarze,
- 4) opisanie empirycznych sekwencji rozwoju podmiotu wartych pielęgnowania (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 77).

To enumeratywne wyliczenie (psychologia na pierwszym miejscu) budzi pewne wątpliwości. Otóż wydaje się, że autorzy popełniają błąd psychologizmu, który ujawnia się zresztą i współcześnie jako wpływowy sposób myślenia w humanistyce/pedagogice, a który wynika z następującej przesłanki podstawowej: wszelkie twierdzenia humanistyki/pedagogiki dadzą się ostatecznie zredukować eksplanacyjnie do psychologii (bądź nawet powinny być zredukowane w ten sposób). Nie do końca jesteśmy przekonani o błędzie, o czym za chwilę, ale możemy przyjąć, iż jest możliwa, wręcz konieczna merytoryczna współpraca pedagogiki teoretycznej z psychologią. Konieczne i niezbędne jest bowiem dla empirycznego uzasadniania poszczególnych hipotez rzeczonyj teorii psychologicznej przeanalizowanie procesu, który wiedzie od społeczno-pedagogicznego (antynaturalistycznego) funkcjonowania teorii do jej indywidualnego przyswajania – uczenia się. To ostatnie tworzyłoby taką dziedzinę teoretycznie opracowanych faktów empirycznych, bez uwzględnienia których wszelka pedagogiczna teoria wisiałaby w powietrzu. Psychologia jednak, zdolna do postulowanej tu współpracy

merytorycznej z ową teorią, musiałaby uznać jej pierwotność teoretyczno-eksplanacyjną (A. Gofron, 2011, s. 2-5).

Jednocześnie w podsumowaniu Kohlberg i Mayer, odnosząc się do progresywizmu (A. Gofron, 2011, s. 92)¹⁷ jako wiodącej idei ich poczynań, twierdzą, iż z poznawczego punktu widzenia proponowana koncepcja zbudowana jest na filozoficznych i etycznych założeniach oraz empirycznej, psychologicznej weryfikacji. Zakłada przyjęcie („zrozumienie”, jak piszą) logicznych i etycznych zasad, które stanowią główne cele wychowania. To zrozumienie jest według nich filozoficznym odpowiednikiem stanowiska psychologicznego. Przyjmuje się, że dziecko w swoim wyższym, poznawczym i moralnym stadium rozwoju samo tworzy logiczne i etyczne (estetyczne) zasady, które z kolei są opracowywane przez badania i filozofię. Otóż wydaje się, że kategoria zrozumienia wydaje się newralgicznym punktem, który może stanowić lub nie o owym błędzie. W tym momencie i za chwilę, gdy przyjrzymy się ogólniejszemu pojęciu, tzw. rozwojowi ego, wprowadzonemu przez Kohlberga i Mayer, mamy pewne wątpliwości co do sposobu wyartykułowania rzeczony kategorii zrozumienia. Można przyjąć (A. Gofron, 2010b, s. 17-18), że zrozumienie (rozumienie), wyjaśnianie – interpretowanie to nic innego jak przyjęcie hipotezy, iż osoba, której wypowiedź poddana jest postępowaniu interpretacyjnemu, znajduje się w zasięgu określonego języka, tj. tworzących go norm i dyrektyw (semantycznych, syntaktycznych, leksykalnych i fonetycznych). Ta interpretacja drugiego rzędu (por. J. Kmita, 1971, 1995; A. Gofron, 2008, s. 5-6), tj. interpretacja profesjonalnej praktyki humanistycznej, nie jest jedyna. Jest jedną z możliwych metainterpretacji, a problem innych metainterpretacji pozostawia jako otwarty. W tym punkcie wydaje się, że nie do końca w sposób precyzyjny Kohlberg i Mayer wyluszczały przesłanki przyjętej przez siebie hipotezy metainterpretacyjnej. Przypomnijmy, że owa hipoteza to nic innego jak podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Nie jest to ustalenie filozoficzne, lecz pewien naturalny opis badanego, humanistycznego, w naszym przypadku edukacyjnego fragmentu rzeczywistości.

Rzeczony rozumienie, przypomnijmy, zakłada według nich zrównanie zasad z celami wychowania. Jednocześnie Kohlberg i Mayer piszą:

[...] jeśli rozwojowo pojęte wychowanie moralne wyprowadza formy wychowania poznawczo-rozwojowego poza pojęcia czysto poznawcze, to powstaje szersza kategoria, nazwana „rozwojem ego”, której częściami są zarówno rozwój poznawczy, jak i moralny (1993, s. 90).

¹⁷ W tym momencie i w kolejnych nie do końca jesteśmy przekonani o wspomnianym błędzie Kohlberga i Mayer, którzy tu i za chwilę odnoszą się do progresywizmu jako wiodącej idei (filozofii edukacyjnej) wraz z jej składowymi: etyką i zasadami etycznymi, których rozumienie stanowi centralne cele wychowania.

Ta szersza kategoria „rozwój ego” Kohlberga i Mayer wydaje się bliska znaczeniowo wcześniejszej, przywoływanej przez nas kategorii Ja czy też takiej kategorii, która dzisiaj – naszym zdaniem – lepiej oddaje uprzednie intuicje twórców, czyli kategorii „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu. Kohlberg i Mayer przytaczają argumenty na rzecz tezy, iż edukacja dla ogólnego rozwoju poznawczego podmiotu, a może nawet edukacja dla jego rozwoju moralnego musi być osądzona przez swój wkład do bardziej ogólnej koncepcji rozwoju ego/ja. Piszą, iż należy pamiętać o tym, że rozwój ego/ja jest terminem psychologicznym określającym sekwencję, która musi mieć też podstawę filozoficzną. Jednym biegunem rozwoju ego/ja jest samoświadomość, wyżej definiowana jako samowiedza; równoległym biegunem jest świadomość/samowiedza świata. Wzrastająca świadomość/samowiedza podmiotu jest nie tylko poznawcza, ale także moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością/samowiedzą nowych znaczeń w życiu podmiotu (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 89–90). W przypadku tak szeroko ujętej kategorii rozwoju ego/ja, która zakresowo z jednej strony ograniczona jest przez ujętą podmiotowo kategorię samoświadomości/samowiedzy, z drugiej zaś ujętą przedmiotowo kategorię świadomości/samowiedzy, i zbudowana jest na podstawach filozoficznych – nasze wcześniejsze wątpliwości dotyczące tzw. błędu psychologizmu wydają się w tym kontekście niezasadne. W tym fragmencie Kohlberg i Mayer wykraczają poza klasyczne, naturalistyczne uprawianie nauki¹⁸ i wkraczają w taki sposób myślenia humanistycznego (pedagogicznego), który charakteryzuje się specyficznym dualizmem, liczącym się z komplementarną dwoistością uwarunkowań: podmiotowego (subiektywnego) i przedmiotowego (funkcjonalnego). To pierwsze zdaje sprawę z regulatywnej funkcji kultury (świata, dla Kohlberga i Mayer) względem ludzkiego postępowania społecznego, to drugie z zależności wiążących kulturę (świat) z praktyką społeczną i jej obiektywnym kontekstem. Wydaje się, że sygnalizowana propozycja chce być swoistym przedłużeniem akademickiego myślenia humanistycznego, przenosząc kwestię prawomocności tego myślenia na teren możliwego jego przedłużenia epistemologicznego.

Podsumowując i formułując wnioski odnoszące się do praktyki edukacyjnej, Kohlberg i Mayer piszą, iż stanowisko określane przez nich jako progresywne (w znaczeniu nadanym mu przez Deweya) wydaje się jednak raczej idealistyczne niż pragmatyczne. Proponowany idealizm jest jednak weryfikowany przez odkrycia psychologiczne (tu następuje kolejne odniesienie do Piageta). Stanowisko to zakłada, że wszyscy uczniowie (także ci z biednych rodzin, tzw. opóźnieni) są filozofami zamierzającymi zorganizować

¹⁸ Czyli nie są, jak się wydaje, rzecznikami indywidualno-podmiotowego sposobu widzenia zjawisk humanistycznych, rozwijanych np. przez naturalistycznie ujętą *cognitive science*, a stają się przedstawicielami ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych.

swe życie w uniwersalnych wzorcach znaczenia (zasadach): poznawczych, moralnych, estetycznych. Kohlberg i Mayer (1993, s. 93) twierdzą, że niezależnie od organizacji systemu kształcenia i jego niesprawiedliwości jako immanentnej cechy proponowane przez nich ujęcie rozwoju podmiotu jest jedynym realnym sposobem demokratyzacji procesu edukacyjnego.

Owa podkreślana przez autorów realność to taka propozycja, która lokuje pedagogikę poza jej światopoglądową (intencjonalną) bądź psychologiczną (behawioralną) sferą, w miejscu, które określiliśmy mianem strategii logiki rozwojowej (ujęcie strukturalistyczne). Ta strukturalistyczna propozycja mówi o tym, że obraz edukacji formułowany przez określoną teorię może być ujęty w kategoriach systemu relacyjnego, pewnej struktury, czyli zbioru obiektów i opisanych na nim relacji. Podmiot/jednostka jest więc tutaj składnikiem pewnej przedmiotowej struktury funkcjonalnej. Tą strukturą funkcjonalną może być podmiot z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym, kulturowym, edukacyjnym itp. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest rozróżnienie tych dwóch sfer: sfery edukacji w jej znaczeniu kulturowym (edukacja jako struktura) oraz funkcjonowania (uczestnictwo) podmiotu/jednostki w tej sferze. Ten antynaturalistyczny sposób widzenia zjawisk edukacyjnych przez Kohlberga i Mayer z ich dualizmem (ambiwalencją, jak powiedzieliby inni) i kontekstem stanowi przesłankę swoiście dzisiaj rozumianego przedłużenia epistemologicznego, które możemy określić mianem konstruktywizmu.

Wskazanie na konstruktywizm jako propozycję ujęcia teoretycznego edukacji

Powyższe konstatacje wymagałyby pewnej rewizji myślenia w zakresie podnoszonych w szkicu kategorii: rozwój ego/ja, świadomość/samowiedza podmiotu czy konstruowanie, kształtowanie tożsamości podmiotu. Wymagałyby konceptualizacji podmiotu jako takiego, który idzie nieco pod prąd (S. Wróbel, 2002, s. 47)¹⁹ współczesnych teorii psychologicznych. W teoriach tych osobowość coraz częściej traktowana jest jako wiązka cech determinowanych genetycznie, a podmiot zostaje już niejako stworzony lub co najwyżej asystuje w rozwoju własnej jaźni, który to rozwój porównywalny jest raczej z dojrzewaniem struktur anatomicznych ciała niż z aktem samodoskonalenia czy choćby konstruowania tożsamości. W przeciwieństwie do tej anatomicznej metafory dojrzewania władz umysłowych niczym organów wewnętrznych – metafory zarówno przenikającej dzieło psycho-

¹⁹ Oczywiście z zastrzeżeniem formułowanym i opisanym wyżej, a dotyczącym tzw. błędu psychologizmu.

lingwistyczne N. Chomsky'ego i J. Fodora, jak i charakterystycznej dla współczesnej psychologii ewolucyjnej i genetycznej – wydaje się, że należałoby raczej iść drogą konstruktywizmu²⁰, wyznaczoną przez prace J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera.

Ten pierwiastek edukacyjny ma już swoją historię w myśli pedagogicznej i sięga do dialogu sokratejskiego, twórczości J.A. Komeńskiego, J. Korczaka, M. Montessori, H. Parkhurst, O. Declory'ego, W. Kilpatricka i J. Deweya²¹. Przede wszystkim jest jednak myślą progresywną (charakterystyczną dla Kohlberga i Mayer), nawiązującą do pragmatyzmu Deweya. To jego poglądy odegrały dużą rolę w rozwoju różnych koncepcji tzw. nowego wychowania oraz koncepcji dydaktycznej, która jako tzw. nauczanie problemowe jest stosowana do dzisiaj. To, co istotne z punktu widzenia rzeczoności konstruktywizmu, to utożsamianie przez Deweya procesu uczenia z procesem badania. Proces badawczy, poszukiwanie, to aktywność konstrukcyjna umysłu, któremu dotychczasowe źródła nie wystarczają do wywoływania nowych czynności. Jego teza o jedności myśli i działania prowadzi do ujęcia czynności poznawczych jako czynności praktycznych. Jest więc pewną szczególną interpretacją rozwoju poznawczego podmiotu. Istotą tej interpretacji jest negacja odróżnienia podejścia teoretycznego od podejścia praktycznego – myślenie jako czynność ma naturę praktyczną, czynności teoretyczne zostają przeinterpretowane na zdarzenia praktyczne (por. A. Gofron, 2010a, s. 235). Myśl Deweya ze względu na jej zasadniczą niesprzeczność z niektórymi przynajmniej tezami postfilozofii (szczególnie poststrukturalizmu) jest odczytywana i kontynuowana do dzisiaj w Stanach Zjednoczonych. Jeden z jej czołowych przedstawicieli tak charakteryzuje myśl Deweya: jego antyrealizm ontologiczny (wyrażający się w kwestionowaniu klasycznej teorii prawdy), epistemologiczny antyfundamentalizm oraz „detranscendentalizacja podmiotu” wynikają z jednej podstawowej tezy dotyczącej natury wiedzy: wiedza jest u Deweya tworem konkretnych, uwikłanych w relacje władzy praktyk społecznych. Wiedza jest produkowana i zdobywana w wielu praktykach (nie w jednej zuniwersalizowanej praktyce). Taki obraz wiedzy jest zgodny ze współczesnymi tezami poststrukturalizmu (T. Szkudlarek, 1993, s. 51).

Otóż owo produkowanie, konstruowanie wiedzy wydaje się centralną kategorią edukacyjnych rozstrzygnięć konstruktywistycznych. Rozstrzyg-

²⁰ Mamy świadomość, że konstruktywizm jest dzisiaj takim stanowiskiem poznawczym, a raczej zbiorem stanowisk, które swoją historią sięgają transcendentalizmu I. Kanta oraz tradycji myśli neokantowskiej. Nas interesuje wspomniane dotychczas jego przedłużenie epistemologiczne, które jest swoistą hipotezą (interpretacją) założeń konstruktywistycznych odnoszących się do interesujących nas zjawisk edukacyjnych.

²¹ Tak szerokie nawiązanie charakteryzuje S. Dylak (*Konstruktywizm...*), rozpatrując konstruktywizm z punktu widzenia „aktywnego ucznia oraz na nauczyciela organizującego mu środowisko uczenia się”.

nięć, które w tym przypadku redukują konstruktywizm do jednej z jego perspektyw, tej mianowicie, gdzie konstruktywizm rozumiany jest jako teoria wiedzy. To pedagogiczne znaczenie konstruktywizmu jako teorii wiedzy ma dwa pewne wsparcia/założenia i dwa zasadnicze twierdzenia epistemologiczne (por. S. Dylak, *Konstruktywizm...*)²². Jest to, z jednej strony, neurobiologiczna teoria funkcjonowania mózgu i koncepcje pedagogiczne wskazujące na efektywność reguł działania pedagogicznego wyprowadzonych z założeń konstruktywizmu (wsparcie), z drugiej zaś stwierdzenie, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający i dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata.

Powyższy punkt widzenia stanowi jedną z odmian konstruktywizmu, którą można określić mianem słabszej postaci perspektywy konstruktywistycznej, w odróżnieniu od mocnej postaci perspektywy konstruktywistycznej, w myśl której człowiek konstruuje nie tylko wiedzę o świecie, ale również sam świat, rozumiany przez nas jako rzeczywistość społeczno-kulturowa. Różnica między słabą a mocną postacią perspektywy konstruktywistycznej sprowadza się do tego, że nie każdy badacz konstruktywista przyjmujący postać słabszą będzie zarazem skłonny do przyjęcia konstruktywizmu w wersji mocnej, bardziej radykalnej. Z punktu widzenia podnoszonych w szkicu kategorii (rozwój ego/ja czy „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu) wydaje się celowe przyjęcie stanowiska drugiego, mocniejszego. W artykułowanym przez nas stanowisku epistemologicznym, przyjętej hipotezie, która to hipoteza – przypomnijmy – to nic innego jak podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej, pewien naturalny opis badanego, edukacyjnego fragmentu rzeczywistości. Ów opis to nic innego jak pewna konstrukcja, obraz świata wynikający z przyjętych przesłanek interpretacyjnych. Te przesłanki są przedłużeniem, kontynuacją epistemologiczną artykułowanych wyżej stanowisk progresywistycznych, pragmatycznych (Dewey), strukturalistycznych (Piaget), a jednocześnie – podkreślmy – przyjmują podstawowe założenie antynaturalistyczne, które mówi, że istnieje skonstruowany przez człowieka świat i wiedza o nim, a ten świat jest rzeczywistością społeczno-kulturową.

²² Wydaje się, że musimy ciągle pamiętać o tym, że konstruktywizm to przede wszystkim jedno ze stanowisk poznawczych, przyjęty sposób badania, z którego dopiero wynika coś, co można nazwać narzędziowością edukacyjną (w znaczeniu, jakie nadał temu pojęciu E. Cassirer, a wcześniej wyartykułował M. Heidegger). Wyodrębnienie dwóch punktów wsparcia w konstruktywizmie wydaje się opowiedzeniem za takim programem metodologicznym (antyparalelizmem), u którego podstaw leży założenie o swoiście pojętej identyczności stanów rzeczy z dziedziny świadomości indywidualnej z fizycznymi stanami rzeczy (bodźcami czy reakcjami/procesami mózgowymi). W świetle naszych wcześniejszych rozważań wydaje się, że przyjęta hipoteza metainterpretacyjna w ramach konstruktywizmu powinna raczej łączyć te dwa stanowiska, a nie zrównywać.

Bibliografia

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1994). *Dialektyka Oświecenia*. M. Łukaszewicz (tłum.). Warszawa.
- Bauman, Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. F. Jaszowski (tłum.). Warszawa.
- Dylak, S., Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja (16.07.2013).
- Foucault, M. (1984). On The Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. W: P. Rabinow (ed.). *The Foucault Reader*. New York.
- Foucault, M. (1988). The Ethic of Care for The Self as a Practice of Freedom. W: J. Bernauer, D. Rasmussen (eds.). *The Final Foucault*. Boston.
- Foucault, M. (1995). Użytek z przyjemności. W: M. Foucault. *Historia seksualności*. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000a). Czym jest Oświecenie? W: M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000b). Techniki siebie. W: M. Foucault. *Filozofia, historia, polityka*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A. (2008). Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2009). Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Gofron, A. (2010a). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010b). Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu. W: A. Gofron, B. Łukasik (red.). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków.
- Gofron, A. (2011). Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Gofron, A. (2012). Współczynnik humanistyczny nauk pedagogicznych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków.
- Heidegger, M. (1995). *Znaki drogi*. S. Blandzi i in. (tłum.). Warszawa.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42(4).
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa.

- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a Human Face*. Cambridge (MA) – London.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Vardy, P., Grosch, P. (1995). *Etyka. Poglądy i problemy*. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Wendland, M. (2011). *Konstrukttywizm komunikacyjny*. Poznań.
- Wróbel, S. (2002). *Władza i rozum*. Poznań.
- Zamiara, K. (1987). Zachowanie. W: M. Iżewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Zamiara, K. (1992). Psychologia a kulturoznawczo zorientowana epistemologia. W: K. Zamiara. *Epistemologiczne podstawy badań nad kulturą*. Warszawa – Poznań.
- Zamiara, K. (2007). Umysł: indywidualny czy społeczny? Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.). *Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości*. Poznań.

Streszczenie

Szkic ten jest nawiązaniem do sposobu myślenia o koherencji (interakcjonizmie) między poznawczym i moralnym (w konsekwencji też estetycznym) rozwojem podmiotu, prezentowanym przez Kohlberga i Mayer. Proponowany przez nich sposób widzenia zjawisk edukacyjnych stanowi przesłanki swoiście dzisiaj rozumianego „przedłużenia” epistemologicznego, które można określić mianem konstrukttywizmu.

Powyższe konstatacje wymagają pewnej rewizji myślenia w zakresie podnoszonych w pracy kategorii: rozwój podmiotu, czy też „konstruowanie”, kształtowanie tożsamości podmiotu. Wymagają takiej konceptualizacji podmiotu jako takiego, który wyznaczony byłby przez prace Piageta, Wygotskiego, Brunera, czy też filozofię pragmatyzmu Deweya, wraz z jego podstawową tezą dotyczącą natury wiedzy. Wiedzy, która jest „produkowana” nie tylko w jednej, uniwersalizowanej praktyce.

Powyższy punkt widzenia stanowi jedną z odmian konstrukttywizmu, którą można określić mianem „słabszej postaci perspektywy konstrukttywistycznej” w odróżnieniu od „mocnej postaci perspektywy konstrukttywistycznej”, w myśl której człowiek konstruuje nie tylko wiedzę o świecie, ale również sam świat, rozumiany jako rzeczywistość społeczno-kulturowa.

Summary

This sketch is a reference to a way of thinking about the coherence (interactionism) between cognitive and moral (in consequence also aesthetic) development of the subject, presented by Kohlberg and Mayer. Proposed by them way of seeing educational phenomena, constitutes premises peculiarly understood „continuations” epistemological today, which it is possible to describe with name of the constructivism.

Above theses require the sure search of thinking in categories which are presenting at the article: development of the subject or „constructing”, forming of the identity of the subject. They require so conceptualisation of subject as such which would be appointed in texts of Piaget, Wygotski, Bruner, or also philosophy of the pragmatism of Dewey, with his basic thesis concerning the nature of the knowledge. It is „produced” not only in one, universal practice.

An above point of view is one of kind of the constructivism which it is possible to describe with name „for weaker figure of the perspective constructivistic” unlike „for strong figure of the perspective constructivistic”, in accordance which the subject is constructing not only the knowledge about world, but also very world, understood as social-cultural reality.

Janusz Maj

Kolegium Pracowników Służb Społecznych we Wrocławiu
Autorskie Licea Artystyczne we Wrocławiu

Relatywizm aksjologiczny a edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym

Stanowisko relatywizmu aksjologicznego przyjmuje za swą podstawę starożytną maksymę Protagorasa „człowiek miarą wszechrzeczy”, maksymę kwestionującą obiektywność, niezmienność, ahistoryczność i pozaczasowość zasad stanowiących wzory, na których człowiek powinien opierać swoje działania moralne. Tak sformułowana podstawa uzależnia zasady etyczne i postawy moralne od kontekstu dziejowego i kulturowego. W tym sensie myślenie aksjologiczne człowieka określa przede wszystkim kultura. Natomiast jego oceny moralne, których podłożem jest relatywizm, wynikają ze sposobów argumentacji aksjologicznej wypracowanych w danej kulturze. W sytuacji kultury współczesnej określa ją w szczególności pluralizm wartości wpływający na motywy jednostkowych i społecznych wyborów. Relatywizm aksjologiczny przez odejście od tego, co stałe i niezmienne, odkrywa wielość stanowisk stanowiących o autonomii moralnej istoty ludzkiej. Z kolei pluralizm i autonomia moralna sytuują człowieka w sytuacji aksjologicznej, która to, co jest mu dane, ukazuje jako równoważne wobec innych stanowisk uzasadniających ład moralny. Dlatego w stanowisku relatywizmu aksjologicznego, który charakteryzuje się pluralizmem wartości, nie ma jednej nadrzędnej koncepcji etycznej wyznaczającej i określającej właściwe odniesienia moralne, ale wszystkie są równoprawne. Jakie są więc powiązania i zależności między społeczeństwem ponowoczesnym charakteryzującym się pluralizmem wartości a edukacją, której zadania wynikają z pluralistycznej struktury społeczeństwa? W jaki sposób zachować niezależność i autonomię tych podmiotów, na których skupiają się działania edukacyjne? Za pomocą jakich modeli edukacyjnych można sprostać wymogom, jakie wynikają z pluralizmu wartości? W kontekście tych pytań powstaje zasadnicze pytanie: Jak w świecie relatywizmu aksjologicznego ukierunkowanego na świat wielości

i różnorodności formułować i realizować cele edukacyjne? Gdzie należy szukać wzorów dla modeli edukacyjnych opartych na zasadzie „człowiek miarą wszechrzeczy”?

Sofiści i edukacja

Aby odpowiedzieć na tak postawione pytania, należy sięgnąć do myśli samych twórców relatywizmu, czyli do sofistów. Formułowali oni swoją aksjologię zgodnie z maksymą „człowiek miarą wszechrzeczy”, która zakłada, że człowiek sam może tworzyć i doskonalić ład aksjologiczny. To właśnie na takim założeniu sofisci rozwijali koncepcje etyczne nazwane relatywizmem. Dla Greków był to przewrót w pojmowaniu człowieka i wartości. Na czym polegał ów przewrót i jakie były jego konsekwencje społeczne i edukacyjne? Zasadnicza zmiana związana była z przyjęciem nowej koncepcji człowieka, dzięki której aksjologia znalazła swoje rozwinięcie. Człowiek jako podmiot swoje odnajduje oparcie w sobie samym, stając się podmiotem autonomicznym. J. Gajda ujmuje to następująco:

Podstawą dla nowej aksjologii sofistów stała się niewątpliwie nowa filozoficzna koncepcja człowieka. Człowiek – główny przedmiot badań nowej filozofii – jest w swych działaniach w sferze świadomościowej i społecznej bytem w pełni autonomicznym, nie podlegającym zdeterminowaniu przez kosmos – naturę i jej prawa. Taka filozofia musiała z konieczności zweryfikować całkowicie aksjologiczne koncepcje etapów poprzednich: musiała odrzucić systemy i modele wartości, jej kosmiczne wzorce, a odrzuciwszy stare, musiała je zastąpić nowymi. Badania pierwszego pokolenia sofistów dały w wyniku przeświadczenie, iż nie można poznać i opisać struktury kosmosu, jak też że istota bytu nie jest dostępna poznaniu ludzkiemu, że na przykład nie można powiedzieć niczego o bogach. Prostą zatem konsekwencją tych badań musiało być odrzucenie wszelkich koncepcji doskonałości kosmosu, determinującej doskonałość w świecie ludzi, a tym samym zanegowanie relacji: kosmos – człowiek w świecie wartości. Nowa myśl filozoficzna zrezygnowała całkowicie z szukania pozaludzkiego uzasadnienia i dyrektyw dla prawidłowych działań ludzkich, bo dawne kosmiczne wzorce doskonałości, sprawiedliwości, mądrości, harmonii czy piękna straciły swe ontologiczne i epistemologiczne uzasadnienia. [...] Za właściwego jej twórcę uznać należy niewątpliwie Protagorasa. Istota nowej wizji człowieka sprowadza się do pojmowania go jako bytu w pełni autonomicznego, wyrwanego niejako w swym bycie świadomościowym i społecznym spod władzy „bóstwa czy natury”. Taka wizja determinuje przede wszystkim pojmowanie wartości w ogóle jako wartości funkcjonujących wyłącznie w świecie ludzi, rządzącym się swoimi prawami, pojmowanym jako świat autonomiczny (1992, s. 45–46).

Jakie więc były konsekwencje społeczne i edukacyjne dla człowieka pojmowanego jako autonomiczny podmiot? Taki podmiot musi sam wytworzyć

narzędzia kształtujące jego samego, a więc system społeczny i edukacyjny. Innymi słowy, to on sam musi stworzyć własną aksjologię, która będzie odzwierciedleniem rezygnacji z wszelkich ahistorycznych uzasadnień, a zarazem odzwierciedleniem takich wartości, jak mądrość, wiedza, sprawiedliwość, demokracja czy bycie obywatelem; wartości wynikających z filozoficznej kultury greckiej jako elementów ją konstytuujących. W poszukiwaniu autonomicznych uzasadnień aksjologii ważne miejsce zajmuje wychowanie, wiedza (*techne*), grecka *paideia*, co także podkreśla Gajda:

Dla pierwszego pokolenia sofistów, twórców aksjologicznej koncepcji *homo-mensura*, to wszystko, czym różni się człowiek „obywatel” od człowieka żyjącego w stanie dzikości, sprowadza się do sfery duchowo-intelektualnej, do szeroko pojętej kultury duchowej, którą Grecy nazwali *paideia* [...]. Podkreślenia wymaga fakt, iż Platon wielokrotnie *explicito* stwierdza, iż sofisci takiej wiedzy nie posiadają, pozorując tylko jej posiadanie, świadomie oszukując i mając swych uczniów czy słuchaczy oczarowanych ich biegłością w dialektyce, retoryce, erystyce; że *techne* sofistów jest tylko formalną sprawnością, ponieważ brak owej wiedzy o istocie rzeczy, sprowadzającej się dla Platona do wiedzy o metafizycznych podstawach bytu. Chcę jednak podkreślić fakt, iż sformułowany przez Platona postulat wglądu w istotę rzeczy jako podstawy prawdziwej *techne* spełnia Protagorasowa koncepcja wiedzy jako podstawy wychowania. Co więcej, sama koncepcja wiedzy – *techne* jest tworem sofistów. W ich ujęciu jest to wiedza o istocie wychowania, które zgodnie z teoriami Protagorasa polegają na przekształcaniu natury ludzkiej z „dzikiej” w „polityczną”; służy pożytkowi ludzi, którzy bez niej nie mogliby żyć we wspólnocie społecznej i politycznej; bez zastosowania w praktyce byłaby wiedzą martwą i bezpłodną. Stoi ona na czele hierarchii umiejętności, ponieważ przynosi ludziom największą korzyść (1992, s. 48).

Tak więc *paideia*, rozumiana przez sofistów jako świadome wyprowadzanie człowieka ze stanu dzikości ku kulturze duchowej, oraz *techne*, nakierowana na nabywanie praktycznych umiejętności, czyli takich, które najbardziej przydają się dla realizacji celów społeczno-politycznych, tworzą podłoże dla sofistycznej aksjologii, która za kryterium wartości przyjmuje korzyści jednostki i korzyści społeczne. Dlaczego? Ponieważ człowiek żyje z innymi ludźmi i z tego powodu w perspektywie korzyści własnych powinien uwzględniać korzyści ważne dla danej wspólnoty społeczno-politycznej. W takiej interpretacji systemu wartości wychodzącego od korzyści ujawnia się to, co charakteryzuje relatywizm, czyli zmienność i zależność własnych korzyści wobec korzyści wspólnotowych, które mogą być warunkowane przez państwo, na co Gajda również zwraca uwagę:

Z Protagorasowej koncepcji człowieka wynikała jego formuła *homo-mensura* – formuła definiująca człowieka jako istotę poznającą i wartościującą. Człowiek w świecie „rzeczy i zdarzeń” sam ustala wartości tego wszystkiego, z czym w życiu indywidualnym i społecznym wchodzi w określone relacje, a fizyczna natura człowieka sprawia, iż miarą wartości może być jedynie

korzyść. Nie można jednak za kryterium wartości uznawać korzyści jednostki, jako że człowiek żyje we wspólnocie społecznej i politycznej, powołanej do życia niepisanym aktem umowy społecznej, która pociąga za sobą określone konsekwencje w postaci podporządkowania się człowieka państwu – również dla własnej korzyści. Stąd też korzyść jednostki pozostaje w ścisłej zależności od korzyści wspólnoty politycznej, a indywidualna miara wartości przekształcić się musi w miarę społeczną. System wartości jest więc determinowany przez korzyść państwa przez kolejne akty umowy: „co państwo uzna za dobre, jest dobre i takim się wydaje”. Taki system wartości nie ma charakteru stałego i niezmiennego, zmienia się w zależności od sytuacji, czasu i miejsca, w zależności od okoliczności (1992, s. 50–51).

Gdzie zatem szukać oparcia dla aksjologii, która nie ma stałych odniesień? W jaki sposób można wyróżnić to, co ważne i godne posiadania, co zarazem pozwala człowiekowi zachować właściwą postawę moralną w zmieniających się okolicznościach? W systemie wartości, który nie ma stałych, niezmiennych odniesień pozwalających na ocenę tego, co zależy od miejsca, czasu i sytuacji, główne zadanie pozwalające na kształtowanie właściwej oceny tego, co dobre i jako takie warte pozyskania, przypada edukacji pojmowanej jako wychowanie obywateli, a najważniejsze zadanie spoczywa na wychowawcy-nauczycielu. Jakie zatem predyspozycje i umiejętności powinien posiadać nauczyciel-wychowawca, aby mógł spełnić stojące przed nim zadania? Sofiści przewartościowali model wychowawcy oraz jego zadania. W aksjologii relatywistycznej wychowawcą może więc być mędrzec, który potrafi oddziaływać na obywateli w taki sposób, aby mogli dokonywać właściwych wyborów w zmieniającym się systemie wartości:

Można też nim we właściwy sposób sterować przez wychowanie obywateli, takie, które sprawia, iż akceptują oni w aktach umowy „rzeczy dobre zamiast lichych”. W aksjologii sofistów w hierarchii doskonałości działań ludzkich miejsce „mędrca” – tego, który poznał doskonałość kosmosu – zajmuje „mędrzec” – wychowawca i nauczyciel „mądrości i dzielności politycznej” – sofista ten umożliwia ludziom uzyskanie właściwego stosunku do życia i wartości – stanu dzielności – *arete*, które to pojęcie nowa aksjologia napełnia nową treścią. W aksjologii sofistów zaczyna funkcjonować pojęcie *arete* „obywatela”¹ (1992, s. 51).

Zatem wraz z powstającą nową aksjologią, tworzoną w perspektywie edukacyjnej i społecznej przez paideię (rozumianą jako wyprowadzanie obywatela z dzikości do sfery duchowo-intelektualnej) oraz wiedzę (*techne*), ma miejsce nabywanie konkretnych, praktycznych umiejętności pozwalających

¹ J. Gajda w artykule *Aksjologia przedplatońska* następująco definiuje model *arete* obywatela: „[...] model, który jest nie tyle odzwierciedleniem systemów wartości właściwych społeczeństwu ateńskiemu w pierwszej połowie VI wieku, ile raczej postulatem skierowanym do owego społeczeństwa przez poetę-filozofa – Solona. Jest to model niejako wyprzedzający epokę” (1992, s. 37).

właściwie funkcjonować w społeczeństwie. Tworzą one podstawy dla nowej formy wychowania, w których następuje przewartościowanie pojmowania wiedzy i statusu mędrca. Gajda pisze:

Pełnienie zawodu sofisty, status „mędrca – wychowawcy i nauczyciela wymaga wiedzy, pojmowanej jednak w zupełnie inny sposób niż wiedza »fizyków«. Wiedza sofistów, dzięki której mogą uczyć, jak „złą sprawę uczynić lepszą”, jak odróżnić korzyść pozorną od rzeczywistej, jak „działać i mówić” dla istotnego pożytku państwa, jest wiedzą o „rzeczach i wydarzeniach”, syntezą teorii i praktyki, mającą na celu pożytek ludzi, przez zastosowanie w praktyce osiągającą pełnię doskonałości. To właśnie czyni z niej sztukę – *techne*, stojącą w hierarchii wartości zdecydowanie wyżej niż bezpłodna wiedza o rzeczach niepoznawalnych² (1992, s. 51).

Relatywistyczna aksjologia sofistów próbuje zatem ustalić kryteria w świecie, w którym znikają trwale, niezmiennie odniesienia dla ludzkich działań moralnych. Podłoże aksjologiczne, jakim była maksyma „człowiek miarą wszechrzeczy”, staje się również zaczątkiem dla sformułowania nowej koncepcji człowieka jako podmiotu autonomicznego oraz zadań dla edukacji, która, z jednej strony, nie mogła pozostawać obojętna na zmieniające się uwarunkowania społeczne wyznaczające nowe dla niej zadania, z drugiej zaś nie mogła zrywać z tradycją i kulturą konstytuującą autonomiczną podmiotowość człowieka. Natomiast uwarunkowania społeczne ukierunkowywały edukację na zdobywanie wiedzy praktycznej, niezbędnej zarówno dla własnego (indywidualnego, jednostkowego) rozwoju, jak i koniecznej dla właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego sofisci uważali, że najważniejszym zadaniem dla edukacji staje się kształtowanie umiejętności typowo praktycznych nakierowanych na realizację celów jednostkowych i społecznych (wspólnotowych).

Efektom takich założeń było wypracowanie nowej koncepcji nauczyciela-wychowawcy i koncepcji mędrca-mistrza, który potrafi przygotowywać obywateli do życia poza jego metafizycznymi uwarunkowaniami aksjologicznymi; do życia, w którym podstawową wartością staje się korzyść. Jednak nakierowanie na własne korzyści może być niebezpieczne, ponieważ może zamykać człowieka na wartości duchowe i wspólnotowe. Tak więc w opinii sofistów najważniejsze zadanie, jakie stoi przed edukacją, wiąże się z naprowadzaniem

² Filozofia „fizyków” łączyła aksjologię z pojmowaniem człowieka jako mikrokosmosu. J. Gajda pisze, że „W takiej relacji człowiek pojmowany jako mikrokosmos mógł naśladować doskonałość kosmosu tylko wtedy, gdy ją poznał, gdy zdobył szeroko pojmowaną wiedzę o kosmosie-naturze i o jej prawach. Stąd w hierarchii doskonałości działań ludzkich na pierwszy plan wysuwała się zdecydowanie działalność poznawcza mająca za swój przedmiot kosmos i jego prawa, a wynik tej działalności – wiedza – stawał jej posiadaczem w kręgu »mędrców«, tych, którym z kolei przysługiwał walor najwyższej doskonałości w świecie ludzi” (1992, s. 50). Dlatego „fizycy” nie łączyli ideału mędrca z tym, co społeczne i użyteczne, z wiedzą *techne*, ale z wiedzą odzwierciedlającą doskonałość kosmosu.

człowieka na sferę duchową, co zarazem musi być połączone z nabywaniem umiejętności pozwalających należycie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim, podstawą którego była demokracja ateńska³. Ale w zmieniających się okolicznościach nie jest to zadanie łatwe i oczywiste.

Ponowoczesność, pluralizm, edukacja

Spoleczna struktura konstytuująca ład aksjologiczny na podłożu tego, co zmienne i uwarunkowane kulturowo, jest właściwa również dla społeczeństwa ponowoczesnego, będącego swego rodzaju fenomenem kulturowym, którego fundamentem jest pluralizm wartości. Ten pluralizm wyznacza również nowe cele i zadania edukacyjne wynikające z relatywizmu aksjologicznego, na które – tak samo jak miało to miejsce w starożytnej Grecji – także obecnie edukacja nie może pozostawać obojętna. Jednocześnie nie powinna ulegać ona relatywistycznym tendencjom, jakie charakteryzują ponowoczesność, np. formom indywidualizmu niszczącym odniesienia wspólnotowe przez skupianie się wyłącznie na zaspokajaniu własnych potrzeb. Innymi słowy, edukacja w ponowoczesności w formowaniu koncepcji kształcenia musi uwzględniać wielość, otwartość i różnorodność związaną z pluralistycznym charakterem społeczeństwa, a zarazem nie może zamykać człowieka w egoistycznych formach indywidualizmu niszczących jego autonomiczną podmiotowość. W tym znaczeniu także w ponowoczesności pytanie o aksjologię nierozzerwalnie łączy się z pytaniem o edukację, jej modele i zadania, jakie przed nią stoją. Dzieje się tak dlatego, że podobnie jak w koncepcji sofistów starożytnej Grecji, także obecnie edukacja i wypracowane w niej wzory nauczyciela-wychowawcy, mistrza i autorytetu nie mogą pozostawać poza strukturami społecznymi i kulturowymi. Tak

³ O niebezpieczeństwach aksjologii opartej na maksymie „człowiek miarą wszechrzeczy” pisze J. Gajda, podkreślając, iż zmieniająca się sytuacja społeczno-polityczna weryfikuje także podstawy aksjologiczne: „Całokształt sytuacji społeczno-politycznej, w jakiej znalazło się społeczeństwo ateńskie w ostatnim dziesięciu lat V wieku, wpłynął w oczywisty sposób na konieczność weryfikacji aksjologicznych teorii i ustaleń twórców koncepcji »człowiek – państwo miarą wartości« utożsamiającej dobro państwa z dobrem wszystkich obywateli. [...] Wojna pokazała utopijność koncepcji wychowawczych pierwszych sofistów, pokazała, iż sprzeczność interesów zarówno jednostek, jak i grup, niwelowana w czasach pokoju i dobrobytu, z chwilą, gdy zakłóceniu ulega normalne codzienne życie, wybucha z całą siłą, obalając wszystko to, co uchodziło za dobre i sprawiedliwe, co było przez państwo uznane za obowiązek i powinność obywatela. Wojna pokazała ludziom jeszcze jedną prawdę: racja jest zawsze po stronie silniejszego – silniejszej jednostki, partii czy państwa” (1992, s. 52). Sytuacja ta pokazała konieczność ponownego przemyślenia podstaw aksjologicznych zarówno w jej podstawie – człowiek – państwo miarą wartości, jak i w poszukiwaniu metafizycznych (transcendentnych) podstaw dla konstytuowania wartości.

sformułowane stanowisko można interpretować jako rodzaj zagrożenia, ale również, mając tego świadomość, trzeba podjąć refleksję nad zadaniami, jakie edukacja powinna pełnić w społeczeństwie ponowoczesnym. Zwraca na to uwagę B. Jodłowska w rozdziale swojej książki *Sokrates a wychowanie w warunkach zróżnicowania kulturowego Europy*:

W dyskusjach naukowych ostatnich lat przeważały głosy postmodernistów, wskazujących na konieczność odejścia od poszukiwania jednego modelu nauki o wychowaniu. Jak można było się zorientować, „boom postmodernistyczny” był u nas opóźniony prawie o 10 lat, ale od tego momentu można zauważyć pojawienie się nowych poszukiwań w zakresie pedagogiki, nadwątlających dotychczasowy paradygmat jej uprawiania. Po pierwsze, uruchamiają się siły twórcze pedagogów za sprawą **wolności** myślenia i działania; po drugie, stykając się z innymi stylami myślenia za sprawą jednoczenia się ludzkości, jednostka wyzwala się z dotychczasowych kolektywów myślenia; po trzecie, urzeczywistnianie się społeczeństwa obywatelskiego stwarza korzyści z poszerzonego życia społeczno-kulturowego – jednostka przekracza w szerszym sensie granice swej niewiedzy i czerpie zyski z wiedzy, której sama nie posiada, a nawet jej sobie nie uświadamia. [...] Z pewnością jesteśmy świadkami formowania się światowego ładu jednoczącej się ludzkości. Nie sposób w tej nowej sytuacji nie stawiać pytań o możliwość urzeczywistniania się idei społeczeństwa ogólnoludzkiego⁴ (2012, s. 238–239).

Tak więc ponowoczesność oparta na pluralistycznym ładzie aksjologicznym, ujawniającym wagę kontekstu społeczno-kulturowego, stawia również nowe wymagania dla rozumienia i uprawiania pedagogiki, co wiąże się z rozwojem nauk humanistycznych i antropologicznych, wymusza nowe spojrzenie na zadania i wymagania, jakie stoją przed edukacją i wynikają

⁴ Na zagrożenia w sferze aksjologicznej opartej na teorii społecznej liberalizmu, które są związane z urzeczywistnianiem się społeczeństwa obywatelskiego, zwraca uwagę B. Śliwerski, opisując wychowanie jako formację duchową: „Wszelkie teorie liberalizmu podkreślają, że jest to koncepcja mająca wolność jednostki ponad wszystko. Człowiek staje się pozostawionym sobie Bogiem. Jedynym punktem odniesienia jest jego ego. W rezultacie liberalizm nie dąży do ustalenia reguł życia, ale do ustalenia reguł gry. A relatywizm – co udowodniono już w starożytności – jest doktryną, która konsekwentnie doprowadza do samounicestwienia. Skoro nie ma prawdy obiektywnej ani wartości absolutnych, skoro wszystko jest względne, to wszystko można tolerować, nie ma bowiem prawomocnego kryterium odróżniania prawdy od fałszu i tolerancji od jej braku” (2012, s. 281). Śliwerski w rozdziale *Wychowanie jako samorealizacja, samowychowanie*, ogniskującym się wokół koncepcji podmiotowości autonomicznej, zaznacza również nowe perspektywy dla pedagogiki, jakie pojawiły się wraz z rozwojem nauk humanistycznych: „Rozwój psychologii poznawczej, humanistycznej, transgresyjnej oraz prądów filozoficznych preferujących uprawianie nauki w sposób wolny od apriorycznych założeń światopoglądowych (hermeneutyka, fenomenologia i dialektyka) otworzył przed pedagogiką nowe perspektywy poznawcze. W dobie troski o edukację ustawiczną dla wszystkich, zapewniającą twórczy rozwój poszczególnych jednostek, pojawia się wciąż aktualne pytanie o autonomię i prawo do samostanowienia się człowieka z szeroko rozumianymi wpływami osobotwórczymi” (2012, s. 263–264).

z uwarunkowań społeczno-kulturowych opartych na pluralizmie wartości. Z. Kwieciński opisuje w kontekście zmiany społecznej i zadań, jakie w tej sytuacji powinna pełnić szkoła, w sytuacji wpływu na młodych ludzi pluralistycznego społeczeństwa:

Współczesny świat jest otwarty jak nigdy dotąd, zwłaszcza dla młodych. Przebywanie pośród różnych społeczeństw, kultur, języków, obyczajów, przemieszanie się na krótko, dłużej, na stałe wśród obcych stało się dziś czymś zwyczajnym, jest już normą. Nigdy jednak przyszłość świata nie była tak zupełnie nieprzejrzysta, a nasza codzienność aż tak bardzo nasycona zmiennością i płynnością. Przebieg życia poszczególnych ludzi staje się na wielką skalę trajektorią, linią o trudnych do przewidzenia zwrotów, punktach krytycznych, momentach wysokiego ryzyka. Jacy ludzie radzą sobie najlepiej w takich czasach, w takim świecie otwartym, ale nieprzejrzywym i zmiennym? Gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi. Ludzie z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznanym systemie wartości uniwersalnych. Świadomi swej biograficznej kontynuacji dotychczasowej historii, aktywni jej współpracy. Obecny system edukacji nie radzi sobie z kształtowaniem takich ludzi dobrze przygotowanych do otwartości, różnorodności i nieprzejrzytości świata oraz do stałej zmienności własnych ról i trwałości losu. [...] Młodzież nie ma szansy, czasu i miejsca na gruntowne studiowanie korzeni własnej tożsamości kulturowej, na studiowanie obcych kultur, podłoża współczesnych procesów politycznych, gospodarczych procesów współczesnych różnic i konfliktów kulturowych, osiągnięć współczesnej nauki⁵ (2012, s. 407).

⁵ Z. Kwieciński krytycznie ocenia obecny system szkolny: „Szkoła średnia wyposaża w wiedzę o wartości już tylko historycznej, choć zarazem wyprowadza młodzież ze zrozumienia ciągłości historii i aktywnej obywatelskiej obecności w jej kontynuacji. Szkoła wyższa od razu przygotowuje do konkretnego zawodu (licencjat), a potem oferuje skrócone, płytkie, pospieszne uzupełniające studia magisterskie” (2012, s. 407). O tym, jak ważna jest edukacja w społeczeństwie pluralistycznym, która przygotowuje do aktywnej obywatelskości, piszą C.W. Joldersma i R.D. Crick. Opierając się na teorii komunikacji i etyce dyskursu J. Habermasa, w tekście *Obywatelstwo, etyka dyskursu* piszą: „Edukacja ma do odegrania główną rolę w tworzeniu aktywnych i kompetentnych obywateli. Zwłaszcza w społeczeństwach pluralistycznych, których żywotnym elementem jest dyskurs, nie ma innego sposobu niż edukacja, by przygotować obywateli do zaangażowania w refleksyjne komunikowanie się, w obrębie głosów publicznych. W planie minimum edukacja w postaci kształcenia szkolnego występuje jako ważny czynnik przekazu tradycji i znaczeń kulturowych kolejnym pokoleniom i innym nowym członkom społeczeństwa, pomagając im rozpoznać istniejące normy interakcji w procesie wspólnego rozwiązywania problemów i podejmowania przedsięwzięć, a także kształtując tożsamości członków społeczeństwa, realizując tym samym cele reprodukcji kulturowej, integracji i uspołecznienia” (C.W. Joldersma, R.D. Crick, 2012, s. 166).

Opis współczesnego charakteru świata w kontekście społecznym i kulturowym dokonany przez Kwiecińskiego pokazuje, że człowiek znajduje się poza stałym, niezmiennym, tworzącym metafizyczną całość porządkiem aksjologicznym. Dlatego współczesność otwarta, a zarazem nieprzejrzysta stawia przed człowiekiem nowe wymagania i zadania związane z takimi postawami i wartościami, jak: otwartość na różnorodność, otwartość na dialog i spotkanie z tym, co inne, co jednocześnie wiąże się z poszanowaniem wartości uniwersalnych i własnej kultury. Lecz pytanie o edukację łączy się teraz także z pytaniem o człowieka, jego podmiotowość i tożsamość. Co więc w świecie otwartości i jednocześnie płynności tworzy tożsamość człowieka i stanowi o jego wewnętrznej głębi? Powyższe problemy można zawrzeć w pytaniu: Co w świecie i społeczeństwie o charakterze pluralistycznym tworzy tożsamość i podmiotowość człowieka oraz jakie funkcje pod tym względem pełni edukacja?

Rozwiązaniem, na podstawie którego można formułować odpowiedzi na te pytania, jest przyjęcie postulatu umiarkowanego relatywizmu kulturowego i normatywnego pluralizmu aksjologicznego. W takim stanowisku chodzi o to, aby określić ład aksjologiczny uwzględniający dziejowość, historyczność i znaczenie kultury, a zarazem nie ulegać radykalnym postacjom relatywizmu powodującym zagubienie i rozproszenie jednostki w jej samostanowieniu, przez stwarzanie możliwości, które ukierunkowują ją na to wszystko, co stanowi o głębi istoty ludzkiej i podmiotowej realizacji bycia w pełni człowiekiem. O tym, w jaki sposób rozumieć tak pojmowany pluralizm aksjologiczny, pisze M. Wojewoda:

Pluralizm aksjologiczny akcentuje potrzebę uwzględnienia wielości sposobów dochodzenia do podmiotowej samorealizacji, pomijając te sposoby, które niszczą w nas człowieczeństwo. Moment urzeczywistnienia wartości sprawia, że struktura aksjologiczna odnosi się do konkretnego człowieka; co więcej, decyduje o jego indywidualności. Każda jednostka może realizować siebie w niepowtarzalny sposób, urzeczywistniając te same wartości. Nie podważa to przeświadczenia o jedności ładu aksjologicznego ani tym bardziej idei człowieczeństwa, związanego z koncepcją natury ludzkiej. Przyjęcie tej koncepcji wyznacza granice ludzkich form samorealizacji. Pozwala krytycznie ocenić i odrzucić te formy, które przynoszą szkodę jednostce i społeczności, a wzmocnić te, które przynoszą im pożytek⁶ (2012, s. 24).

Stanowisko pluralizmu aksjologicznego, który zachowuje wielość sposobów samostanowienia, a jednocześnie uwzględnia zakorzenienie człowieka

⁶ M. Wojewoda, opisując teoretyczne podstawy pluralizmu aksjologicznego opartego na teorii transcendentaliów, wyciąga wnioski pokazujące, że „1) poznanie ładu aksjologicznego ma charakter cząstkowy i aspektowy; możliwa jest sytuacja, że ten sam porządek będzie odkrywany z różnych stron; 2) w ludzką naturę wpisane jest dążenie do wartości najwyższej (moralnej i duchowej doskonałości), przy czym nie jest to czynnik determinujący” (2012, s. 24).

w tradycji i w duchowości, można odnaleźć w myśli filozoficznej Ch. Taylora. Jego koncepcja etyki autentyczności konstruowana na podstawie kategorii mówiących o tym, że człowiek jest istotą dialogiczną, że tworzą go narracje kulturowe zogniskowane wokół dyskursu uwzględniającego pluralizm i otwarcie się na to, co inne, że aby mógł być sobą, musi siebie zrozumieć, musi stawać się istotą autentyczną i refleksyjną. Kategorie takie, jak dialog, autentyczność, narracja, dyskurs, hermeneutyka, refleksja, określają w filozofii Taylora podmiotowość i tożsamość człowieka, wzajemnie się uzupełniając i warunkując, a jednocześnie zachowując swoją specyfikę. W jaki więc sposób Taylor ujmuje człowieka jako istotę dialogiczną i jaki to ma związek z pluralizmem aksjologicznym? W książce *Etyka autentyczności* Taylor udziela następującej odpowiedzi:

Powszechną cechą ludzkiej egzystencji, którą chcę tu przywołać, jest jej fundamentalnie **dialogiczny** charakter. Stajemy się w pełni podmiotami – zdolnymi zrozumieć siebie i dzięki temu określić swoją tożsamość – w wyniku przyswojenia bogatych języków ekspresji człowieka. Dla celów niniejszej prezentacji będę używał terminu „język” w sensie szerokim – obejmującym nie tylko wypowiedziane przez nas słowa, ale również inne techniki ekspresji, za pomocą których definiujemy siebie, np. „języki” sztuki, gestów, miłości i tym podobne. Uczymy się w procesie komunikacji z innymi ludźmi. Nikt nie przyswaja sobie języka umożliwiającego mu samookreślenie samodzielnie. Poznajemy języki w procesie wymiany z ludźmi, którzy są dla nas ważni – ze „znaczącymi innymi”, jak nazwał ich George Herbert Mead. Geneza ludzkiego umysłu jest w tym znaczeniu „monologiczna” – nie jest czymś, co każdy dokonuje własną ręką – lecz dialogiczna. Co więcej, nie jest to kwestia dotycząca **genezy**, którą można później pominąć. Nie chodzi po prostu o to, że przyswajamy sobie języki w ramach dialogu, a potem możemy ich już samodzielnie używać do własnych celów. Wprawdzie w jakiejś mierze opis ten przystaje do warunków panujących we współczesnej kulturze – oczekuje się od nas, że sformułujemy własne opinie, poglądy i stanowiska zasadniczo dzięki indywidualnej refleksji – to jednak rzeczy się mają inaczej w sytuacjach ważnych, takich jak określenie własnej tożsamości. Naszą tożsamość definiujemy nieodmiennie w dialogu – a czasem w starciu – z tożsamościami, które chcieliby przypisać nam [*recognize in us*] nasi znaczący inni. Nawet wtedy, kiedy wyrastamy z niektórych autorytetów – niech będą to nasi rodzice – znikają one z naszego życia, to rozmowa z nimi toczy się w naszym wnętrzu, dopóki żyjemy (2002, s. 37–38).

W ocenie Taylora człowiek jest więc istotą dialogiczną nie tylko w wąskim rozumieniu słowa „dialog”, odnoszącego się do języka, mowy jako środka komunikacji językowej czy porozumienia, ale również w bardzo szerokim jego rozumieniu, uwzględniającym także środki ekspresji i narracje kulturowe. Człowiek jest więc istotą dialogiczną, która rozumie siebie przez tworzące i określające go relacje z innymi ludźmi oraz z ich wytworami kulturowymi. Sprawia to, jak pisze Taylor, że

Moje życie zawsze ma ów wymiar narracyjnego rozumienia – rozumiem moje terażniejsze działanie w formie jakiegoś „a potem”: najpierw było A (to, kim jestem), a potem robię B (to, kim zamierzam się stać). Narracja musi jednak odgrywać znacznie istotniejszą rolę niż nadawanie struktury mojej terażniejszości. To, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem⁷ (2012, s. 95).

Narracja tego typu staje się swego rodzaju dialogiczną opowieścią oraz konwersacją z innymi ludźmi, ponieważ, jak pisze A. Chmielewski:

Wkraczając do świata znaczeń językowych, wkraczamy do tego, co Taylor nazywa „konwersacją”, która toczy się nieustannie między nami samymi a innymi. Nawet jeśli później odrzucamy przekonania formułowane w trakcie tej konwersacji, samo to odrzucenie jest możliwe dlatego, że wspólna baza rozumienia łączy nas z tymi, których przekonania później kwestionujemy (2012, s. 48).

Człowiek jest również dlatego istotą dialogiczną, że określają go ekspresje i epifanie wykraczające poza językowe opisy i artykulacje, co łączy się z tym, że uznaje on ważność takich ekspresji językowych, jak sztuka, muzyka, obyczaje czy gesty⁸. W opisie Taylora także one określają ludzką tożsamość i podmiotowość, tworząc jego samorozumienie i stanowienie siebie samego w złożoności i wielości narracji. Akcentuje to A. Bielik-Robson:

⁷ Ch. Taylor dziejowo-narracyjne rozumienie życia człowieka zapożycza przede wszystkim z filozofii M. Heideggera: „W *Byciu i czasie* Heidegger opisał nieuchronnie czasową strukturę bycia człowieka w świecie; wychodząc od jakiegoś wyobrażenia o tym, czym się staliśmy, spośród zbioru obecnie dostępnych możliwości projektujemy nasze przyszłe życie. Jest to oczywiście struktura każdego, nawet najbardziej banalnego, osadzonego w konkretnej sytuacji działania” (Ch. Taylor, 2012, s. 94). O wyobrażeniu dobra osadzonego w narracji życia w kontekście Heideggerowskiej struktury bycia w świecie piszą M. Kowalski i D. Falcman: „Wyobrażenie dobra, którym dysponuje podmiot, musi być przezeń wplecione w większą narrację życia. Musi znaleźć osadzenie w pewnej opowieści. Człowiek powinien postrzegać siebie jako narrację, ponieważ tylko ona pozwala odpowiedzieć na cały zestaw pojawiających się przed nim pytań. Może to zapewnić tylko narracja spójna – dodajmy koniecznie. Zastosowanie znajduje Heideggerowska struktura **bycia-w-świecie**. Pytanie o to, kim jestem, poprzedza nieuchronne zapytanie o to, kim pragnę się stać. Orientacja wobec dobra, ważna w perspektywie mojej terażniejszości, jest optyką horyzontalną. Towarzyszy mi także w chwilach przyszłego decydowania o sobie. Wtedy również określe się przez pryzmat mojego wyobrażenia dobra i zapytam o wartość, jaką w jego świetle mają antycypowane działania. To, kim jestem, oznacza to, kim się stałem” (2010, s. 144–145).

⁸ O artykulacji aktów mowy wykraczających poza wąsko pojęty język pisze Ch. Taylor przy okazji przedstawiania relacji do Boga: „Jasne jest jednak, że pojęcia »język« i »artykulacja« mają bardzo szeroki i rozmyty zakres. Koncepcja dobra została wyrażona nie tylko w formie językowych opisów, ale w innych rodzajach aktów mowy, takich jak np. modlitwa. Jeśli zaś pójdziemy za tym przykładem i przyjrzymy się liturgii, stanie się jasne, że formy ekspresji wykraczają poza granice zwyczajnie, wąsko pojmowanego języka. Rytualny gest, muzyka, prezentacja symboli wizualnych – wszystkie na swój sposób wyrażają nasz stosunek do Boga. Można nawet – podobnie jak zwolennicy teologii negatywnej – dojść do przekonania, że zwykły językowy opis jest najuboższym medium, że nie potrafi oddać tego, co potrafimy pojąć i przekazać na inne sposoby” (2012, s. 180).

Mądrość narracyjno-kulturowa, do jakiej odwołuje się Taylor, nie tylko niczego nie chce prostować, porządkować i upraszczać, ale – dokładnie odwrotnie – w ujawnieniu maksymalnej złożoności widzi szansę na „pojednanie” innego rodzaju niż Hegłowska *Versöhnung*: pojednanie w wielowątkowej harmonii kontrastów, dopełnień, gdzie różne głosy zmuszone są do wzajemnej konwersacji już choćby dlatego, że umieszczono je w jednej historii (2012, s. 11).

Dla Taylora podmiotowość i tożsamość, wszystko to, co tworzy wewnętrzną głębię istoty ludzkiej, nie jest czymś raz na zawsze danym, ale nieustannie konstytuowanym w różnych relacjach mających swoje źródło w przekonaniu, że człowiek w swej egzystencji jest właśnie istotą dialogiczną, która potrafi się wyrażać w różnych aktach mowy i języka. Z tego powodu jest on również istotą refleksyjną, narracyjno-kulturową, zdolną do rozumienia siebie samego. Dlatego, jak pisze Taylor, w swej najgłębszej podstawie

Jesteśmy podmiotami jedynie dzięki temu, że pewne sprawy coś dla nas znaczą. To, czym jestem jako podmiot, moja tożsamość, jest określone zasadniczo przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie takie a nie inne znaczenie, dzięki językowi i interpretacji, który uznałem za trafną artykulację tych kwestii. Pytanie oto, kim jest dana osoba, zadane w oderwaniu od jej interpretacji samej siebie, jest pytaniem źle postawionym i z zasady nie istnieje na nie odpowiedź (2012, s. 66).

Język i interpretacja stanowią dla Taylora niezbędne elementy, jakie przesądzają o tym, czym jest podmiot. Sam ten podmiot ma charakter hermeneutyczny⁹, a ściślej, hermeneutyczno-dialogiczny i aksjologiczny, co sprawia, że podmiotowość w istocie ludzkiej staje się w pełni rozumiana przez realizację celów nieustannie ukierunkowanych na dobro.

Przestrzeń moralna w świecie nieustannej zmiany stawia Taylorowi najważniejsze pytanie: W jaki sposób można wprowadzić do niego stan

⁹ Ch. Taylor uważa, że pytanie i opis tożsamości ma charakter hermeneutyczny, ponieważ „Zakłada pewien opis tożsamości nowożytnej, który uzmysławia nam, czym były jej narodziny. Co skłoniło ludzi do jej przyjęcia? Co dzisiaj ich do tego skłania? Co przydało jej duchowej mocy? Jaka koncepcja dobra się z nią wiąże? Pytania tego rodzaju domagają się wykładni tożsamości (lub jakiegokolwiek innego fenomenu kulturowego, który nas interesuje), która pozwoli nam rozumieć, dlaczego ten model tożsamości okazał się (lub wciąż okazuje się) przekonujący, inspirujący, poruszający – interpretacji, która wskaże »idee-siły« wpisane w ową tożsamość” (2012, s. 379). Hermeneutyczny charakter przestrzeni moralnej w filozofii Taylora podkreśla także A. Chmielewski w tekście *Cząstki przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*: „[...] nasze rozumienie przestrzeni moralnej porusza się w kręgu pojęć, które Taylor określa mianem koła hermeneutycznego. Żadnego z tych elementów koła hermeneutycznego nie można zdefiniować w izolacji od pozostałych, ponieważ każdy z nich współuczestniczy w nadawaniu sensu każdemu z pozostałych. Przestrzeń moralna jest zatem hermeneutyczną przestrzenią znaczeń. Nasze wyjaśnienie czyjegoś postępowania nabierze określonego sensu zarówno na tle naszego rozumienia jego postępowania jako podmiotu, jak i jego rozumienia swej sytuacji. Jednakże tych aktów rozumienia nie można wyjaśnić bez odniesienia do pewnych innych aktów rozumienia. Ostatecznie więc akceptowalne wyjaśnienie postępowania to takie, które nadaje zachowaniu sens” (2012, s. 47).

aksjologicznej stałości, zachowując zarazem wszystko to, co stanowi o wielości sposobów podmiotowej samorealizacji? Swoją koncepcję etyczną Taylor tworzy na podłożu pluralizmu aksjologicznego, który rozpatruje jako wartość kształtującą postawę moralną, charakteryzującą się otwartością na to, co inne, na dialog rozumiany jako mowa, konwersacja i komunikacja z innymi, na dialog kształtujący się przez narracje kulturowe i różne formy ekspresji ludzkiej. Podkreśla to Wojewoda:

Postawa pluralistyczna cechuje się dialogicznością, uzdalnia człowieka i społeczności do budowania obszarów spotkania i wymiany (idei, towarów, usług). Pluralista aksjologiczny przyjmuje, że rozumienie człowieka powinno być polifoniczne, czyli takie, które uwzględnia wielość zadań i różnorodność poglądów. Przyjmując taką postawę, natrafiamy na fenomen odmienności perspektyw i problem nieprzekładalności mojej sytuacji na sytuację innego człowieka oraz wynikający z nich konflikt rozumienia wartości. [...] Akceptacja różnorodności powinna się łączyć z uznaniem wartości uniwersalnych, związanych z afirmacją człowieczeństwa w każdym z nas. Ten ostatni postulat zabrania instrumentalnego traktowania osób należących do rodzaju ludzkiego, niezależnie od koloru skóry, poglądu, płci, stopnia upośledzenia fizycznego czy umysłowego. Pluralizm związany jest z wielością sposobów odczytywania i realizacji wartości. Potwierdzeniem tej różnorodności jest wielość typów wrażliwości aksjologicznej i wielość modeli argumentacji etycznej. Pluralista aksjologiczny uznaje, że im większa świadomość tej różnorodności, im więcej kolejnych interpretacji, tym też więcej wewnętrznych dylematów i tym głębsze poczucie własnej podmiotowości, a także odpowiedzialności za sens, jaki nadajemy własnemu życiu oraz życiu społeczności, w której funkcjonujemy. Rozwiązywanie trudności, które pojawiają się na skutek świadomości moralnej, pogłębia naszą wrażliwość na złożoność świata wartości (2010, s. 286–287).

Co zatem, zdaniem Taylora, w tej różnorodności, wielości odczytywania i realizacji postaw oraz typów wrażliwości aksjologicznej umożliwia stawanie się podmiotem moralnym? W tworzeniu własnej podmiotowości i wrażliwości aksjologicznej najważniejszymi elementami konstytutywnymi są zwrot ku sobie, usytuowanie się w sobie samym. Wzorami, do których Taylor się odwołuje i zarazem uzasadnia swoje tezy, jest zagadnienie troski o samego siebie, a przede wszystkim koncepcja wewnętrznej rozmowy. św. Augustyna, stanowiąca swego rodzaju dialogiczny model kształtujący się na bazie refleksyjności, na podłożu własnej sfery wewnętrznej otwierającej ją na to, co zewnętrzne. W takim ujęciu podmiotu warunkiem docierania do tego, co zewnętrzne (świata, innego człowieka, Boga), jest refleksyjny zwrot ku sobie samemu, odkrycie siebie samego:

Radykalna refleksyjność odsłania taki sposób ukazywania się świata jednostce, z którego nie można wyłączyć podmiotu doświadczenia; występuje tu z istoty rzeczy pewna asymetria: doświadczam moich czynów, myśli i uczuć w zupełnie inny sposób niż ty czy ktokolwiek inny. Dzięki temu jestem istotą,

która może odnosić się do siebie w pierwszej osobie. [...] Augustyński zwrot ku sobie był zwrotem ku refleksyjności radykalnej, dlatego język wewnętrzności stał się niezbędnym. Nasza obecność jest widoczna dla nas samych dzięki wewnętrznemu światłu; sprawia ono, że jesteśmy istotami obdarzonymi punktem widzenia pierwszej osoby. Odróżnia je od światła zewnętrznego to samo, co czyni obraz wewnętrzności tak przekonującym – oświetla ono przestrzeń, w której ja jestem obecny dla samego siebie (Ch. Taylor, 2012, s. 248–249).

Taylor, odwołując się do św. Augustyna, wiedział, że wezwanie do troski o siebie samego¹⁰ oraz badanie sfery wewnętrznej człowieka nie jest czymś nowym, bo przecież obecne już było w filozofii starożytnej, przede wszystkim w tradycji platońskiej, a także w różnych koncepcjach odwołujących się do źródeł dialogicznych. We wszystkich tych ujęciach konstytuowanie podmiotowości oparte na relacji ja – ty łączyło się z odkrywaniem siebie samego, swojego ja, czego obrazem była wewnętrzna i zamknięta sobość. Jednak sobość przy spełnieniu określonych warunków może siebie zrozumieć tylko przez otwarcie się, a więc bycie w relacji do ty, co możliwe jest przez odkrycie swojej wewnętrzności. Taylorowi chodzi jednak o to, że w koncepcjach starożytnych wewnętrzność wynikała z pewnego zewnętrznego porządku metafizycznego¹¹. Natomiast w myśli św. Augustyna wewnętrzność jest w nas samych, co oznacza, że jest w niej właśnie porządek naszego istnienia i na-

¹⁰ O tym, że troska o samego siebie stanowiła ważny problem filozoficzny w starożytności, pisze Ch. Taylor w kontekście życia moralnego. Twierdzi jednocześnie, że św. Augustyn troskę o siebie rozpatrywał w kontekście czynności poznawczej i łączył ją z postawą refleksyjną: „W przeciwieństwie do publicznej i pospolitej domeny przedmiotów, czynność poznawania jest indywidualna, inna dla każdego z nas. Przyjrzyć się tej czynności to tyle, co zwrócić się ku sobie samemu, zając postawę refleksyjną. [...] Wezwanie do życia moralnie wyższego sformułowane jako apel, by poświęcić mniej uwagi rzeczom zewnętrznym, o które ludzie zabiegają, jak bogactwo, władza, powodzenie, przyjemność; a zamiast tego zając się własnym życiem moralnym. »Troska o samego siebie« oznaczała dbałość o własną duszę” (Ch. Taylor, 2012, s. 245–246).

¹¹ Ch. Taylor historyczne badanie związków zewnętrznosc – wewnętrzność opisuje na podłożu ekspresywnistycznych teorii natury: „To, że badanie duszy powinno pociągać za sobą odkrywanie owego przepastnego zakresu, nie jest oczywiście ideą nową. To samo odnajdziemy w tradycji platońskiej. W tamtym jednak nurcie nie jest to zakres »wewnętrzny«. Do zrozumienia duszy prowadzi tu kontemplacja porządku, którego jest ona częścią, ogólnego porządku rzeczy. Nową ideą w erze postekspresywnistycznej jest to, iż jest zakres wewnątrz nas, czyli to, że jest on otwarty jedynie na taki rodzaj badania, które jest wyprowadzane z pozycji pierwszej osoby. Innymi słowy, określa ono głos lub impuls jako »wewnętrzny«” (2012, s. 719–720). Także w innym miejscu *Źródeł podmiotowości* Taylor podkreśla, że „Przesadą byłoby twierdzenie, jakoby Augustyn odkrył wewnętrzny obszar radykalnej refleksyjności i pozostawił go zachodnim myślicielom w spadku. Krok ten okazał się przełomowy, ponieważ punktowi widzenia pierwszej osoby nadaliśmy ogromne znaczenie. Nowożytna tradycja epistemologiczna, wywodząca się od Kartezjusza, oraz to wszystko we współczesnej kulturze, co od niej pochodzi, czynią ten punkt widzenia czymś tak zasadniczym, że może się to wydawać przesadą. Posuwają się aż do wytworzenia wizji pewnego specjalnego rodzaju przedmiotów »wewnętrznych«, które są dostępne wyłącznie

szej egzystencji, do którego należy dotrzeć. Na tym właśnie polega, zdaniem Taylora, oryginalność myślenia św. Augustyna:

Docierając do korzeni naszego istnienia, wychodzimy poza granice nas samych, do natury, z której się wyłoniliśmy. Zyskujemy jednak do niej dostęp jedynie poprzez głos wewnętrzny (2012, s. 720).

Odwołanie się przez Taylora do porządku wewnętrznego tkwiącego w nas samych, co ma swoje źródła w filozofii św. Augustyna (i jego zwrocie ku sobie samemu), znajduje zastosowanie w jego koncepcji etyki autentyczności. Zwrot ku sobie samemu odpowiada na zapotrzebowania współczesnej kultury coraz bardziej zwracającej się w stronę subiektywizmu, samorealizacji i samostanowienia. Aby taka postać kultury nie deprecjonowała autentyczności, a jednocześnie nie relatywizowała jej przez różne niszczące – zdaniem Taylora – formy indywidualizmu, powinna być zakorzeniona w nowej postaci wewnętrznosci ukierunkowującej istoty ludzkie na ich wewnętrzną głębię. Tylko takie bowiem ukierunkowanie pozwala człowiekowi odpowiedzieć sobie samemu, co tworzy jego tożsamość i podmiotowość. Aby tak mogło być, koncepcje etyczne należy oprzeć na tym, co wewnętrzne. Przykładem tego jest etyka autentyczności Taylora:

Moralność ma – by tak rzec – swój głos wewnętrzny. Idea autentyczności wyłoniła się z tej koncepcji dzięki przesunięciu moralnego akcentu. Pierwotnie głos wewnętrzny był ważny, ponieważ mówił nam, co jest słuszne. Kontakt z naszymi uczuciami moralnymi występował tu w roli środka do celu, jakim było właściwe postępowanie. Do przesunięcia akcentu moralnego – jak to nazywam – doszło wtedy, kiedy sam ten kontakt nabrał niezależnego i kluczowego znaczenia moralnego. Okazał się czymś, co musimy uzyskać, jeśli mamy się stać prawdziwymi i pełnymi istotami ludzkimi. By dowiedzieć się, na czym polega *novum* tego podejścia, musimy dostrzec analogię z wcześniejszymi stanowiskami moralnymi, które uznawały kontakt z jakimś źródłem – np. z Bogiem, z Ideą Dobra – za klucz do pełnej egzystencji. Teraz jednak owo źródło, do którego mamy dotrzeć, znajduje się gdzieś głęboko w nas samych. Przemiana ta jest elementem radykalnego zwrotu nowoczesnej kultury w stronę subiektywizmu, nowej postaci wewnętrznosci (*inwardness*), dzięki czemu zaczęliśmy postrzegać siebie jako istoty wyposażone w wewnętrzną głębię. Początkowo idea wewnętrznego źródła nie wyklucza naszego kontaktu z Bogiem czy z Ideami; może ono być uznane za właściwą drogę do tych bytów. W pewnym sensie mamy tu po prostu do czynienia z kontynuacją i pogłębieniem ewolucji zapoczątkowanej przez świętego Augustyna, który uważał, że szlak do Boga prowadzi przez refleksyjną świadomość nas samych (2002, s. 31–32).

z tego punktu widzenia; czy też do tezy, że centralny punkt »ja myślę« znajduje się gdzieś poza światem rzeczy przez nas doświadczanych” (Ch. Taylor, 2012, s. 248–249).

Na jakim podłożu wyrasta zatem etyka autentyczności, która opiera się na wewnętrznym źródle moralnym głęboko ukrytym w istocie ludzkiej? Taylor w swojej koncepcji etycznej wyprowadza podstawową kategorię autentyczności – rozumianą jako ideał moralny – ze źródeł indywidualizmu i racjonalizmu, podkreślając postulat odpowiedzialności za siebie samego. Dokonuje się to przez odrzucenie takich jego postaci, które zrywają z odniesieniami wspólnotowymi. Te wspólnotowe odniesienia nie negują, zdaniem Taylora, samego ideału autentyczności urzeczywistniającego się wokół takich wartości osobistych, jak samospełnienie i samorealizacja, będących efektem słyszenia siebie samego, swojego wewnętrznego głosu. W takim podejściu ujawnia się, że

Istnieje pewien sposób bycia człowiekiem, który jest **moim** sposobem. Jestem powołany, by przeżyć swoje życie w taki właśnie sposób, a nie naśladować życia kogokolwiek innego. To jednak nadaje nowy sens wierności samemu sobie. Jeśli nie będę sobie wierny, przegapię sens mojego życia, przegapię to, czym człowieczeństwo jest dla **mnie**. Taki oto ideał moralny o wielkiej sile oddziaływania otrzymaliśmy w spadku. Przypisuje on kluczową rolę moralną nawiązywaniu przez każdego z nas swoistego kontaktu z samym sobą – naszą własną wewnętrzną naturą – który możemy zawsze zgubić: częściowo w rezultacie nacisków wymuszających zewnętrzny konformizm, ale także w wyniku instrumentalnego podejścia do samego siebie, które może pozbawić nas zdolności słyszenia tego wewnętrznego głosu. [...] Wierność samemu sobie oznacza wierność własnej oryginalności, tzn. temu, co tylko ja sam mogę odkryć i wyśłowić. Artykułując to, zarazem określam siebie samego. Realizuję pewną potencję, która jest swoiście moja. Takie właśnie jest intelektualne zaplecze nowoczesnego ideału autentyczności oraz retoryki samospełnienia i samorealizacji, za pomocą której jest on zazwyczaj wyrażony (Ch. Taylor, 2002, s. 34–35).

Człowiek jest więc w ujęciu Taylora bytem samostanowiącym się, zdolnym do rozumienia siebie samego, a życie ludzkie ma charakter teleologiczny, co powoduje, że trzeba nieustannie odkrywać jego sens i je zrozumieć. Ważną rolę w tym pełni właśnie hermeneutyka, która pokazuje, że człowiek jest bytem samointerpretującym siebie. Ale mimo założenia, że człowiek jest bytem samospełniającym się w ideale autentyczności, może czynić to tylko w przestrzeni społecznej, w której odnajduje właściwe dla siebie wzory samorealizacji wynikające z uwarunkowanej kulturowo przestrzeni moralnej. Takie podejście Taylora wynika z jego stanowiska komunitaryzmu, które zakłada, że człowiek swoją samorealizację musi łączyć ze społeczną przestrzenią moralną. Ukazuje to, że w swej źródłowej podstawie jest on istotą dialogiczną, a swoją tożsamość i podmiotowość może określać w dialogu rozumianym w bardzo szerokim znaczeniu (język, mowa, ekspresja, narracje kulturowe).

Twierdzenia mówiące, że człowiek jest istotą dialogiczną, stają się podłożem dla interpretacji uzasadniającej idee autentyczności na tle współczesnej kultury i jej relatywistycznych tendencji. Ten dialogiczny rys pozwala Taylo-

rowi przełamać radykalną wersję relatywizmu aksjologicznego, nazywanego przezeń „słabym relatywizmem”, który gubi istnienie horyzontu znaczeń moralnych:

Niektóre formy takiej argumentacji zmierzają w stronę afirmacji samego wyboru. Wszelkie wybory mają taką samą wartość, ponieważ są obiektem wolnego wyboru, a to właśnie wybór nadaje im wartość. Oto subiektywistyczna zasada słabego relatywizmu w działaniu. Zasada ta neguje jednak *implicite* uprzednie istnienie horyzontu znaczenia, dzięki któremu niektóre rzeczy są bardziej wartościowe, inne mniej, a jeszcze inne wcale, i to całkowicie niezależnie od wyboru¹² (2002, s. 42).

Dlaczego, zdaniem Taylora, taka forma relatywizmu jest niebezpieczna dla realizacji ideału autentyczności? Wersja słabego relatywizmu jest niebezpieczna przede wszystkim dlatego, że człowiek traci z oczu horyzont znaczeń i kontekstu społeczno-kulturowego, będącego podstawą dla jego samostanowienia i samorealizacji; traci to, co wiąże się z utratą ideałów moralnych wynikających z odniesień dialogicznych. Człowiek skupiony tylko na sobie samym staje się wytworem samospełnienia na wzór indywidualizmu poza horyzontem znaczeń. Dla Taylora jest to zabójcza postać słabego relatywizmu z takimi cechami, jak atomizm i egoizm:

Osoba poszukująca sensu w życiu, próbująca określić się znacząco, musi to czynić na tle horyzontu istotnych kwestii. Dlatego właśnie samobójcze są te odmiany współczesnej kultury, które głoszą samorealizację **wbrew** wymogom społeczeństwa czy natury, które **biorą w nawias** historię i więzy solidarności. Te egoistyczne, „narcystyczne” formy są rzeczywiście płytkie i trywialne. [...] Stało się tak jednak nie dlatego, że należą one do kultury autentyczności. Przyczyną jest raczej fakt, iż formy te zlekceważyły jej wymogi. Zanegowanie wszelkich źródeł roszczeń poza indywidualnym podmiotem jest równoznaczne ze zniesieniem warunków sensowności, a to prowadzi prostą drogą do trywializacji. W stopniu, w jakim ludzie poszukują w ramach tych form ideału moralnego, owo odcięcie się od świata zewnętrznego jest samobójcze; eliminuje bowiem warunki, bez których ideał nie może zostać zrealizowany. Innymi słowy, mogą określić swoją tożsamość jedynie na tle rzeczy, które są istotne¹³ (2002, s. 44).

¹² Na niebezpieczeństwa wynikające z indywidualizmu samorealizacji zwraca uwagę M. Drwięga w tekście *Bycie podmiotem w moralnej przestrzeni – etyka autentyczności*: „To zjawisko »indywidualizmu samorealizacji« oznacza skupienie się na samym sobie, a zatem oderwanie się od szerszego kontekstu i problemów społecznych, politycznych, religijnych, a więc wykraczających poza jednostkę. Taki relatywizm jest czymś szkodliwym, zaś kultura samorealizacji doprowadziła do tego, że ludzie stracili z oczu cele, problemy, które wykraczają poza jednostkowy punkt widzenia” (2009, s. 77).

¹³ W innym miejscu swojego tekstu M. Drwięga podkreśla, że nie można mylić bycia autentycznym z przejawami słabego relatywizmu: „Nie można mylić ideału moralnego z jego współczesnymi przejawami. Bycie autentycznym nie jest synonimem słabego relatywizmu. Nie można, jak to czyni wielu krytyków, brać parodii ideału za sam ideał. Ten ideał trzeba potraktować serio” (2009, s. 78). Na tle horyzontu znaczeń Ch. Taylor przeprowadza krytykę

Przyjęcie przez Taylora stanowiska obecności horyzontu znaczenia i rozumienia człowieka jako istoty dialogicznej chroni ideał autentyczności przed popadaniem w słaby relatywizm. I chociaż można przeprowadzić krytykę takich założeń, które pokazują, że autentyczność samostanowienie i samorealizacja mogą być nastawione tylko na realizację samego siebie, to jednak Taylor, podkreślając, iż człowiek w swej istocie jest istotą dialogiczną, a jego tożsamość ujawnia się „w dialogu z innymi ludźmi”, broni się przed takimi zarzutami:

Odkrywanie własnej tożsamości nie oznacza, że odkrywamy ją w odosobnieniu, lecz raczej, iż negocjujemy ją w ramach dialogu – częściowo jawnego, częściowo zinternalizowanego – z innymi. Dlatego pojawienie się ideału wewnętrznym wygenerowanej tożsamości nadaje nowe, centralne znaczenie uznaniu. Moje dialogiczne relacje z innymi teraz mają kluczowe znaczenie dla mojej indywidualnej tożsamości¹⁴ (2002, s. 50).

ponowoczesności, która dąży do ich negacji, ponieważ wszystko jest równouprawnione, co jest wynikiem autokreacji: „Chodzi o przyjęcie przez współczesną kulturę masową egocentrycznych form ideału samorealizacji. Drugi z nich to ewolucja kultury »wysokiej« w kierunku swoistego nihilizmu, negacji wszelkich horyzontów znaczenia – ewolucja, która trwa już półtora stulecia. Kluczową postacią w tym procesie jest Nietzsche (on sam posługiwał się terminem »nihilizm« w innym sensie – na oznaczenie czegoś, co odrzucał), choć korzenie dwudziestowiecznych przejawów tego fenomenu można również odnaleźć w portrecie *poète maudit* i u Baudelaire’a. Ten styl myślenia znalazł swoje odzwierciedlenie w niektórych nurtach modernizmu i pojawił się na nowo u autorów – zwanych dziś postmodernistami – takich jak Jacques Derrida czy zmarły niedawno Michel Foucault. [...] przejęli oni Nietzscheańskie wyzwanie rzucone naszym powszednim kategoriom, które zaprowadziło ich aż do punktu »dekonstrukcji« ideału autentyczności, a nawet samego pojęcia podmiotu” (Ch. Taylor, 2002, s. 61–62). Także w innym miejscu odnajdujemy rozwinięcie krytyki ponowoczesności (postmodernizmu) w kontekście ideału autentyczności: „A zatem autentyczność można rozwinąć w wielu postaciach. Czy wszystkie są tak samo uprawnione? Nie sądzę. Nie chcę przez to powiedzieć, że owi apostołowie są w błędzie. Mogą mieć trochę racji: odsłaniają może jakiś nieuświadomiony pokład samej autentyczności, który wzbudza w nas rozbieżne impulsy. Niemniej jednak uważam, iż dzisiejsze popularne warianty »postmodernizmu«, które próbują zdelegalizować horyzonty znaczenia – co widzimy w przypadku Derridy, Foucaulta i ich następców – są faktycznie formami wynaturzonymi” (Ch. Taylor, 2002, s. 67).

¹⁴ O tym, w jaki sposób można przeprowadzić krytykę na tle wolności samostanowienia, pisze M. Drwięga: „Część współczesnych autorów, uważając, że przynależy do ideału autentyczności, jednocześnie pomija istotne jego składniki, szczególnie te, które dotyczą horyzontów znaczenia i dialogiczności. [...] Uwidacznia się tu związek ideału autentyczności z wolnością samostanowienia. Jak wiadomo, ta relacja nie jest prosta. Z jednej strony autentyczność jest sama z siebie wolnością: wzywa się bowiem każdego do samodzielnego znalezienia sposobu dobrego życia. Z drugiej jednak, szczególnie w skrajnej wersji, wolność stanowienia nie uznaje żadnych granic, czegokolwiek, co mogłoby ją ograniczyć i co winna respektować. W tym tkwi niebezpieczeństwo przekształcenia się w skrajny relatywizm; ma to także swój, znany szczególnie w XX wieku, wariant społeczny. Z powyższych rozważań wynika, że ideał autentyczności nie powinien być całkowicie utożsamiany z wolnością samostanowienia, ponieważ grozi mu tym samym podkopanie siebie samego. Nie jest

Refleksyjne zwrócenie się ku sobie samemu w całości narracji kształtującej podmiotowość, która zachowuje jednocześnie własną samorealizację w otwartym dialogu z innymi ludźmi, staje się podstawą dla działań moralnych podmiotu i jego autonomii wyprowadzanej z horyzontu znaczenia. Sens życia, wewnętrzna głębia istoty ludzkiej zostają określone przez horyzont sensów i wpisane w perspektywę hermeneutyczną. W niej człowiek znajduje orientację dla samostanowienia i samorealizacji dla bycia autentycznym w przestrzeni społeczno-kulturowej współczesnego świata, świata relatywizmu i pluralizmu aksjologicznego.

W jaki więc sposób Taylor ocenia świat relatywizmu i pluralizmu w perspektywie aksjologicznej oraz jak jego ocena może określać zadania i modele edukacyjne? Jak wiadomo, Taylor nie odrzuca ładu aksjologicznego współczesnej kultury, a jedynie te jego postacie, które łączą się ze skrajnymi postaciami relatywizmu (np. słabym relatywizmem), pokazując jednocześnie ważność wartości wynikających z jej pluralistycznego charakteru, który wiąże się otwarciem na wielość, różnorodność. Stanowisko Taylora można łączyć z postulatem umiarkowanego relatywizmu (akceptującego ideę zróżnicowanych systemów etycznych i postaw moralnych) oraz normatywnego pluralizmu (odnoszonego do horyzontu znaczeń moralnych). Aksjologiczne stanowisko Taylora potwierdza, że edukacja w swych założeniach nie może pozostawać obojętna na zmienność i płynność świata ponowoczesnego, a zarazem nie powinna ulegać obecnym w nim skrajnym relatywistycznym tendencjom. Co zatem powinno określać i kształtować edukację we współczesnym społeczeństwie nakierowanym na postawy indywidualistyczne? Co w tak pojmowanym społeczeństwie wyznacza cele edukacyjne i jej systemową organizację? Współczesna edukacja powinna wychodzić naprzeciw wszystkim zjawiskom, które wynikają z pluralistycznej struktury społecznej, gdyż uwzględnia kształtowanie rozwoju indywidualnego, chociaż jest on urealniany w poszanowaniu tego, co jednostkowe, i zarazem sytuuje się w horyzoncie moralnym. Zwraca na to uwagę Wojewoda:

Pluralizm aksjologiczny w konstruowaniu wizji ładu społecznego proponuje przyjęcie [...] edukacji nastawionej na rozwój indywidualnej wrażliwości moralnej konkretnych osób (2010, s. 280–281).

Edukacja w społeczeństwie pluralistycznym powinna więc uwzględniać rozwój indywidualny (samodzielność, samostanowienie, samorozumienie), pragmatyzm działania, a zarazem kształtować przygotowanie do postaw społecznych, obywatelskich, nie zaniedbując jednocześnie otwarcia na wielość i różnorodność. Ponadto edukacja powinna również uwzględniać

bowiem tak, że to sam wybór nadaje znaczenia. Wolność taka stanowi część ideału, muszą mu bowiem towarzyszyć takie elementy, jak horyzonty sensu, obecność innych czy akceptacja różnorodności" (2009, s. 87).

humanistyczny cel kształcenia w duchu rozumienia siebie, kształtowania postawy krytycznej i refleksyjnej wobec świata i siebie samego. Jeśli zatem edukacja ma spełniać zadania wynikające z pluralistycznej struktury społecznej, to system kształcenia szkolnego i jego organizacja powinny odpowiadać wyzwaniom społecznym, zwracając uwagę na nabywanie konkretnych umiejętności zgodnych z wymogami społeczno-pragmatycznymi, co wiąże się z ukierunkowaniem edukacji na zdobywanie wiedzy praktycznej. Czy jednak edukacja ma organizować swój system kształcenia tylko wokół wiedzy praktycznej i konkretnych umiejętności, uznając to za najważniejsze zadanie w społeczeństwie nastawionym na pragmatyczność działania? Kształcenie jako zdobywanie wiedzy praktycznej należy uznać za bardzo ważne, ale nie jedyne. Edukacja w społeczeństwie pluralistycznym powinna zdobywanie wiedzy praktycznej łączyć z kształtowaniem postawy krytycznej, z nabywaniem umiejętności właściwej oceny tej rzeczywistości. W tym znaczeniu powinna kształtować umiejętności komunikacji społecznej, rozumienia tej rzeczywistości oraz właściwego jej odbioru i adekwatnej oceny w świetle wielości narracji kulturowych. Sytuuje ją to w tradycji pedagogiki humanistycznej, a ściślej, w szeroko pojmowanej tradycji hermeneutycznej. Podkreśla to B. Milerski w książce *Hermeneutyka pedagogiczna*:

W ujęciu hermeneutycznym rozumienie jest ukierunkowane na rozpoznawanie sensu organizującego daną postać życia duchowego w znaczącą całość. Hermeneutyka z dzisiejszej perspektywy jest teorią rozumienia i interpretacji. [...] Hermeneutyczna teoria rozumienia jest związana z refleksją filozoficzną i humanistyczną. Hermeneutyka jest teorią – sztuką rozumiejącego rozjaśniania egzystencji ludzkiej w świetle wykładni zobiektywizowanych ekspresji ludzkiej duchowości (tekstów kulturowych, symboli, form życia społecznego, działań) oraz sposobów bytowania jednostki w świecie wyrażanych w medium języka. Hermeneutyka cechuje się m.in.: ujmowaniem rozumienia jako istotowego wymiaru bytowania człowieka w świecie (człowieczeństwo realizuje się w rozumiejącym pojmowaniu siebie); podejściem do wytworów kulturowych jako szyfrów zawierających nie tylko świadectwo i ich genezie, lecz również prawdę egzystencjalną odnoszącą się do „tu i teraz” ludzkiego bytowania w świecie; traktowaniem życia i rozumienia w kategoriach otwartych i procesualnych („życie i rozumienie są zawsze w drodze”); twierdzeniem o pośrednim charakterze rozumienia (rozumienie nie jest aktem introspekcji, nie polega na bezpośrednim wglądzie, lecz jest zawsze zapośredniczone); ujawnieniem nieuniknionego charakteru „przedrozumienia”, wynikającego z prymarnego zakorzenienia egzystencjalnego oraz „przed-sądów”, będących konsekwencją zakorzenienia w tradycji. Takie ujęcie skutkuje krytyką uniwersalnych i absolutnych interpretacji¹⁵ (2011, s. 25–26).

¹⁵ O tym, jak ważna jest hermeneutyczna analiza tradycji w kontekście doświadczeń religijnych i autorytetów dla wychowania w duchu pluralistycznym, pisze także M. Wojewoda: „W ujęciu pluralistycznym chodzi o obronę autorytetu rozumianego jako przykład realizacji pozytywnych wartości i krytykę autorytetów niszczycielskich, odbierających autonomię

Perspektywa humanistyczna zakorzeniona w tradycji hermeneutycznej pokazuje zasadność i zarazem konieczność oparcia edukacji na założeniach hermeneutycznych, które podkreślają, jak ważną rolę w szeroko pojętej edukacji w społeczeństwie pluralistycznym odgrywa kształtowanie postawy krytycznej i refleksyjnej. Podstawą dla tak pojmowanej edukacji staje się to, co Taylor nazwał wewnętrznym głosem, którego słuchanie jest warunkiem formowania się podmiotowości i dynamicznej tożsamości w horyzoncie znaczenia, narracji kulturowych i języka ustanawiających aksjologiczną podstawę dla postaw moralnych, rozumienia siebie samego (sensu życia)¹⁶. W edukacji urzeczywistnia się to w hermeneutycznej perspektywie rozumienia, interpretacji narracji kulturowych, w języku ekspresji, symboli, tekstów realizujących się w hermeneutycznym dyskursie dialogicznym. Zadaniem edukacji jest więc otwieranie człowieka na to bogactwo, co zarazem staje się przygotowaniem do samorealizacji, samostanowienia, samodzielności myślenia i działań moralnych oraz łączy jednocześnie z pogłębionym odczytaniem wiedzy praktycznej. W takich zadaniach ujawnia się najważniejszy sens

osobom, które znajdują się w polu ich oddziaływania. Hermeneutyczna analiza tradycji i doświadczeń religijnych osób uznawanych za autorytety moralne zbliża nas do lepszego uchwycenia »tajemnicy bosko-ludzkiego« spotkania. Zadanie współczesnych autorytetów polega na tym, aby otwierać człowieka na bogactwo przeżyć aksjologicznych, uczyć rozumienia kluczowych »tekstów tradycji« oraz kształtować w wychowankach umiejętność myślenia otwartego na to, co »nowe« i »obce« (2010, s. 151). W innym miejscu Wojewoda przytacza stanowisko A. MacIntyre'a w kwestii autorytetu, w którym mieści się odpowiedź na pytanie, jak w tradycji hermeneutycznej pojmowany jest autentyczny autorytet: „Zdaniem MacIntyre'a autentycznym autorytetem jest ten, kto towarzyszy wychowankowi w jego wewnętrznym rozwoju, przygotowując go do samodzielnego myślenia i odpowiedzialnych wyborów. Akceptacja autorytetu oznacza, że człowiek otrzymuje nauczyciela, który wprowadza go w lekturę określonych tekstów ważnych dla danej tradycji. Dzięki nim osoba odkrywa własną historię. Opowieść autorytetu jest zakorzeniona w ogólnej narracji (mitologicznej, religijnej, naukowej), stanowiącej punkt odniesienia dla innych tekstów kulturowych. Narracja ta jest w istocie ruchem ku prawdzie, ku rozumieniu rzeczywistości” (M. Wojewoda, 2010, s. 162).

¹⁶ O znaczeniu podmiotowości moralnej w ujęciu Taylora na gruncie aksjologii i edukacji piszą M. Kowalski i D. Falczak w książce *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*: „O tym, że w wychowaniu nie sposób pominąć pytań o wartości i sensy, wiedzieliśmy od dawna. Były to wszak najczęściej myśli o teoretycznym, deklaracyjnym charakterze – można było przejść obok nich obojętnie, uznając je za fakt niewiele wnoszący do edukacyjnej praktyki. Ch. Taylor w tym punkcie swoich rozważań uczuła, że pytania, które wyznaczały zaledwie odległe perspektywy aktywności pedagogów, są dla nich w istocie wyzwaniem doraźnym i pierwszoplanowym. Wyrażają bowiem egzystencjalną potrzebę podmiotu, wobec którego podejmuje się działania edukacyjne. [...] Ch. Taylor widzi edukację jako skorelowaną ze światem sensów i wartości. Od nich uzależnia szczęście podmiotu – jego samorealizację i poczucie aksjologicznego zorientowania w świecie. Podmiot ogołocony z wartości pozbawiony jest koniecznych do egzystencji koordynatów myślenia i działania. [...] Rozwijanie w wychowanku moralnego aspektu języka – słów, związków między słowami, złożonych wyrażań i zwrotów, które opisują stany moralne – urasta do zadania pierwszoplanowego” (2010, s. 173–174).

aksjologii edukacji w świecie pluralizmu aksjologicznego (różnorodności, wielości i otwartości), stanowiąc podłoże rozwoju wewnętrznej głębi istoty ludzkiej.

Bibliografia

- Bielik-Robson, A. (2012). *Źródła romantycznego modernizmu Charlesa Taylora*. W: Ch. Taylor. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa.
- Chmielewski, A. (2012). *Cząstki w przestrzeni: Charles Taylor i estetyka polityczna*. W: Ch. Grabowski, J.P. Chudzik, J. Kłos (red.). *Charlesa Taylora wizja nowoczesności. Rekonstrukcje i interpretacje*. Warszawa.
- Crick, R.D., Joldersma, C.W. (2012). *Obywatelstwo, etyka dyskursu*. M. Staronawski (tłum.). W: M. Murphy, T. Fleming (red.). *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wrocław.
- Drwięga, M. (2009). *Człowiek między dobrem a złem. Studia z etyki współczesnej*. Kraków.
- Gajda, J. (1992). *Aksjologia przedplatońska*. W: K. Bał, J. Gajda (red.). *Wartości i wartościowanie w historii filozofii. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej Karpacz 1988. Cz. 1*. Wrocław.
- Jodłowska, B. (2012). *Pedagogika sokratejska*. Kraków.
- Kowalski, M., Falcman, D. (2010). *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*. Kraków.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2002). *Etyka autentyczności*. A. Pawelec (tłum.). Kraków.
- Taylor, Ch. (2012). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa.
- Wojewoda, M. (2010). *Pluralizm aksjologiczny i jego implikacje we współczesnej filozofii religii*. Katowice.

Streszczenie

Zależności między społeczeństwem ponowoczesnym i edukacją opisuję na podłożu koncepcji pluralizmu wartości. Odwołując się do relatywizmu aksjologicznego, ukazuję uwarunkowania społeczne oraz ich konsekwencje dla realizowania celów, modeli i zadań edukacyjnych w czasach ponowoczesnych.

Natomiast w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, na czym oprzeć aksjologię edukacji oraz podmiotowość i tożsamość współczesnego człowieka w zmieniającej się rzeczywistości, sięgam do myśli filozoficznej Ch. Taylora i tradycji hermeneutycznej.

Summary

The author discusses interrelations between postmodern society and education on the basis of the concept of value pluralism. Making reference to axiological relativism, he shows social determinants and their consequences for attaining goals, applying models and carrying out tasks in the educational field in postmodern times. Finally, looking for an answer to the question of what the axiology of education and the subjectivity and identity of modern man should be based on in a changing reality, the author turns to Ch. Taylor's thought, and thereby to the hermeneutic tradition.

Beata Gofron

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Jaka edukacja w rzeczywistości Web 2.0?

Pytanie będące tytułem niniejszego tekstu może też przybrać postać następującą: Jaka edukacja w dobie ekspansji technologii informacyjno-komunikacyjnych? Lub: Jaka edukacja w dobie powszechnej cyfryzacji? Rzecz jasna, udzielenie bardziej wyczerpującej odpowiedzi na pytanie „Jaka edukacja” wymagałoby uwzględnienia szerszego kontekstu, w którym pojawia się przełom w myśleniu o edukacji, a więc także zmian zachodzących w epistemologii, teorii wiedzy, naukach kognitywnych itd. Trzeba by też wskazać na kulturową zmianę o rewolucyjnym charakterze, którą właśnie obserwujemy, a której jednym tylko z elementów jest rozwój Internetu w kierunku modelu Web 3.0. Jest ona związana, jak powiedziałby J. Derrida, z końcem logocentryzmu – z wyczerpywaniem się kultury pisma i związanego z nią aparatu poznawczego: myślenia przyczynowo-skutkowego, linearnego pojmowania czasu, obiektywistycznego rozumienia świata (E. Thompson, 2008). Ta zupełnie nowa sytuacja kulturowa ma oczywiście konsekwencje dla projektowania edukacji.

Istotą paradygmatu społecznego rozwoju jest dziś gwałtowna i nieprzewidywalna zmiana, co powoduje, że niewystarczające są już rozwiązania, które zostały wypracowane w przeszłości. W licznych obszarach praktyki społecznej mamy do czynienia z nieciągłością doświadczenia – od niestabilnej sytuacji na rynku pracy, przez wzory demokracji i kultury, obyczaje i hierarchie wartości, po lawinowy przyrost informacji i osiągnięcia techniki. Żyjemy w epoce eksplozji informacji, czego przejawem jest to, iż liczba informacji podwaja się co roku. Tempo rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych obrazują np. takie dane: pierwszy SMS wysłano w 1992 r., a dziś liczba SMS-ów wysyłanych codziennie przekracza liczebność populacji naszej planety. Radio zdobyło pierwszych 50 mln odbiorców w ciągu 38 lat, telewizja uzyskała ten wynik w trzynaście lat, Internet w cztery lata, a Facebook w dwa. Wszechobecne media elektroniczne wykorzystujące całą gamę wizualno-fonicznych środków komunikowania stanowią dziś główną

technikę produkcji kultury, w tym kultury wizualnej. Stanowią kontekst, w którym funkcjonują szkoły, a jednocześnie stały się dla nich poważnym zagrożeniem.

Szybko zmieniający się świat stawia przed systemami szkolnymi nowe i skomplikowane wyzwania. Wyznacznikiem zmian w edukacji, na którym zamierzam skupić uwagę w niniejszym tekście, jest ewolucja Internetu pierwszej generacji (czyli Web 1.0) w interaktywną sieć drugiej generacji (tzn. Web 2.0), z czym mamy do czynienia od 11 lat. W tej pierwszej dominował jednokierunkowy przepływ informacji, w sieci znajdowały się tylko statyczne strony do odczytu oparte na kodzie HTML, brak było możliwości wpływania na ich zawartość treściową. Dominowały tradycyjne wyszukiwarki i portale, dzięki którym możliwy był jedynie bierny odbiór gotowych informacji (K. Krzysztofek, 2007, s. 15).

Określenie „Web 2.0” (rozpropagowane przez firmę O’Reilly Media) opisuje serwisy internetowe, które powstały po pęknięciu bańki dot.comów w 2001 r. Model ten wykorzystuje dużo bardziej zaawansowane technologie oraz tworzy lub unowocześnia takie programy i protokoły, jak: AJAX, XHTML, SOAP, XUL, RSS, RDF. Web 2.0 czyni z użytkownika interaktywnego uczestnika działań, który może dokonywać zmiany treści i formy komunikatu. Internauci wchodzą w aktywny dialog z informacjami – nie tylko je otrzymują, ale też zadają pytania, wykonują polecenia, konstruują odpowiedzi. Nie są zatem biernymi użytkownikami Web 1.0, ale interaktywnymi użytkownikami Web 2.0. Model Web 2.0 pozwala użytkownikowi serwisu, podobnie jak jego twórcy, dynamicznie kształtować obraz zawartości przez dostarczanie artykułów, zdjęć, własnych nagrań wideo i muzyki, adresów stron internetowych, prowadzenie blogów itp. Innymi słowy, fundamentalnym czynnikiem wpływającym na tak rozumiany rozwój Internetu jest treść produkowana przez użytkowników danego serwisu, którzy tworzą duże społeczności. Jak pisze K. Krzysztofek, przejście od Web 1.0 do Web 2.0 to zmiana modelu komunikacji klient – serwer na *peer to peer*, przejście od taksonomii (czyli systemu indeksowania i klasyfikowania treści zaakceptowanych przez ekspertów) do „folksonomii” (społecznego targowania) lub „kumplonomii” (2007, s. 15).

Przed nami rozwój Internetu w kierunku modelu Web 3.0, funkcjonującego w postaci tzw. sieci semantycznych. W bliższej czy dalszej przyszłości użytkownicy sieci będą współdziałać przy użyciu np. implantów w mózgu, bez udziału klawiatury czy nawet komputera w jego dzisiejszej postaci. Potrzebne dane będą wyszukiwane w sposób semantyczny (łączone znaczeniowo) przez programy komputerowe.

Współczesny młody człowiek, urodzony i wychowany w epoce interaktywnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, to tzw. *digital natives*, którego szkolne funkcjonowanie wyraża zdanie: *If you want to teach me, you have first to reach me* (Jeśli chcesz mnie nauczać, to najpierw musisz do mnie

dotrzeć) (M. Gawrysiak, 2009, s. 36). *Digital natives* uczą się: oglądając i przeglądając strony internetowe, szukając i przeczesaując informacje, skanując je, przeskakując ze strony na stronę („zappingując”), kontaktując się z innymi użytkownikami sieci, kopiując i wklejając pliki, dyskutując, czatując, biorąc udział w projektach i prezentując ich wyniki, uzyskując wiedzę od innych, ale także tworząc ją i upowszechniając. Twierdzi się, że jeszcze nigdy w historii rozwoju cywilizacji tak wiele osób nie było zaangażowanych w proces tworzenia wiedzy.

Badacz Internetu, N. Carr (2011), zauważa, że linearny umysł logiczny, przyzwyczajony do wielogodzinnego skupienia na tekście drukowanym, któremu nasza cywilizacja zawdzięcza renesans, oświecenie, rewolucję przemysłową i modernizm, odchodzi w przeszłość. Nowe technologie nie tylko narzucają styl bycia, ale wpływają także na sposób uczenia się i myślenia swoich użytkowników.

Homo sapiens, który jest użytkownikiem sieci, przeobraża się w *homo zappiens*. Ten pierwszy myśli, ten drugi – zappinguje (stosuje *zapping* – szuka informacji w sieci, kopiuje, czatuje, przeskakuje z informacji do informacji itd.). Wykonując te czynności, działa holistycznie, a nie analitycznie i liniowo; rozwija umiejętność koncentracji szerokiej, a nie długiej (M. Gawrysiak, 2010, s. 55). Może to prowadzić do zespołu nabytego deficytu uwagi (*attention deficit trait*, ADT). Różnice między *homo sapiens* a *homo zappiens* wskazują, że mamy tu do czynienia z dwoma całkowicie odmiennymi stylami działania poznawczego. Ten pierwszy skupia się na rzeczywistości, drugi zaś żyje w świecie fantazji. Dla *homo sapiens* praca i zabawa są dwoma odrębnymi rodzajami aktywności, natomiast *homo zappiens* uczy się przez zabawę. Ten pierwszy nastawiony jest na działanie w społeczności, ale zachowuje autonomię, drugi zaś nastawiony jest na konkurencję i funkcjonuje jako element sieci (jest usieciowiony). *Homo sapiens* jest jednozadaniowy: gdy wykonuje jakąś czynność, skupia się tylko na niej, natomiast *homo zappiens* jest wielozadaniowy (uprawia *multitasking*) i – podobnie jak komputer – może wykonywać kilka czynności jednocześnie. Ten pierwszy, ukształtowany w epoce przedinternetowej, a zatem w kulturze druku, nastawiony jest na tekst, dla drugiego zaś ważniejszy jest obraz. Proces uczenia się *homo sapiens* ma charakter liniowy (linearny) i przypomina tekst w książce; *homo sapiens* rozpoznaje elementy tekstu, łączy je z sobą oraz wykonuje ciąg logicznych rozumowań. Natomiast *homo zappiens* pracuje – zgodnie z regułami budowy hipertekstu – w porządku nieliniowym i wykazuje dużo większą aktywność niż *homo sapiens*. Użytkownik sieci nie potrafi skupić uwagi przez dłuższy czas na jednej kwestii, a jego uczenie się polega na kojarzeniu różnych informacji. Jego mózg coraz bardziej przypomina biologiczny odpowiednik wyszukiwarki Google – wyświetla listę skojarzeń z krótkimi wyjaśnieniami (P. Stasiak, 2010, s. 103). Różni ich też typ reagowania na bodźce: reakcje *homo sapiens* są odroczone, wykonywane po dłuższym

namyśle i spokojne, natomiast reakcje *homo zappiens* są natychmiastowe (M. Gawrysiak, 2009, s. 37).

Można przyjąć, że dostęp do wiedzy przez tekst zamieszczony w sieci i przez tekst drukowany to dwa różne sposoby myślenia i dwie wizje świata. Tekst w książce ma strukturę linearną, jest uporządkowany, przechodzi się przezeń na ogół od początku do końca. Natomiast wiedza poznawana w sieci ma strukturę rozgałęzioną i przybiera zwykle postać hipertekstu. Czytelnicy tekstu książkowego dochodzą zwykle do tego samego punktu, czego nie można powiedzieć o czytelnikach hipertekstu. W tekście o strukturze liniowej szybko można odróżnić informacje główne od drugorzędnych, w hipertekście zaś występuje ogromna liczba wątków niezhierarchizowanych pod względem ważności.

Zdaniem G. Smalla (G. Small, G. Vorgan, 2008), który eksperymentalnie bada funkcjonowanie mózgu, im dłuższe i częstsze są doświadczenia osoby w użytkowaniu Internetu, tym szybciej następuje zmiana w funkcjonowaniu jej mózgu w tym sensie, że programuje się on (przestawia) do wykonywania zadań, które wymusza sieć. Przebywanie w multimedialnej sieci polega na: pobieżnym (nieciągłym) czytaniu, rozproszonym myśleniu, bezustannym przerywaniu koncentracji i ciągłym odwracaniu uwagi po to, by przenieść ją na inny obiekt, jednoczesnym wykonywaniu kilku czynności, ćwiczeniu koordynacji czynności i ręki. Długotrwałych użytkowników sieci charakteryzuje: szybkość podejmowania decyzji (i reakcji), chaotyczność działań, powierzchowność w przyswajaniu informacji i nastawienie na cząstkowość napływających informacji.

Kognitywne koszty użytkowania sieci są znaczne, następuje bowiem spłylenie procesów intelektualnych. Rozkojarzenie upośledza proces transmisji informacji do pamięci krótkotrwałej, a z niej do pamięci długotrwałej. Wygaszaniu podlega umiejętność długiego skupienia się na tekście. Zaburzeniu ulegają też procesy, które są istotą ludzkiej inteligencji: abstrakcyjne myślenie, rozwiązywanie problemów, przyswajanie informacji ze zrozumieniem. Praca z hipertekstem utrudnia ogarnięcie całości problemu oraz zbudowanie bardziej skomplikowanych struktur, schematów i konstruktów. Rozwojowi umiejętności wizualno-przestrzennych nie towarzyszy niestety rozwój zdolności do głębokiego przetwarzania bodźców, analizy intuicyjnej, wyobraźni i refleksji, a więc procesów prowadzących do świadomego użytkowania wiedzy. Poziom tych zdolności ulega wręcz obniżeniu.

Jak zauważył D. Wiener (2009), odbieranie przez korę przedczołową mózgu nadmiernej liczby informacji (100 tys. słów dziennie, tj. ponad dwa razy więcej niż na początku lat 80. ubiegłego wieku; 34 gigabajty informacji dziennie) jest przyczyną szoku informacyjnego. Trudno w sytuacji przeciążenia mózgu i umysłowego chaosu o racjonalną ocenę informacji, ich selekcję i zapominanie informacji bezużytecznych.

Obecność interaktywnych multimediów w świecie społecznym tworzy nową jakość w procesie edukacji, ale niesie także wiele zagrożeń dla funkcjonowania szkoły. Twierdzi się niekiedy, że szkoła nie nadążyła za tymi zmianami przede wszystkim ze względu na pokoleniową różnicę między uczniami i nauczycielami. Ci pierwsi to cyfrowi (digitalni) tubylcy, ci drudzy zaś to cyfrowi (digitalni) imigranci. Ukształtowanych digitalnie uczniów uczą analogowi nauczyciele ukształtowani w kulturze druku. Cyfrowi imigranci, obcy w nowej komunikacyjnej rzeczywistości, zostali przygotowani do liniowego (linearnego) odbioru komunikatów. Klasyczny porządek czytania tekstu jest dla nich bardziej naturalny. Nie są przystosowani do odbioru mediów interaktywnych, ponieważ gdy zachodziła zmiana technologiczna, a później hipertekstowa, byli już w pełni ukształtowani. Wiedzę rozumieją jako uporządkowany zbiór informacji.

Pokolenie cyfrowych tubylców wzrastało w świecie interaktywnych technologii, jest ich wytworem oraz stworzonej przez nie kultury. Ich mózgi zostały ukształtowane przez cyberprzestrzeń z jej wielokanałowością, atrakcyjnością, krótkimi formami impresji i ekspresji. Żyją oni w dwóch rzeczywistościach: realnej i wirtualnej, a granice między nimi zacierają się. Bezkolizyjnie poruszają się w nasyconym nowoczesnymi technologiami świecie: wyszukiwarka internetowa jest dla nich bardziej oczywistym źródłem wiedzy niż biblioteka. Trudno im wyobrazić sobie życie bez Internetu, ponieważ w ich życiu był zawsze.

Co to wszystko oznacza dla systemu edukacji? Potrzebne jest jej przeprojektowanie (*redesigning*) – mówi K.G. Wilson (K.G. Wilson, B. Daviss, 1994). Trzeba pójść w ślady Boeinga czy Apple'a, które swój rozwój zawdzięczają temu, że zaczęły od początku: sformułowały fascynującą wizję swej przyszłości oraz uruchomiły jednocześnie proces badań i rozwoju. Tę potrzebę zmiany w edukacji nazywa się niekiedy potrzebą wielkiego przewartościowania. Ale żeby osiągnąć owo przewartościowanie, nie wystarczy tylko wyjść z epoki kredy i wkroczyć w epokę nowych technologii. Nie chodzi bowiem wyłącznie o zmianę narzędzi używanych w szkole, ale o głęboką zmianę filozofii edukacji.

Tradycyjny pogląd na edukację głosił, że dzieci to puste naczynia, które trzeba napełnić faktami i wysłać w świat. Dziś te cele są zbyt wąskie, zbyt wolno reagują na wyzwania czasu. Tymczasem szkoły mają wciąż obsesję na temat wyników egzaminów testowych i deklaratywnej wiedzy przez te testy sprawdzanej. Industrialny system edukacji z wszechobecnymi testami, oparty na standaryzacji, liniowości, konformizmie i porcjowaniu ludzi, produkuje dziś miliony niesamodzielných, zdezorientowanych i bezradnych sierot rynku, których rzeczywistość postindustrialna – oparty na kreatywności świat nowych technologii – natychmiast odrzuca. Nikt nie chce zatrudnić pracownika, który myśli w sposób zalgorytmizowany i nie potrafi wykonać

żadnej czynności bez instrukcji. Zdolność krytycznego myślenia i umiejętności pracy w zespole są na rynku pracy poszukiwanymi, bo rzadkimi wartościami.

Pozwoliliśmy niestety, by pokolenie Y (*millennials* – dwudziestokilkulat-kowie), zamiast stać się pokoleniem TED (*technology, entertainment, design* – technologia, rozrywka, projekt), zamieniło się w pokolenie NEETs (*not in education, employment or training* – osoby, które się nie uczą, nie pracują i nie biorą udziału w szkoleniach). 22 października 2012 r. Eurofound (Europejska Fundacja na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, działająca przy OECD) opublikował raport, według którego w Unii Europejskiej jest już 14 mln NEETs – ludzi między 15 a 29 rokiem życia, którzy nie wykazują żadnej aktywności zawodowo-edukacyjnej. Liczba NEETs rośnie w krajach rozwiniętych i średnio należy do niej 15,8% młodych ludzi (co szósty młody człowiek). Świadczenia socjalne na rzecz tych ludzi i koszty ich nieuczestniczenia w gospodarce sięgają w Unii 153 mld euro rocznie. Ich nieobecność na rynku pracy w 2011 r. – wg raportu European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2012) – kosztowała Irlandię 2,8% PKB, Wielką Brytanię 1%, Grecję 3,28%, a Polskę 2,04%. Autorzy tego raportu ostrzegają, że Europa „przegrywa kontrakt społeczny” z młodymi ludźmi. Wkrótce koszt tego marnotrawstwa może być znacznie większy niż 150 czy nawet kilkaset miliardów euro rocznie. Produkowanie przez szkoły ludzi nieporadnych, intelektualnie nieelastycznych i nietwórczych, a przez to niezatrudnianych, może się skończyć społeczną eksplozją na ogromną skalę.

8 maja 2013 r. opublikowany został w Genewie raport *Światowe tendencje w zatrudnieniu młodzieży* (2013) Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP), działającej w ramach ONZ, z którego wynika, że bezrobocie wśród młodych ludzi rośnie (w 2012 wynosiło 12,4%, a w 2013 – 12,6%, czyli 73,4 mln osób bez pracy). Prognozuje się, że mimo powolnego wychodzenia światowej gospodarki z kryzysu bezrobocie wśród młodych ludzi nadal będzie rosnąć i w 2018 r. wyniesie 12,8%. Dyrektor MOP, José Manuel Salazar-Xirinachs, stwierdził, że główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, iż pracodawcy, szkoły i młodzi ludzie żyją w światach równoległych. W takiej sytuacji reforma systemu kształcenia nie jest luksusem, ale kwestią przetrwania demokracji.

W epoce Internetu i rynku pracy zmieniającego się gwałtownie co kilka lat młodzi ludzie muszą być gotowi na zupełnie inne wyzwania. Skoro żyjemy w świecie opartym na wiedzy, szkoła powinna przygotować uczniów do życia w nim. A ponieważ w takim świecie Internet jest nieodzowny, trzeba poznać jego walory i wady. W erze Web 2.0 tradycyjna edukacja oparta na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy traci sens. Trudno bowiem wyka-zać sens uczenia się pamięciowego w sytuacji, kiedy powszechnie dostępny Internet jest największym w historii ludzkości repozytorium wiedzy. W świecie, w którym na dysku wielkości pudełka zapalek mieści się więcej informacji niż w Bibliotece Aleksandryjskiej, myślenie o szkole jak o bramie

do świata wiedzy jest anachronizmem. Wiedza nie musi być już magazynowana w pamięci uczniów, ponieważ jest zawsze i wszędzie dostępna dzięki kilku kliknięciom. Nie ma już barier w pozyskiwaniu informacji; przeciwnie, docierają one w nadmiarze. Problemem jest to, że w realiach nadmiaru informacji wciąż mamy szkołę, która została stworzona na potrzeby ery niedoboru informacji – pisze W. Richardson w pracy *Why School: How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere* (2012).

Podstawową rolę szkoły w epoce elektronicznego przepływu informacji pozostaje tworzenie warunków do wspólnego uczenia się. Szkoła powinna uczyć tego, czego Internet nie zapewni: logicznego i twórczego myślenia oraz umiejętności czynienia z informacją sensownego użytku. Od uczenia, czymś jest, ważniejsze staje się uczenie, jak się dowiedzieć, czym to coś jest. Tym bardziej, że po raz pierwszy w historii dysponujemy instrumentami, które – odpowiednio wykorzystane – pozwalają zapanować nad ogromem informacji. Ważnym zadaniem szkoły staje się pomoc uczniowi we wprowadzeniu porządku w chaosie informacji. Jeżeli uczeń nie rozumie znalezionej informacji albo nie wie, czego szuka i co jest ważne, to korzystanie z Internetu jest tylko zbieraniem przypadkowych i drugorzędnych informacji. Trzeba w tym celu rozwijać zdolność poszukiwania tego, co istotne, oraz nieustanną gotowość do pytania, czy się jest na właściwej drodze (N. Chomsky, 2012). Trzeba wyznaczać cele, wspierać poszukiwania, pomagać uczniom, gdy natrafią na problem, uczyć pracy w zespole. Wskazanie celu poszukiwań i sugestia co do metod rozwiązania problemu, a w końcu ocena wyników i wysiłku włożonego w pracę – oto misja nauczyciela. Nauczyciel ma być moderatorem, wsparciem dla ucznia, którego zmotywuje do poszukiwania rozwiązania wtedy, gdy cel wyda mu się zbyt trudny do osiągnięcia.

Wartościowa edukacja powinna wyposażać uczniów w umiejętność dotarcia do wiedzy, jej zrozumienia i wykorzystania, dokonania analizy, syntezy, porównania, interpretacji i oceny. Tego wszystkiego może uczyć nauczyciel i w tej roli jest niezastąpiony, pod warunkiem że zrezygnuje z roli wszechwiedzącego mistrza, który jednokierunkowo przekazuje wiedzę. Zamiast tego powinien być przewodnikiem w informacyjnym gąszczu, który nauczy odróżniać informacje ważne od nieważnych, zachęci do krytycznego podejścia do informacji i dyskusji, stworzy okazję do myślenia, wiązania faktów i wyrażania opinii, zweryfikuje wiedzę nabytą przez uczniów. Nauczy, jak informacje selekcjonować, hierarchizować i oceniać, jak mieć własne zdanie. W tamtym świecie, w którym wszystko, co publikowano, było już przez kogoś innego zweryfikowane, nauczyciel był dawcą wiedzy. W dzisiejszym świecie większości informacji nikt nie sprawdza, więc nauczyciel powinien być nawigatorem wiedzy.

Rzecz jasna, kanonu wykształcenia ogólnego nawet w dobie cyfryzacji nie można sprowadzić do umiejętności wyszukiwania informacji – trzeba wszak wiedzieć, jakich informacji się szuka, po co, co z nimi zrobić i rozumieć

fundament, na którym one powstają. Trzeba mieć podstawową orientację w świecie, by móc się po nim poruszać świadomie; znać podstawowe mechanizmy, prawa i procesy rządzące rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, by funkcjonować mądrze; rozumieć własny związek z przeszłością, by mieć poczucie zakorzenienia; mieć poczucie hierarchii ważności spraw, zjawisk, faktów. Opanowanie tych wszystkich kompetencji wymaga znajomości elementarnych choćby faktów i ich kontekstów oraz umiejętności krytycznego myślenia.

Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne nie zastąpią wysiłku ucznia, jego pracy z tekstem, ćwiczeń w myśleniu i powtarzania procedur w procesie opanowywania umiejętności. Przebywanie w wirtualnym świecie nie zastąpi też kontaktu z prawdziwymi ludźmi, współpracy z nimi, wykonywania realnych eksperymentów i doświadczeń. Obecność w szkołach nowych technologii wymaga dla przeciwwagi swoistej rehumanizacji systemu edukacji – uwzględnienia w programie wiedzy holistycznej, pójścia w kierunku erudycji międzyprzedmiotowej i łączenia perspektyw różnych dyscyplin. Na znaczeniu zyskują takie kompetencje ucznia, jak krytycyzm poznawczy czy posługiwanie się językami rozmaitych nauk, co pozwala rozumieć debaty toczone przez specjalistów i weryfikować jakość głoszonych przez nich teorii.

Nowy, codziennie inny świat wymaga otwartości na zmianę i stały rozwój, inteligencji emocjonalnej, umiejętności rozwiązywania problemów; wymaga też umiejętności ciągłego uczenia się, wzajemnego rozumienia i budowania wspólnych kodów kulturowych, bez których nie ma społeczeństwa, oraz pielęgnowania dziedzictwa przeszłości, by je szanować i doskonalić. Trzeba umieć się komunikować z innymi, szybko nawiązywać relacje, także wirtualnie. Potrzebna jest twarda wiedza i miękkie kompetencje, takie jak: komunikatywność, współpraca w zespole, zarządzanie sobą w czasie, radzenie sobie ze stresem, asertywność, elastyczność i zdolność do adaptacji (*Life in the 21st Century Workforce*, 2011). Ekspertki kalifornijskiego Instytutu na rzecz Przyszłości prognozują, że w najbliższym dziesięcioleciu na globalnym rynku pracy wzrośnie znaczenie umiejętności budowania relacji i pracy w zespole, komunikacji międzygrupowej, krytycznego myślenia i empatii. Zdolność współpracy z innymi akcentują też tzw. kluczowe kompetencje edukacyjne obowiązujące w krajach Unii Europejskiej.

W jaki sposób realizować tego rodzaju cele? R. Gerver w książce *Creating Tomorrow's Schools Today. Education – Our Children – Their Futures* (2010) stwierdził, że błędem jest powielanie edukacyjnych wzorców, takich jak uczenie się na pamięć czy klasówki, które powstały w epoce wiktoriańskiej. Wtedy służyły temu, by wypuścić ze szkół rzesze urzędników i robotników oraz przygotować wybranych do świątyni nauki (czyli uniwersytetu). Gerver założył szkołę Grangeton w Wielkiej Brytanii, której mottem jest *Living, learning and laughing* (Żyć, uczyć się i śmiać). Grangeton przypomina

prawdziwe miasto, a więc jest w nim burmistrz (wybierany co roku), szkolna telewizja, radio, regularnie wydawana gazeta i muzeum. Uczniowie, z których najstarsi mają 11 lat, zarządzają wszystkim sami, oczywiście pod nadzorem nauczycieli (np. wykonują funkcje burmistrza i kierownika kawiarni; planują program telewizyjny i audycję radiową). Gerver uznał, że szkoła powinna być atrakcyjna jak Disneyland, a jednocześnie powinna pomóc w uzyskaniu praktycznych umiejętności potrzebnych na rynku pracy.

Nadejście ery Internetu umocniło Gervera w jego wizji edukacji. W świecie, w którym każdą informację można znaleźć w sieci, coraz mniej potrzebne jest uczenie się czegoś na pamięć. Poza tym komputerowe środowiska są dla współczesnego ucznia bardziej zrozumiałe i bardziej gościnne niż szkolna klasa. Wejście w wirtualny świat potęguje możliwości uczenia się złożonych problemów, ponieważ uczeń może zmieniać perspektywę albo ćwiczyć nowe umiejętności w rozmaitych sytuacjach stworzonych przez komputer. Gerver nie przecenia jednak nowych technologii. Namawia, by pomóc dzieciom zrozumieć, że technologia to tylko narzędzie, które ma pomagać w stylu życia, sama nie może być jednak stylem życia, gdyż to tylko dodatek do świata, w którym żyjemy. Nie można zapomnieć o tym, że dzieci powinny nauczyć się łączyć i komunikować z rzeczywistym światem.

Nauczyciel nie powinien przesadnie kontrolować zachowań dzieci, ale powinien przygotowywać je do samodzielnego dokonywania właściwych wyborów i brania odpowiedzialności za życie własne i innych. Według Gervera nauczyciele są odpowiedzialni nie tylko za kształcenie, ale powinni być również przewodnikami w świecie wartości. Dzieci najskuteczniej uczą się wtedy, gdy bawią się i badają świat na własną rękę. Brak zaufania i przesadna kontrola mogą spowodować, iż wyrosną na osoby bez poczucia odpowiedzialności, którego potrzebują, by stać się świadomymi obywatelami. Zwykle w szkole nie jest doceniany potencjał uczniów. Gerver namawia nauczycieli, by rozwijali w dzieciach aspiracje i wartości; starali się zrozumieć, co jest w nich wyjątkowe oraz jakie są ich mocne i słabe strony.

Wymaga to całkowicie odmiennego stylu pracy nauczyciela: indywidualnego podchodzenia do potrzeb rozwojowych każdego ucznia (tzw. spersonalizowanego nauczania, dopasowanego do indywidualnych predyspozycji), stosowania pozaszkolnych form nauczania, uczenia współpracy, rozwiązywania problemów, stosowania metody projektów. D. Tapscott zwraca się do nauczycieli: „Przestańcie wyklądać. Nie musicie znać wszystkich odpowiedzi. Wszystko to dziś wie sieć” (2010, s. 31).

Wartościowa edukacja w rzeczywistości Web 2.0 powinna integrować poznanie oparte na bezpośredniej obserwacji rzeczywistości, słowie mówionym i drukowanym, obrazie elektronicznym i poznaniu cyfrowym. Powinna dbać więc o równowagę takich typów uczenia się, jak: uczenie się linearne, rozwijanie kompetencji *videocy (video intelligence)* aktywnego odbioru obrazu telewizyjnego (G. Ulmer, 1989), cyfrowe (*digital*) poznanie

symboliczne. W uczniowskim poznaniu rzeczywistości pojawia się wszak zarówno system konkretnych, realnych obiektów, jak i znaków ikonicznych (związki między zbiorem reprezentacji a odnośną rzeczywistością), system znaków symbolicznych czy ujęć binarnych (0, 1). Niestety, szkoły nie rozwijają kompetencji *videocy* (J. Gajda, 2002). Istotą tych kompetencji jest m.in. umiejętność myślenia całościowego, alegorycznego i mitycznego, operującego na pograniczu systemu znaczeń czy praktyczna wiedza na temat kodu wizyjnego (G. Ulmer, 1989, s. 42).

Warto wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne w zespołowych projektach edukacyjnych, ponieważ uczą tego, czego w polskiej edukacji brakuje: współpracy w kilkuosobowym zespole (antidotum na deficyt kapitału społecznego), przedsiębiorczości i samodzielności (bo to uczniowie mają decydować, czym i jak się zająć), planowania (gdyż projekt to działanie co najmniej kilkutygodniowe), śmiałości i umiejętności występowania (ponieważ projekt kończy się publiczną prezentacją).

Trzeba zmienić myślenie, na którym oparta jest logika szkoły. Dziś, podobnie jak przed laty, dominuje w niej myślenie konwergencyjne, które zakłada, że na każde pytanie istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź. Na tym właśnie myśleniu bazuje system egzaminów testowych, który formuje pasywną mentalność uczniów. Podstawą rewolucji w edukacji, którą postuluje K. Robinson (2010), powinno być myślenie dywergencyjne, dopuszczające wiele możliwych odpowiedzi na to samo pytanie, wiele rozwiązań jednego problemu. Myślenie konwergencyjne prowadzi do naśladownictwa, natomiast myślenie dywergencyjne to innowacja. Rozwój myślenia dywergencyjnego nie jest możliwy w warunkach, w których kształcenie opiera się na naukach ścisłych, kadłubowej humanistyce i przyswajaniu faktów (K. Robinson, 2010). W myśleniu dywergencyjnym konieczna jest wyobraźnia, dlatego w szkole lekcje tańca, muzyki, poezji czy malarstwa powinny przestać być ornamentem, a stać się równorzędnym nurtem edukacji.

Szkoła fińska, uznawana przez wielu za najlepszą w świecie, jest wolna od testów; obcy jest jej duch rywalizacji, pamięciowe uczenie się i korporacyjne modele zarządzania. Uczniowie fińscy uczą się muzyki, rzemiosła, sztuk audiowizualnych na równych prawach z matematyką czy językami obcymi. Tylko taki model szkoły – jako miejsca nauki uczenia się, tworzenia i krytycznego myślenia – ma dziś sens.

Podobna filozofia edukacji znalazła się u podstaw nowojorskiego projektu „School of One”, w którym nowe technologie informacyjno-komunikacyjne zamieniły szkołę w laboratorium innowacji (A.E. Levine, 2009). Przyjęto tu zasadę spersonalizowanego nauczania, co oznacza, że każdy uczeń pracuje zgodnie ze swoimi predyspozycjami, talentami i zainteresowaniami. Do wspólnej mapy umiejętności, które powinni uzyskać wszyscy uczniowie, dostosowane są indywidualne playlisty opisujące problemy i zadania, które trzeba wykonać, oraz metody do tego prowadzące. Uczenie się odbywa się nie

w tradycyjnych klasach szkolnych, ale w dużych salach, w których pracuje jednocześnie wielu uczniów i nauczycieli. Taki system pracy przypomina ul; dokonuje się tu wymiana myśli, idei i pomysłów, a przepływ informacji zachodzi we wszystkich kierunkach.

W innym interesującym projekcie (opracowanym na University of Chicago), również wykorzystującym nowe technologie, „YOUmedia – Reimagining, Learning, Literacies and Libraries” (<http://ccs.uchicago.edu/publications/youmedia-chicago-reimagining-learning-literacies-and-libraries-snapshot-year-1>), nastąpiło otwarcie szkoły na otaczający ją społeczny ekosystem: połączono uczniów, nauczycieli, media, biblioteki, muzea i inne miejskie instytucje we wspólną sieć współpracy. Uczniowie pracują pod opieką nie tylko nauczycieli, ale też specjalistów z tych instytucji, korzystają z ich zasobów i archiwów. Uczestniczą w planowaniu i realizacji projektów medialnych i dzięki temu dowiadują się, jak działa system, w którym żyją. Wydaje się, że takie otwarcie na środowisko lokalne sprawia, iż stają się świadomymi członkami demokratycznych wspólnot, obywatelami.

C.J. Bonk, profesor informatyki na Indiana University, autor książki *The World Is Open. How Web Technology Is Revolutionizing Education* (2009), głosi tezę, że nowe technologie informacyjno-komunikacyjne spłaszczyły świat. Dzięki temu uczenie się stało się otwarte: każdy może uczyć się wszystkiego od kogokolwiek, w każdej sytuacji, w dowolnym czasie i wszędzie (np. w tramwaju, parku, górach czy hali sportowej). Bonk wymienia dziesięć kluczowych trendów w nauczaniu i rozwoju technologii, które zdecydują o kształcie edukacji przyszłości (tzw. edukacji ekstremalnej). Są wśród nich: kształcenie *online* i mieszane uczenie (*blended learning*), otwarty dostęp do informacji i bezpłatnego oprogramowania, otwarte darmowe kursy w Internecie, współuczestnictwo w społecznościach otwartej informacji, mobilność i przenośność w czasie rzeczywistym oraz sieci spersonalizowanego uczenia się. Na swojej stronie internetowej (<http://php.indiana.edu/~cjbonk>) Bonk zgromadził setki linków umożliwiających poznawanie różnych dziedzin na najrozmaitsze sposoby: od nauki języków obcych na rowerze, przez materiały z wypraw na Ziemię Baffina i kontakty z innymi kursantami, po wskazówki na temat bardziej efektywnego uczenia się czy możliwość oceny postępów w nauce. Przykładem działań w zakresie edukacji ekstremalnej są inicjatywy renomowanych uczelni, takich jak Harvard i MIT, które zainwestowały 60 mln dolarów we wspólne darmowe kursy internetowe o nazwie edX. Niedawno dołączyły do nich Stanford i Yale.

C. Christensen, C.W. Johnson i M.B. Horn prognozują w pracy *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns* (2008), że do 2019 r. połowa kursów na poziomie szkoły średniej będzie dostępna w Internecie. Uczenie się *online* jest przykładem tzw. wyrotowej (rewolucyjnej) innowacji (*disruptive innovation*), eliminującej dawne metody kształcenia,

[...] czyli przekształcającej dziedzinę, w której produkty lub usługi są skomplikowane, drogie, trudno dostępne i scentralizowane, w dziedzinę składającą się z produktów bądź usług prostych, tanich, dostępnych, wygodnych i często adaptowalnych (C. Christensen, C.W. Johnson, M.B. Horn, 2008, s. 194).

Tego typu wywrotowymi innowacjami są też np. iPod czy smartfon.

Trudno przewidzieć, jak będzie wyglądała szkoła przyszłości. Być może będzie miejscem, w którym uczniowie i nauczyciele tworzą społeczność uczącą się, mają powszechny dostęp do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, pracują głównie metodą projektów badawczych, społecznych, obywatelskich i artystycznych; komunikują się z sobą na szkolnej platformie edukacyjnej. Może szkoła będzie intelektualnym centrum dostępnym przez cały dzień, odwiedzanym także wirtualnie. Zdaniem K. Robinsona (2010, s. 20) szkoła ma przed sobą dwie drogi: albo wtopić się w świat wirtualny, zachowując w nim status doradcy, albo stać się miejscem bezpośrednich kontaktów edukacyjnych i społecznych; miejscem, gdzie się współpracuje, dyskutuje, eksperymentuje i myśli.

Bibliografia

- Bonk, C.J. (2009). *The World Is Open. How Web Technology Is Revolutionizing Education*. San Francisco.
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York.
- Chomsky, N. (2012). The Purpose of Education. Wykład wygłoszony 1.02.2012 r. na konferencji „Learning without Frontiers” w Londynie.
- Christensen, C., Johnson, C.W., Horn, M.B. (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2012). Raport. OECD.
- Gajda, J. (2002). *Media w edukacji*. Warszawa.
- Gawrysiak, M. (2009). Homo zappiens i homo sapiens. O technicznym, ludycznym i intelektualnym dostępie do mediów. W: K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*. Szczecin.
- Gawrysiak, M. (2010). Nie dostarczanie, lecz pobieranie informacji. Jak komputery zmieniają pracę i szkołę? *Szkoła – Zawód – Praca*, 1.
- Gerver, R. (2010). *Creating Tomorrow's Schools Today. Education – Our Children – Their Futures*. Stafford.
- Krzysztofek, K. (2007). WEBski Świat: mądrość tłumów sieciowych czy zbiorowe nieuctwo? Wstęp. W: A. Keen (red.), *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani (tłum.). Warszawa.
- Levine, A.E. (2009). *The School of One: The School of Tomorrow*. New York.
- Life in the 21st Century Workforce: A National Perspective*. (2011). Phoenix.

- Światowe tendencje w zatrudnieniu młodzieży.* (2013). Raport Międzynarodowej Organizacji Pracy. Genewa.
- Richardson, W. (2012). *Why School: How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere.* New York.
- Robinson, K. (2010). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności.* A. Baj (tłum.). Kraków.
- Small, G., Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind.* New York.
- Stasiak, P. (2010). Zgooglowany umysł. Dlaczego Internet zmienia nasz mózg? *Ja, My, Oni*, 13.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat.* P. Cypryański (tłum.). Warszawa.
- Thompson, E. (2008). *Postmodernizm, pamięć, logocentryzm.* W: H. Gosk, B. Karwowska (red.), *(Nie)obecność. Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku.* Warszawa.
- Ulmer, G. (1989). *Teletheory: Grammatology in the Age of Video.* New York – London.
- Wiener, D. (2009). Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie. *Gazeta Wyborcza*, 16.08, http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html (1.06.2013).
- Wilson, K.G., Daviss, B. (1994). *Redesigning Education.* New York.
- YOUmedia - Reimagining, Learning, Literacies and Libraries, <http://ccs.uchicago.edu/publications/youmedia-chicago-reimagining-learning-literacies-and-libraries-snapshot-year-1> (1.06.2013).

Streszczenie

Przedmiotem rozważań autorki jest pytanie o wartościowy model edukacji w świecie Web 2.0. W dobie nieograniczonego dostępu do wiedzy dotychczasowy model edukacji traci sens, ale przeprojektowanie go nie może polegać jedynie na wyjściu z epoki kredy i wkroczeniu w epokę nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nie chodzi bowiem wyłącznie o zmianę narzędzi używanych w szkole, ale o głęboką zmianę filozofii edukacji. Zmienić musi się rodzaj nabywanych przez uczniów kompetencji, kanon kształcenia ogólnego, styl pracy nauczyciela z uczniem i rola nauczyciela. Edukacja przyszłości to m.in.: kształcenie *online* (*e-learning*) i *blended learning*, otwarty dostęp do informacji i bezpłatnego oprogramowania, otwarte darmowe kursy w Internecie, sieci spersonalizowanego uczenia się.

Summary

The main subject of author's consideration is the question about the valuable model of education in the world of Web 2.0. The previous model of the education

loses meaning in the times of unlimited access to knowledge, but redesigning it cannot be limited to giving up the epoch of chalk and moving on to the epoch of new information and communication technologies (ICT). So, the issue concerns change of not only the tools used in school, but it is about a profound change in the philosophy of education. The change must involve the kind of competencies acquired by pupils, the canon of the general education, the style of teacher's work with the pupil, the role of the teacher. Future education will comprise among others: learning online (e-learning) and blended learning, open access to information and free software, open free courses on the Internet, networks of personalized learning.

Tomasz Tadeusz Brzozowski

Instytut Kulturoznawstwa, Uniwersytet Wrocławski
Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA we Wrocławiu

Wartość edukacyjna dialogu

Dylematy

Dialog jako podstawowy sposób inicjowania kontaktu międzypodmiotowego jest obecny w różnych dziedzinach życia. Walentność tego sposobu nawiązywania relacji jest widoczna przede wszystkim w sferze kontaktów międzyludzkich, a przy pewnej interpretacji modyfikującej pojęcie dialogu także na płaszczyźnie społecznej. Ta ostatnia dotyczy również dziedziny edukacji, która otwiera nieco szerszą perspektywę dla tworzenia się więzi w sensie relacji formalnych i coraz częściej – co bardziej interesujące z punktu widzenia możliwości oferowanych przez klasycznie rozumiany dialog – powiązań interpersonalnych. W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę na dialog jako podstawowy sposób odnoszenia się podmiotów do siebie, który przy poprawnej interpretacji tego sposobu komunikowania się daje gwarancję głębokiego przeżycia wzajemnie warunkujących się podmiotowości.

Poza analizą możliwości i zagrożeń wynikających z niedokładnego rozumienia relacji spotkaniowej chcę podjąć namysł nad możliwościami usytuowania dialogu w realiach dzisiejszej edukacji, wskazując zalety i ułomności koegzystencji tych dwu elementów w obecnej sytuacji społeczno-obyczajowej. Wreszcie, zapytam o realne możliwości zdomowienia się dialogu jako sposobu autentycznego przeżywania swej podmiotowości w warunkach istniejącego systemu edukacji.

Biorąc pod uwagę kontekst historyczny, oba elementy – tj. osoba i edukacja – w odległej czasowo perspektywie były od siebie ściśle zależne, nieustannie na siebie wpływając. To, że dziś mówimy o nich osobno, jest wynikiem zarówno błędnej interpretacji samego dialogu, jak i systemowej zmiany, jaka zaszła w stosunku do oczekiwań wobec procesu edukacji. Warto zastrzec, że i dziś można powiązać oba pojęcia, ale ich naturalna więź została drastycznie rozluźniona na skutek mylnego, jak sądzę, rozumienia

dialogu nie jako spotkania dwóch uznających się w swej różnorodności i ważności osób oraz poważną w sensie kwalitatywnym zmianę statusu edukacji we współczesności.

Odczuwany obecnie powszechnie deficyt wartości w sferze oświaty – najbardziej naturalnego środowiska, w którym kształtują się postawy, światopoglądy oraz systemy wartościowania i myślenia o świecie – ma swoje źródła w rozchwianiu aksjologicznym systemu edukacji. Właśnie tę konstatację chcę uczynić punktem wyjścia do dalszych rozważań na temat kondycji obecnej edukacji oraz jej niezbędnej i inherentnej instancji – podmiotu jako wartości samookreślającej się i autotelicznej dla swego człowieczeństwa. Można się dziś zastanawiać: Czy dialog jest nam potrzebny? To samo pytanie można jednak odwrócić i prowokacyjnie zapytać: Co się stanie, gdy zrezygnujemy z dialogu? Jeden ze współczesnych badaczy idei, radykalizując swą tezę, powiada, że bez dialogu nie ma przyszłości. Jego zdaniem, ludzkość osiągnęła dziś punkt nakazujący rozpaczliwe poszukiwanie płaszczyzn, które łączą, nie zaś dzielą (J. Wal, 1998, s. 116–118). Dialog, najogólniej rzecz ujmując, pozwala nam bardziej być ludźmi, albowiem np. zmienia zbiorowość we wspólnotę, jednostkę jako przedmiot badań (m.in. socjologów) w podmiot i osobę (M. Śnieżyński, 2005, s. 14).

W kontekście tych rozważań warto podjąć refleksję nad problemem końca dialogu, pojmowanego w sposób zgodny z jego klasyczną wykładnią (o ile da się taką ustalić), którą zaproponowali przedstawiciele szeroko rozumianej filozofii spotkania. Wobec stwierdzenia braku możliwości powrotu do tego typu relacji należy zadać pytania: Czy i co jest w stanie wypełnić miejsce dialogu? W jakim stopniu nowe formy odnoszenia się podmiotów do siebie zastąpią dialog w sferze dzisiejszej edukacji?

Dialog zatopiony przez edukację czy edukacja zanurzona w dialogu?

Trudno jednoznacznie ustalić przyczyny rezygnacji z dialogu w przestrzeni edukacyjnej. Co prawda niektóre gremia sygnalizują jego ważność i obowiązywalność, ale po dokładniejszych wyjaśnieniach opisywane formy relacji między nauczycielem i uczniem na różnych etapach edukacji okazują się najczęściej jedynie nawiązywać do autentyczności dialogu. Dialog zawiera kilka podstawowych składowych. Brak którejś z nich potrafi znacząco wpłynąć na zaburzenie komunikacji, zniekształcając w istotny sposób każdą relację międzypodmiotową. Spośród wielu czynników skutecznie zniekształcających dialog do najistotniejszych, tkwiących w samym systemie edukacyjnym należą powierzchowność i krótkotrwałość relacji interpersonalnych, a także zmieniające się formy zatrudnienia, fluktuacja środowiska, rozczarowanie

zawodem, architektura przestrzeni edukacyjnych, niezadowolenie personelu dydaktycznego z poziomu osiągniętych dochodów, nowe wyzwania społeczne, skala problemu uczniów z dysfunkcjami, wzrastający poziom agresji wśród młodzieży, coraz bardziej marginalna rola nauczyciela w systemie, obciążenia pozamerytoryczne itd.

Kadra nauczycielska i uczniowie, tworząc społeczność konkretnej szkoły lub uczelni, spędzają w niej sporo czasu, jednak formy pobytu nie zawsze sprzyjają nawiązaniu głębszych relacji. Do izolacji środowiskowej, która w systemie dzisiejszej szkoły nie wiedzieć dlaczego traktowana jest jako norma, dochodzi złe planowanie przestrzenne budynków szkolnych. W pomieszczeniach szkoły dominują obszary zamknięte (pokój dyrektora, pokój nauczycielski), natomiast pozostały poza przerwami czas jest wykorzystywany głównie na techniczną realizację programów nauczania. Mimo że nauczyciele i uczniowie spędzają w szkole relatywnie wiele czasu, to system nawyków oraz architektura budynków nie pozwalają na zbyt częste i bezpośrednie kontakty międzyludzkie. Kwestię tę porusza w swojej pracy socjolog R. Sennett:

Nic więc dziwnego, że słabną więzy solidarności między pracownikami [...]. W Ameryce przyjaźnie z ludźmi pracy z pracy stanowią zaledwie 10 procent wszystkich przyjaźni. Gdy między jedną rotacją zespołów a drugą mija sześć albo osiem miesięcy, ludzie nie mają po prostu okazji, by lepiej się poznać (2012, s. 196).

Szkoła i uniwersytet jako miejsca pracy nie tylko nauczycieli, ale w równym stopniu uczniów i studentów, powinny być przestrzenią umożliwiającą skrócenie naturalnego dystansu, jaki towarzyszy ludziom przygodnie mijającym się na ulicy. Zamiast synergicznego współdziałania, zorientowanego na uzyskanie rezultatów określonych przez każdą z grup, w obie populacje, które są pozornie skupione na podobnych zadaniach, nierzadko wkłada się element antagonistyczny. Miejsce pracy, wspólne obu zainteresowanym grupom z uwagi na nieustanne zmiany nie tylko w zatrudnieniu, ale nade wszystko w zmieniających się warunkach realizacji zadań i stawiania coraz to nowszych celów edukacyjnych, nie sprzyja zawiązywaniu głębszych relacji. Wpływa to znacząco na odhumanizowanie tej szczególnej przestrzeni społecznej:

Tym jednak, co nadaje idei wsparcia wspólnotowego coraz większe znaczenie, jest powierzchowność i niestabilność relacji międzyludzkich we współczesnym świecie pracy (R. Sennett, 2012, s. 202).

Sennett, odwołując się do doświadczeń amerykańskich i zachowań środowisk nauczycielskich krajów Europy Zachodniej, zwraca uwagę na destruktywny wpływ fluktuacji zatrudnienia:

[...] zawód nauczycielski podzielił się w Ameryce na dwa segmenty. Nauczyciele zatrudnieni na etacie trwają na jednej posadzie dłużej niż ich koledzy

w Wielkiej Brytanii, a nawet, co może zaskakujące, z Niemiec, lecz we wszystkich tych krajach mamy też ogromne Morze Sargassowe dryfujących nauczycieli, zatrudnianych na czas określony, często podejmujących okresową pracę w innych zawodach (2012, s. 208).

Problem jest o tyle istotny, że coraz częściej dotyczy polskiego systemu edukacji na różnych poziomach. Fluktuacja zatrudnienia uniemożliwia zawiązanie się głębszych kontaktów między nauczycielem a uczniem. W polskim systemie kształcenia kontakt ucznia z wychowawcą trwa najczęściej ok. 3 lat. Krótkookresowe zatrudnianie nauczycieli na umowy zastępcze lub na czas określony, wymuszone sytuacją na rynku pracy, znacząco skracają bliższy kontakt podopiecznego z wychowawcą. W związku z tymi uwarunkowaniami warto ponowić pytanie o możliwość zachowania dialogu w przestrzeni współczesnej edukacji.

Dialog jest inherentnym elementem struktury edukacyjnej. Z historycznego punktu widzenia przynależał do niej jako jej składnik. Pierwotną i zarazem najbardziej naturalną strukturą edukacyjną była relacja mistrza do ucznia, i odwrotnie. W tym wymiarze edukacja jako dwukierunkowy proces interakcyjny bez dialogu, który był sposobem odnoszenia się obu podmiotów do siebie, nie jest możliwa. Choć powszechnie za dialog uznaje się rozmowę dwu lub więcej osób, należy pamiętać, że nie wymaga on wcale werbalizacji. Może zachodzić, obywając się bez tej na pierwszy rzut oka najbardziej naturalnej formy wymiany podmiotowo-immanentnych treści. Relacja dialogiczna ze swej natury jest wzajemnością; dla jej zaistnienia mowa jako komunikat wyrażony wypowiedzią nie jest elementem niezbędnym: „Relacja może trwać nawet jeśli człowiek, do którego mówię Ty, w swoim doświadczeniu nie uświadamia sobie tego” (M. Buber, 1992, s. 43). Zwrotność relacji dialogicznej jest w perspektywie edukacyjnej niezwykle istotna, albowiem w pewnym sensie uzależnia oba podmioty od siebie, stając się spoiwem międzypodmiotowym.

We współczesnej refleksji pedagogicznej coraz częściej zwraca się uwagę na dwukierunkowość relacyjną, podkreślając równorzędny charakter doświadczeń obu podmiotów. Jeśli w powszechnym odczuciu mistrz miał więcej do zaoferowania uczniowi, to we współczesności proporcje mogą się nie tyle zmieniać, co oczywiście, ile także zamieniać. Zdawał sobie z tego sprawę już M. Buber, pisząc o wzajemnym oddziaływaniu podmiotowym, bez rozdzielania ich kompetencji, wskazując jedynie na problem:

Relacja jest wzajemnością. Moje Ty oddziałuje na mnie tak, jak ja oddziałuję na nie. Kształtują nas nasi uczniowie, nasze dzieła nas tworzą. „Zły” otwiera się, gdy go dotknie święte podstawowe słowo. Jak bardzo wychowują nas dzieci, zwierzęta! Zanurzeni w sposób niezgłębiony żyjemy w potoku powszechnej wzajemności (1992, s. 48).

Edukacja jest ze swej natury zanurzona w dialogu, który jest jej podstawowym *modi* umożliwiającym jakąkolwiek wymianę. Skąd więc wątpliwości co do tego, że dialog uległ deprecjacji? Współczesna przestrzeń edukacyjna na każdym z poziomów pod wpływem czynników kulturowych, obyczajowych i technicznych nieustannie dokonuje próby zastąpienia dialogu innymi formami odnoszenia się podmiotów do siebie. Zwróćmy więc uwagę na te nowe możliwości oraz ich zasadność, ale i sposoby odnoszenia się do klasycznego dialogu jako wzajemności osób.

Zmiany następujące w świecie współczesnym wymuszają całkiem nowe sposoby odnoszenia się ludzi do siebie. Przestrzeń edukacyjna nie jest wolna od tych wpływów, ponieważ jako jedna z podstawowych form organizowania życia społecznego również podlega postępującemu procesowi zmian i rozwoju techniki. Pojawiające się nowe możliwości komunikacji międzyludzkiej zorientowane na ich usprawnianie, prędkość oraz wygodę coraz śmielej bywają wykorzystywane w murach instytucji oświatowych. Biorąc pod uwagę naturalność kontaktów, najbardziej podstawową formą komunikacji wciąż pozostaje relacja *face to face*, niemniej niektórzy badacze sugerują, że postępujące procesy globalizacji wymuszają całkiem inne sposoby odnoszenia się podmiotów do siebie.

E-dialog zamiast dialogu?

„Społeczeństwo, w którym żyjemy, jest społeczeństwem powszechnej komunikacji, społeczeństwem mass mediów” (G. Vattimo, 2006, s. 15). Oczywiście tej tezy jest tak powszechna, że niekiedy trudno podjąć nam refleksję nad jej skutkami. Waga tego problemu rozciąga się również na sferę społeczną i komunikacyjną, w której dialog jeszcze do niedawna zajmował podstawowe miejsce. Telematyka, zdaniem m.in. J.F. Lyotarda (1997), w znaczący sposób przyspieszyła proces rozkładu wielkich meta-narracji ujmujących systemowo złożoność świata, umożliwiając przejście do mikroopowieści, przez co społeczeństwo uległo komunikacyjnej dyspersji. Obecny stan będący skutkiem tych procesów ujawnia relatywny chaos, na którym, jak sądzą niektórzy, można zbudować poczucie wyjątkowości każdej jednostki, na nowo nadać sens jej ontycznemu wymiarowi jako szczególnemu i równouprawnionemu podmiotowi dyskursywnemu. Podmiotowi temu nadaje się prawo do wypowiedzi na zasadach równych z innymi. Wypowiedź jest podstawową formą komunikacji, dzięki której, wchodząc w interdyskurs z innymi podmiotami, umożliwi nadawcy jej widoczność przez innych. Każdy więc głos na mocy kompetencji i równowartości komunikatu jest manifestacją podmiotowej racji, która kryje się za sygnałem wysyłanym w przestrzeń komunikacyjną.

Edukacja nie jest wolna od zmian w dziedzinie masowego komunikowania się, a ich wyraźny wpływ widać choćby w sposobach prowadzenia rekrutacji przez przedszkola, szkoły każdego szczebla i uczelnie wyższe. Coraz bardziej rozpowszechnionym sposobem komunikacji między nauczycielem i, szerzej, szkołą z rodzicem lub opiekunem jest elektroniczny dziennik. Na uczelniach wyższych stosuje się różne programy informowania i zapisywania danych o studentach, zwłaszcza ocen, jakie zdobywają (np. program USOS działający m.in. na Uniwersytecie Wrocławskim). Ostatnio środowisko akademickie zelektryzowała informacja o tym, że jeden z uznanych ośrodków akademickich na świecie wprowadza zapisy na udział w darmowych wykładach *online*, co spotkało się z dużym zainteresowaniem (według danych co miesiąc zapisuje się ok. stu tysięcy chętnych) (<http://wiadomosci.onet.pl/swiat/usa-harvard-oferuje-wyklady-internecie,1,5440796,wiadomosc.html>). Choć na pierwszy rzut oka sposoby rejestrowania danych nie mają wiele wspólnego z tradycyjnie rozumianym dialogiem, jest pewne, że stanowią alternatywny sposób kontaktu z innymi. Procesy globalne, które ograniczają znacznie wartość realnego czasu, wypracowały, jak się wydaje, skuteczny sposób dla zachowania ciągłości informacyjnej. Częściowo pomocna w tym względzie okazała się technika; oszczędzając realny czas, tracimy go w niewielkim stopniu w cyberprzestrzeni. Bilans w zakresie realnego czasu, w którym upływa rzeczywiste życie jednostki, w stosunku do strat poświęconych na odbiór i generowanie informacji drogą elektroniczną jest dodatni. Korzyści oszczędnościowe są wyraźne. Powstaje zatem pytanie: Czy taka forma kontaktów jest w stanie zaspokoić nasze naturalne skłonności i potrzeby komunikowania się z innymi, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej, w której dwukierunkowość i interakcyjność stanowią elementy składowe całego procesu dydaktycznego?

Komunikacja jako podstawowy element scalający współczesne społeczeństwo sama z siebie staje się poręcznym instrumentem perswazyjnym. Perswazja jako metoda przekonywania słuchacza do swoich racji nie musi być obciążona fałszem. Jednak jej warunkiem podstawowym jest wolność odbioru. W obecnej rzeczywistości ze sposobu eksplikacji własnego stanowiska przekształca się na naszych oczach w proces fabularyzowania rzeczywistości wedle subiektywnych upodobań. Dotyczy to zwłaszcza przekazu medialnego, w którego orbicie pozostaje także edukacja. W tym kontekście rozumiem edukację jako szeroki proces wzajemnego przenikania się treści stający się globalną wymianą informacji, podczas której wszyscy uczą się od wszystkich. W takich warunkach dialog (w sensie używanym w filozofii spotkania) staje się bardzo problematyczny:

Zamiast zmierzać ku faktycznej samoprzejrzystości, społeczeństwo nauk humanistycznych i powszechnej komunikacji postępuje w kierunku tego, co można by ogólnie nazwać „fabularyzacją świata”. Obrazy świata docierające

do nas za pośrednictwem mediów i nauk humanistycznych stanowią – choć w bardzo różniących się płaszczyznach – nie tylko różne interpretacje „rzeczywistości”, która jest z góry „dana”, lecz samą obiektywność świata. „Nie istnieją fakty, tylko interpretacje”, zgodnie z powiedzeniem Nietzschego, który napisał także, że świat prawdziwy w końcu stał się bajką (G. Vattimo, 2006, s. 37).

Obecne sposoby komunikacji w przestrzeni publicznej z natury są jednokierunkowe. Ludzie komunikujący się za pomocą portali społecznościowych i Internetu, które umożliwiają dyskurs i interaktywność, większą część informacji o świecie i sobie czerpią z mediów, które mają strukturę jednokierunkową. Przyglądając się badaniom nad czasem spędzonym przez przeciętnego użytkownika przed telewizorem, można założyć, że oferowana przez media forma kontaktu, która w istocie przeczy podstawowym założeniom dialogu, zaczyna być przyzwyczajeniem. Brak możliwości zadania pytania nadawcy lub doprecyzowania jego przekazu (w przypadku wątpliwości) przekształca słuchacza i widza w pasywnego spektatora. Poza przyciągnięciem uwagi nie jest on zmuszany do aktywności w zakresie przekształcenia treści płynących z kierowanego doń komunikatu. Mając wątpliwości co do poprawnej, tj. zgodnej z intencją nadawcy interpretacji komunikatu, inicjujemy operację uzgadniania tej treści z naszymi wyobrażeniami, dopasowując je do naszych przeświadczeń. Rodzi się więc nawyk swobodnego i arbitralnego uzgadniania treści płynących z mediów według subiektywnych przekonań, czemu towarzyszy zaniechanie zaangażowania w odbiór narzędzi krytycznych.

W obecnej rzeczywistości komunikacyjnej sama komunikacja jako sposób odnoszenia się ludzi do siebie bywa spoiwem więzi społecznej:

[...] problem więzi społecznej jako problem jest grą językową, grą zapytywania, która od razu ustala pozycje tego, kto go stawia, tego, do kogo jest on adresowany, i desygnatu, o który w pytaniu idzie – tym samym ów problem jest już więzią społeczną (J.F. Lyotard, 2000, s. 61).

Artykułowane przez francuskiego filozofa „posunięcia” językowe mają konkretny i pragmatyczny cel: nakierowują odbiorcę na taką, a nie inną interpretację:

Owe „posunięcia” nie mogą nie wzbudzić „kontrposunięć”; a przecież wszyscy wiedzą z doświadczenia, że te ostatnie nie są „dobre”, jeśli są tylko reakcją. Bo wtedy są tylko skutkami zaprogramowanymi w strategii przeciwnika, ją właśnie realizują i nie dopuszczają przeto do modyfikacji wzajemnego stosunku sił. Dlatego też tak ważne staje się to wytrącanie, wręcz dezorientacja przeciwnika, polegająca na tym, że pojawia się „posunięcie” (nowa wypowiedź), którego nie oczekiwał (J.F. Lyotard, 2000, s. 63).

Jeśli mimo to budzi się wątpliwość u odbiorcy, pozostaje z tym problemem osamotniony, ponieważ nie ma możliwości zweryfikowania własnego

rozumienia sensu z powodu jednokierunkowości przekazu. W tej perspektywie dialog nie istnieje.

Przejawem nowoczesności w kontaktach między uczniem (studentem) a nauczycielem są platformy wymiany edukacyjnej, które umożliwiają wzajemne interakcje przy użyciu narzędzi teleinformatycznych. Najczęściej stosuje się je do nauki języków obcych lub odbywania szkoleń podnoszących kwalifikacje zawodowe. Zdalne studiowanie ma swoje dobre strony, ale stwarza też bariery. Mając dostęp do Internetu jako najbardziej podstawowego fizycznego kanału przepływu informacji, każdy jest w stanie nawiązać relacje z oddalonym ośrodkiem edukacyjnym. Taka forma kontaktu zdradza cechy inkluzywne, gdyż włącza każdego kandydata w obszar zglobalizowanej i masowej formy edukacji. Psychologowie społeczni podkreślają jednak, że pośredni kontakt osób wzajemnie zaangażowanych w proces relacyjny znacznie ogranicza wyrazistość i czytelność obopólnych interakcji, czyniąc tę formę kontaktu jedynie namiastką dialogu. Opisaną sytuację G. Ritzer kwalifikuje jako przejaw relacyjnej dehumanizacji:

Dobrego przykładu dehumanizacji dostarczają coraz popularniejsze „wirtualne uniwersytety”, również należące do nowych środków konsumpcji. Oto paradoksalna wypowiedź studenta (2012, s. 165):

Bąłem się, że profesor będzie jedną z tych anonimowych, niedostępnych istot, z którymi nie można nawiązać kontaktu. [...] Ale podczas wykładów internetowych czuję się, jakbym go znał, choć się nigdy nie spotkaliśmy. Mógłby iść ulicą tuż obok mnie (R. Sanchez, 1997, za: G. Ritzer, 2012, s. 165).

Relacja ta wskazuje na dwa problemy: Z jednej strony, zawiera obawę anonimowości, co przy pewnej interpretacji nie musi oznaczać negatywnych skutków takiej formy kontaktu; z drugiej zaś, co deklaruje sam zainteresowany, budzi w nim poczucie niewytłumaczalnej wspólnoty opartej na intuicyjnej więzi.

Anonimowość może pomóc tym, którzy z natury są nieśmiali, mają problemy z formułowaniem myśli na poczekaniu oraz ich jasnym artykułowaniem, wrodzone wady wymowy, kompleksy itd. Przedłużony z uwagi na taką formę kontaktu czas na reakcję pozwala dokonać korekty, przeformułować myśli i uzupełnić wypowiedź¹; ponadto obiektywizuje wypowiedź, stwarzając

¹ Ciekawym eksperymentem związanym z elektroniczną formą wypowiedzi jest pomysł dziennikarza „Il Manifesto”, B. Vecchiego, który zaproponował Z. Baumanowi (z którym się nigdy osobiście nie spotkał) rozmowę na temat problemu tożsamości. „Jako narzędzie rozmowy wybraliśmy pocztę elektroniczną, co narzucało rytm wymianie pytań i odpowiedzi. Bez presji towarzyszącej bezpośredniej rozmowie oraz dzięki dłuższej perspektywie czasowej mieliśmy wiele okazji do refleksji, wyjaśniania spornych terminów i czynienia pomniejszych dygresji na tematy, którymi pierwotnie nie zamierzaliśmy się zajmować” (Z. Bauman, 2007, s. 5).

szansę na niczym nieuwarunkowany jej odbiór. Hermeneutyczny problem tzw. przedsądów ze strony mentora nie powinien wystąpić: relacja jest wolna od wzajemnych uprzedzeń i sympatii. Dla zachowania anonimowości uczelnie, działając na podstawie *e-learning*, jako neutralny element identyfikacji osób stosują numery indeksów lub nadane kody, chcąc w ten sposób uniknąć pomyłek lub wyeliminować np. podawanie się za inne osoby. Fakt ten jednak, z innej strony, znacznie wyjaławia relacje, skazując potencjalnych partnerów na dwukierunkową obcość. Pozostaje kwestią do wyjaśnienia, czy osoby zgłaszające akces i akceptujące tego typu kontakty w ogóle oczekują bliższej więzi między sobą, czy z założenia dążą do właśnie takiego typu relacji.

Pozostańmy jeszcze przez chwilę przy analizie wypowiedzi studenta. Jej autor wskazuje na niewyjaśnione poczucie znajomości owego profesora. Bezsporne jest jego przekonanie, że tego człowieka nigdy nie spotkał, a jeśli nawet zdarzyłaby się podobna sytuacja, nie potrafiłby go rozpoznać i zidentyfikować w grupie. Ambiwalencja odczuć odnosi się do coraz częściej spotykanego w przestrzeni społecznej zjawiska symulacji. Podwajanie sensu rzeczywistości, jak się wydaje, ma także miejsce w przestrzeni edukacyjnej w zakresie imitowania relacji międzypodmiotowych.

Jeśli chodzi o wypowiedź zacytowanego studenta, kontakty w szkole i na uczelni przypominają relacje zachodzące wedle ustalonego scenariusza: pracownik dydaktyczny jako członek kadry, związany formalnie z instytucją szkoły lub uczelni, postępuje wedle określonego z góry schematu: prowadzi wykład na zasadach monologu, by potem sprawdzić stan zapamiętania przez słuchacza tego, o czym mówił (coraz częściej za pomocą testów pisemnych, co samo w sobie jest formą znacznie ograniczającą szanse na bezpośredniość kontaktów). Student lub uczeń stara się wypaść jak najkorzystniej, wykazując się umiejętnością zapamiętania jak największej ilości informacji podczas egzaminu. Wzajemny kontakt

[...] to nie „prawdziwa” interakcja między ludźmi, tylko interakcja symulowana. Pracownicy zachowują się zgodnie ze scenariuszem, a klienci [student lub uczeń – T.T.B.] odwzajemniają się wyuczoną reakcją (czyli taką, jaką sobie wyrobili, mając długo do czynienia z postępowaniem według scenariusza). Wskutek tego autentyczna interakcja zachodzi rzadko albo się nie zdarza wcale [...] tak wiele naszych kontaktów z ludźmi w owych miejscach (i poza nimi)² ma charakter symulacji i tak się do tego przyzwyczailiśmy, że już nie wiemy, co to jest „prawdziwa” interakcja. W końcu wszystkie nasze interakcje są symulowane. Wszelkie różnice między symulowanym a prawdziwym w gruncie rzeczy się zatraciły – interakcja symulowana jest rzeczywistością (G. Ritzer, 2012, s. 198).

² W książce G. Ritzer analizuje relacje symulacyjne zachodzące między sprzedawcą w sklepie a klientem. Uniwersalność tych zachowań jest na tyle zbieżna, że analogicznie można je odnieść także do innych sfer działalności ludzkiej, m.in. do edukacji.

Pozostając przy tematyce symulacji relacji międzyludzkich oraz świata wymiany handlowej, należy zwrócić uwagę na współczesną architekturę szkół i uniwersytetów, która jeśli nie sprzyja, to na pewno znacznie ogranicza bezpośredniość relacji. Uczelnie i szkoły wyraźnie dzielą przestrzeń na tę dla ucznia i tę dla kadry. Ostre granice wyznaczają nie tylko godziny urzędowania, ale osobne gabinety wykładowców, dziekana, rektora i dyrektora; w szkołach funkcje te pełnią pokoje nauczycielskie. Ciekawym i oryginalnym, jak sądzę, sposobem na skrócenie czy wyeliminowanie sztucznie wytworzonego dystansu jest inicjatywa podjęta przez dyrekcję Autorskich Szkół Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu i Częstochowie. Szkoły te programowo zrezygnowały z osobnych pomieszczeń dla nauczycieli, tzn. w obu budynkach tych szkół nie ma tradycyjnych pokoi nauczycielskich. Nauczyciel pozostaje w otwartej sali, do której mają dostęp wszyscy uczniowie. Sala jest otwarta, a nauczyciel jest do dyspozycji ucznia podczas przerw. Nauczyciel jest więc wciąż dostępny, co stwarza permanentne okazje do wejścia z uczniami w kontakt przed, między i po zajęciach obowiązkowych.

Edukacja – proces wychowania i kształcenia czy tylko konsumpcja?

Wiele praktyk występujących dziś w przestrzeni edukacyjnej przypomina metodyczny proces przekształcania szkół i uczelni w instytucje świadczące usługi, z drugiej zaś strony idzie w kierunku traktowania ucznia lub studenta jako potencjalnego klienta. Miejsce edukacji zamienia się we współczesny ośrodek niezbyt wyszukanej rozrywki. Na ludyczny obraz szkoły wpływa nie tylko postawa nowej generacji słuchaczy, ale także wzajemna atmosfera panująca w szkołach i uczelniach, wspomagana wewnętrznym ukształtowaniem przestrzeni budynków.

O wzajemnym przenikaniu się świata edukacyjnego i komercyjnego pisze Ritzer. Jego obserwacje dotyczą zarówno szkół wyższych, jak i ponadgimnazjalnych:

W niektórych uczelniach kluby studenckie coraz bardziej nabierają charakteru centrów handlowych [...]. Oprócz tego instytucje edukacyjne stają się coraz podobniejsze do parków tematycznych, a także do innych nowych środków konsumpcji. Z kolei w centrach handlowych można coraz częściej spotkać różnego rodzaju szkoły (2012, s. 237).

Opisany problem jest zauważalny również w polskich realiach, albowiem zdarza się, że np. wyższe szkoły niepubliczne w taki sposób starają się pozyskiwać studentów. Wielokrotnie podczas zakupów w centrum handlowym Magnolia Park we Wrocławiu napotykałem stoiska jednej z wrocławskich

uczelnii, przy których atrakcyjne studentki wręczały przechodzącym kolorowe katalogi z informatorami o szkole i możliwościach, jakie stwarza wybór tej placówki. Wniosek jest jeden: edukacja, podobnie jak wiele zjawisk pozornie niezwiązanych z rynkiem, podlega w takim samym stopniu procesowi merkantylizacji, co samo w sobie nie sprzyja intymności relacyjnej zachodzącej między osobą nauczyciela a uczniem lub studentem.

Prywatyzacja instytucji naukowych to dziś dość powszechne zjawisko. Nauka ewoluje w stronę gospodarki, a ośrodki akademickie, z wolną tracąc charakter publiczny, zdążają w kierunku instytucji wspierającej gremia posiadaczy o odmiennych celach rynkowych. Zjawisko to uwyraźnia się w dynamicznym wzroście prywatnego sektora edukacji. Finansowanie badań naukowych wedle zamówień globalnych instytucji nie sprzyja wolności nauki (T.T. Brzozowski, 2013) i wolnym wyborom dziedziny badań dokonywanym przez pracowników naukowych (A. Dylus, 2005, s. 102). Wzajemne kontakty w sprywatyzowanych ośrodkach akademickich oraz szkołach przypominają raczej Baumanowską metaforę „krótkiego spięcia”, kojarzącą się ze świadczeniem wzajemnych usług. Czas niezbędny dla podtrzymania takiego kontaktu (o relacji trudno tu mówić) ogranicza się do niezbędnego minimum warunkowanego czasem świadczenia usługi, który wraz z dokonaniem transakcji równie prędko się kończy, ulegając zapomnieniu.

Szkoły ponadgimnazjalne, podobnie jak uczelnie wyższe, równie wiele łączy z centrami handlowymi. Podobieństwa zachodzą nie tylko w układzie przestrzennym, ale także w ujawniających się nowych funkcjach szkoły: zarówno centra, jak i współczesne szkoły nastawione są na zaspokojenie życzeń klientów (uczniów i studentów). Coraz częściej to uczniowie dokonują wyboru przedmiotów, których będą się uczyć (wybór indywidualnej i samodzielnej ścieżki edukacyjnej). Uczniowie i studenci przebywający w budynku szkoły czy uczelni przypominają odwiedzających galerie handlowe: przychodzą jedynie się rozerwać, pooglądać wystawy. Trwoniąc czas, nie przekładają go na wymierny sukces w podnoszeniu umiejętności, czego mierzalnym efektem jest promocja (nagminna kwestia powtarzania, promocje uczniów z jedną oceną niedostateczną przy aprobacie rady pedagogicznej czy w przypadku studiów tzw. wpisy warunkowe). Szkoła i centra handlowe stwarzają dogodne warunki dla spotkań towarzyskich. Uczniowie także spotykają się ze znajomymi w szkole. W kontekście ekonomicznym coraz bardziej uwidacznia się element agonistyki: szkoły, podobnie jak sklepy, rywalizują z sobą o ucznia-klienta. Szkoła bez naboru to szkoła nieatrakcyjna dla klienta, nie potrafi bowiem sprzedać świadczonych usług (słaba oferta edukacyjna), które są albo nieaktualne, albo nie trafiają w gusta konsumenckie. „Podobnie jak centrum, szkole średniej a la centrum zależy na przyciągnięciu i utrzymaniu jak największego tłumu” (G. Ritzer, 2012, s. 238). Jeśli oferowany kierunek nie zyskuje minimum zainteresowanych, to nie tylko podupada prestiż ośrodka,

ale coraz częściej kadra dydaktyczna pozostaje bez zatrudnienia (<http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/lodz/gazeta-wyborcza-profesorowie-ida-na-bruk,1,5451731,region-wiadomosc.html>).

Ile dialogu w edukacji?

Dialog jest podstawową formą nawiązywania kontaktu w edukacji na różnych jej poziomach. Świadomość uczestników procesu edukacji bycia w dialogu nie jest warunkiem koniecznym jego zaistnienia. Brak świadomości obu partnerów dialogu nie umniejsza samej relacji, ale aby ona się pojawiła, potrzebne jest wewnętrzne przyzwolenie obu podmiotów na stan bycia gotowym na spotkanie: „Relacja może trwać, nawet jeśli człowiek, do którego mówię Ty, w swoim doświadczeniu nie uświadamia sobie tego” (M. Buber, 1992, s. 43). Zatem mimo samoistnie zachodzącej relacyjności spotkania, które potrafi się obejść bez aktywnego aktu świadomościowego, w czym Ja i Ty biorą udział, doniosła jest wewnętrzna akceptacja dla istoty osobowej Drugiego. Chcę, dlatego jesteś przede mną i dla mnie, podobnie jak ja jestem dla Ciebie, ponieważ mnie uznajesz jako osobę będącą dla Ciebie:

Między tobą a nim jest wzajemność dawania. Mówisz do niego Ty i dajesz mu siebie, on mówi do ciebie Ty i daje ci siebie. Nie możesz porozumieć się z innymi na jego temat, jesteś tylko ty i on (M. Buber 1992, s. 59).

Dzisiejszy stan edukacji osiągnął poziom oparty na relacyjności jednobiegunowej. Dociekając zagadki tego stanu, najczęściej wskazuje się na ekspansywny i opresywny stopień oddziaływania najnowszych narzędzi komunikacyjnych. Warto zwrócić uwagę na słowo „narzędzie”. Jest ono kluczowe, gdyż wyraźnie wskazuje na funkcję nowych sposobów komunikacji, nie zaś ich istotę. Narzędzia telekomunikacyjne mają charakter czysto instrumentalny, nie stanowią więc jako takie samego dialogu, ale mogą go wspomagać lub umożliwiać. Zarówno M. Buber, jak i E. Levinas nie przewidzieli nowych sposobów odnoszenia się ludzi do siebie przy pomocy pośrednich kanałów.

Dialog w przestrzeni pedagogicznej łączył się zawsze z wychowaniem. Mistrz swoim autorytetem, który zdobywał nie tylko przewagą wiedzy, ale przede wszystkim mocą etosu, legitymizował swe prawo do nauczania innych. Czynił to właśnie mocą swego autorytetu, nie przekazując jedynie zdobytej mądrości, ale wychowując (G. Steiner, 2003). Swoją wiedzę o rzeczywistości zewnętrznej konfrontował nieustannie z życiową *praxis*. Sukcesem przyjętego przezeń i realizowanego etosu były oparte na nim zwycięstwa odnoszone w potyczkach z rzeczywistością. Dopiero ta konfrontacja dawała prawo i posłuch, budując autorytet mistrza. O ile poszczególne zwycięstwa były i są kwestionowane, to ich objaśnienia i interpretacje były przekazywane

przez mistrza uczniom w drodze bezpośredniego dialogu. W codziennych kontaktach przez stawianie trudnych pytań i prób udzielania na nie odpowiedzi rodził się rzeczywisty wpływ na ucznia. Był on wywierany nie tyle przez wiedzę mistrza, ile przez jego czyny poświadczające mistrzostwo. Mistrz zdobywał certyfikat przez osobiste decyzje i czyny obecne w jego życiu. Rola mistrza nie ograniczała się jedynie do przekazywania wiedzy, ale skupiona była na wychowaniu przez przykład jego osobistego życia, i tylko ono było rzeczywistym weryfikatorem przydatności do pełnienia roli nauczyciela:

Istotą dialogu wychowawczego jest to, że wciąga także wychowanków w uczestnictwo w życiu wychowawców. Już Sokrates zwracał uwagę, że wychowankowie przez oglądanie duchowego mieszkania wychowawców czerpią wzorce osobowe i wzorce społeczne dotyczące właściwego uczestnictwa w życiu społecznym we wszystkich jego wymiarach (M. Śnieżyński, 2005, s. 15).

Nabyte życiem uprawnienie do nauczania innych decydowało o pełnieniu roli mistrza. Wiele wskazuje na to, że współczesna edukacja zapomniała o wychowaniu. Położono w niej akcent na przekazywanie określonej i ściśle sprofilowanej wiedzy, odsuwając wychowanie w cień tzw. działań edukacyjnych. Dzisiejsza dydaktyka jest zbiorem metod i sposobów skutecznego przekazywania wiedzy, które nie mają żadnych punktów styczności z wychowaniem. Jedną z nich głosi, że w procesie edukacji każdy oddziałuje na każdego, niemniej interakcje jako określony zespół reakcji na uprzednie bodźce to tylko psychofizyczny rezerwuar zależności. Wychowanie jest czymś zasadniczo odmiennym: jest to racjonalny i oparty na wartościowaniu proces, którego skutek jest zawsze nieprzewidywalny. Rezygnacja z bezpośredniości relacji interpersonalnych przeczy formule wychowywania w prawdzie i ku prawdzie (M. Gogacz, 1985, s. 17). Nadmiernie rozbudowane treści dydaktyczne skutecznie wyparły programy hodegetyczne, stąd element wychowania jest we współczesnej rzeczywistości szkolnej zupełnie nieobecny. Obecne szkolnictwo schodzi się z ideą demokratyzacji społeczeństwa. Postulaty otwarcia na tolerancję, wielokulturowość i akceptację stanowisk odmiennych od większości skutkują dowolnością w sferze wychowania. Można odnieść wrażenie, że szkoła nie aspiruje już do rangi ośrodka wspomagającego wychowanie w rodzinie i społeczeństwie. Przyjęcie określonego modelu wychowania zakłada bowiem konkretną antropologię i wypływające z niej wartości, w społeczeństwie pluralistycznym zaś każdy arbitralny kierunek wychowania byłby zamachem na wolność, coraz powszechniej pojmowaną w opaczny sposób.

Dialog jako forma relacji wciąż pozostaje ideowo neutralny. Będąc narzędziem kontaktu interpersonalnego, może być wykorzystywany bez ograniczeń. Ale dialog stawia określone wymagania każdemu partnerowi, który chce w nim autentycznie uczestniczyć. Domaga się najpierw ich zgody na wejście w strukturę drugiego, wzajemnego uznania się w ich podmiotowości i bezwarunkowej akceptacji godności każdej osoby. Te podstawowe warunki,

które raczej uzyskiwałyby akceptację większości, rodzą problemy w sytuacjach, gdy jeden staje naprzeciw drugiego. Można to uchwycić w relacjach między nauczycielem a uczniem. Opiekun nie może wymagać od podopiecznego otwarcia się na nauczyciela przy zachowaniu biernej postawy ze swej strony. Warunkiem jest tu zgoda na udostępnienie podopiecznemu ku jego przestrodze swych wewnętrznych przeżyć i rozterek, a niejednokrotnie błędów popełnianych w życiu. Uczeń, poznając dylematy i porażki mistrza, jego ocenę sytuacji, sam dokonuje wartościowania wedle własnych kryteriów i podejmuje działania, biorąc za swoje wybory całkowitą odpowiedzialność. Opiekun wskazuje uczniowi możliwości i troszczy się o niego, lecz stroni od mechanizmów perswazji. W samodzielnych wyborach dokonywanych przez ucznia może go wspomagać, zwracając mu uwagę na możliwe konsekwencje. Obejmując go swym doświadczeniem i sympatią, staje się towarzyszem w jego drodze.

Zasada wzajemności oparta na prawdzie otwiera perspektywę na prawdziwy dialog, który jest każdorazowo doświadczeniem niepowtarzalnym i jednorazowym, choć może wydawać się kontynuacją. Synergiczna relacja między mistrzem (nauczycielem) i uczniem (podopiecznym) jest tajemnicą tych dwojga. Rodzi wzajemną niepewność co do owoców, jakie wyda. Stąd wzajemna troska o przebieg i autentyczność dialogu powinna być na równi podzielana, bo też i ich odpowiedzialność za przebieg, jakość i wynik relacyjnego spotkania jest ogromna. W przestrzeni między Ty i Ja zachodzi dialogiczny sens spotkania. To „między” tworzy wielką tajemnicę międzypodmiotową i – jak każda tajemnica – uczy pokory. Nie można jej pojąć z pozycji nieuczestnika spotkania. Nawet będąc w relacji, owo „między” umyka wszelkiej kategoryzacji i próbie uchwycenia jego fenomenu w sensie poznawczym. Osobom, które są w relacji i chcą zrozumieć fenomen tego wydarzenia, dialog pozostawia jedyny możliwy stan: stan pokornego trwania w pytaniu.

Dialogiczny wymiar edukacji ma ważny sens obdarowujący. Nie tylko mistrz obdarowuje ucznia swą wiedzą, autorytetem czy mądrością. Mistrz-mędrzec doskonale wie, że dając, sam bierze, dlatego mówimy nie tylko o mistrzu, który kojarzy się powszechnie z perfekcyjnym opanowaniem jakiejś dziedziny wiedzy, ale o mędrцу. Mistrz, nie będąc mędrцем, pozostaje tylko fachowcem w wąskiej dziedzinie. W procesie edukacji chodzi o coś więcej, o intuicję, wyczucie, etos. Mędrzec daje, ale jest równie czujny na dary płynące od ucznia. Żadnego z nich nie lekceważy. Wrażliwość i czujność świadczą o jego mistrzostwie. Wydaje się, że współczesny model edukacji stawia na fachowców i specjalistów. Specjalistą można dziś być tylko w wąskiej dziedzinie. Zawężenie dziedziny wiedzy staje się skuteczną przeszkodą uniemożliwiającą dostrzeżenie horyzontu, na tle którego objawia się człowiek stojący przede mną. Człowiek przez fakt bycia podmiotem staje się najwyższą wartością dla innego podmiotu lub innych podmiotów. Zakwestionowanie wartości podmiotowej innego człowieka nie tylko zafałszowuje każdą relację dialogiczną, ale ją anihiluje.

W sytuacji braku podstawowych kryteriów, które nadają określoną wartość przestrzeni życia społecznego, niezbędne stają się Taylorowskie horyzonty. Pełnią one rolę kryteriów i umiejętności uzdalniających każdy podmiot do wejścia w relacje dialogiczne. Ich brak powoduje efekt chaosu aksjologicznego, skazując podmiotowość na błędzenie i szukanie po omacku. Brak horyzontów jest według Ch. Taylora głównym odpowiedzialnym za kryzys tożsamości, który ujawnia się współcześnie z całą mocą:

[...] ludzie ci mówią, że gdyby utracili ową przynależność czy tożsamość, znaleźliby się niejako na otwartym morzu; w odniesieniu do całego zespołu istotnych pytań nie potrafiliby już określić, co jest dla nich ważne. Niektórym ludziom przytrafia się rzecz jasna taka sytuacja. Określam ją mianem „kryzysu tożsamości”. Jest to skrajna postać dezorientacji, którą ludzie często starają się wyrazić, mówiąc, że nie wiedzą, kim są. [...] Brak im ram czy horyzontu, w których rzeczy nabierają trwałego znaczenia, a pewne życiowe wybory jawią się jako dobre bądź bezsensowne, inne zaś jako złe bądź nieistotne (2012, s. 53).

Horyzonty stanowią więc punkty graniczne, które pozwalają prawidłowo dekodować mapę sensu własnej podmiotowości, pomagają ów sens wyciągać na powierzchnię, by przyjrzeć się mu w blasku dnia. Ów sens, podobnie jak prawda (nasz sens jest prawdą o nas samych), lubi się skrywać na dnie człowieka, horyzonty pomagają mu więc uświadomić sobie jego wagę i wartość, powodując, że człowiek chce ten sens uwolnić i w nim się przejrzeć. Aktywność każdego podmiotu w tym kierunku jest więc mozołnym procesem tkania sensu własnej podmiotowości.

Odstawienie na bok wychowania do dojrzałości człowieka, który ma świadomość swej niepowtarzalności i doniosłości, to zasadniczy błąd współczesnej edukacji. Uczeń, który poszukuje wraz z mentorem sensu własnej podmiotowości w dialogu, dociera najpierw do tych horyzontów. Mając ich ostry obraz, postrzega innych oraz inne przedmioty w ich świetle. Blask horyzontu nadaje im wartość i prawidłowe proporcje, a także waloryzuje przestrzeń ontologiczną wedle właściwej miary. Docieramy tu do kolejnej bołączki naszych czasów: indywidualizmu. Ten naturalny wróg dialogu przemawia głównie przez zaimek „ja” oraz czasownik „chcę”. Asymetria dialogu, który koncentruje się głównie na „Ty”, z gruntu jest mu obca. Toteż jest on przyczyną utracenia wrażliwości na wszystko, co wokół „Ja”, w tym na wspomniane horyzonty:

Wraz z utratą szerszych horyzontów działania – społecznych i kosmicznych – jednostka utraciła coś ważnego. Niektórzy mówili w tym kontekście o zaniku heroicznego wymiaru życia. Ludzie utracili poczucie wyższego celu: czegoś, za co warto umierać. [...] Ta utrata celu była związana z zawężeniem horyzontów. Ludzie utracili szerszą wizję rzeczywistości, ponieważ skupili się na swoim własnym, indywidualnym życiu. [...] Inaczej mówiąc, ciemną stroną indywidualizmu jest skupienie się na sobie, co zarazem spłaszcza i zawęża nasze życie, czyniąc

je mniej znaczącym i mniej związanym z innymi ludźmi czy społeczeństwem (Ch. Taylor, 2002, s. 11-12).

Indywidualizm, zakorzeniony także w edukacji, poważnie jej zagraża. Pomijając kwestię agonistyki, która ogniskuje się na wyścigu po granty, stopnie i dofinansowanie projektów, na poziomie codziennych relacji nauczyciel – student pozostaje coraz mniej przestrzeni dla autentycznego spotkania. Przypisane edukacyjnemu dialogowi miejsce zajęły akty komunikacyjne, których naczelnym celem jest wymiana informacji np. nad postęпами w pracy licencjackiej czy magisterskiej. Kierowanie w stronę studenta niby-troski typu „Ile już pan/pani napisał/a stron” oraz „Czy zdążymy do ustalonego terminu” nie są dialogiem, lecz raczej upewnianiem się co do podejrzanego rzetelności i odpowiedzialności ze strony ucznia. Tego rodzaju więzi łączące mistrzów uczelnianych i studentów rzadko kiedy wychodzą poza mury gabinetów i godzin urzędowania. Problematyczna jest też kwestia dopuszczenia ucznia do obecnego stanu badań mistrza, często w obawie przez wykorzystaniem tych informacji na własny użytek. Nakierowanie na karierę (czyli na „Ja” i „chcę”) przy braku przestrzeni zaufania i zrozumienia wyklucza jakiegokolwiek dialog edukacyjny.

Do rzadkości dziś należy ścisła współpraca między promotorem a doktorantem. Pisząc dysertację pod tzw. kierunkiem, opieka najczęściej sprowadza się do poganiania doktoranta, by złożył wszystko na czas, a rzeczywista troska promotorska co do warsztatu jego pracy, założonej metodologii, jego osobistych zainteresowań, treści publikacji doktoranta, jego udziału w konferencjach, sytuacji rodzinnej itd. schodzi na plan dalszy. Jeśli kiedyś często słyszało się opinie o tym, że dany doktorant jest uczniem tego lub innego profesora, co oznaczało ich ścisły związek, który nie ograniczał się jedynie do formalnego, tj. wymuszonego takim lub innym regulaminem studiów przyporządkowania, to obecnie rzadko sami doktoranci powołują się na autorytet promotorski. Pojęcie tzw. szkoły tego lub innego profesora jest dziś obecne o tyle, o ile oznacza formalny układ uczelniany, bo u kogoś trzeba napisać pracę. Ścisły dostęp do tego, nad czym obecnie pracuje promotor, należy do rzadkości i nie wynika li tylko z obaw lub niechęci tego ostatniego. Zainteresowania i zaangażowanie doktorantów w tym względzie: rzeczywista chęć wejścia w świat i warsztat pracy mistrza, również pozostawia wiele do życzenia. Obopólna niechęć do zbliżenia się skutkuje formalizacją spotkań, które z założenia wykluczają w pewnym sensie ściślejszy kontakt. A przecież kontakt ten mimo wszystko przy obustronnej reorientacji i chęci ma szansę przekształcić się z czasem w autentyczną relację dialogiczną. Ta ostatnia wcale nie wyklucza merytorycznej polemiki związanej z uprawianą wspólnie przez mistrza (promotora) i ucznia (studenta lub doktoranta) dziedziną wiedzy.

W kontekście powyższych pytań i analizy efemerycznych relacji między-podmiotowych warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem wynikający

ze współczesnych sposobów organizowania rzeczywistości – na specjalizację. Jest ona, moim zdaniem, elementem współodpowiedzialnym za zerwanie lub zamazywanie bliskich kontaktów z drugim człowiekiem. Usuwa bowiem umożliwiającą bezpośredni kontakt twarz Drugiego z pola widzenia podmiotu, który inicjuje Levinasowskie zagadnienie: „Pojęcie twarzy pozwala w końcu opisać bezpośredniość [...]. Bezpośrednio jest tylko spotkanie twarzą w twarz” (E. Levinas 2002, s. 43). Wg francuskiego dialogika, dostrzeżenie Drugiego w obszarze relacji międzypodmiotowych wcale nie jest doświadczeniem pierwotnym. Moment prymarny stanowi wspomniane zagadnienie, będące wezwaniem i zachętą do podjęcia rozmowy. Właśnie na poziomie zagadnienia zawiązuje się fundamentalna i pierwotna relacja, której brak jeszcze świadomości, by wejść w fazę dyskursu. Zagadnienie tworzy więc załączek wspólnoty z Drugim; jest prostym mówieniem do Innego, nie o nim (P. Karpiński, 2013). Wąskie specjalizacje rozwijające się pod wpływem technicyzacji sprawiają, że zanika indywidualna twarz Drugiego; zanika owa wyjątkowość i niepowtarzalność każdego człowieka w naszych oczach. W relacjach społecznych, patrząc na jakiś wycinek jego osobowości, charakteru, uwarunkowań emocywnych itp., mamy do czynienia z procesem deinstalacji Innego. Problem ten dostrzega Taylor, który odwołuje się do przykładu z dziedziny medycyny:

[...] technicyzacja medycyny często spycha na dalszy plan taką opiekę, która obejmowałaby całą osobę z jej konkretną historią życia, a nie sprowadzała pacjenta do problemu czysto technicznego (2002, s. 13).

Postrzeżenie pacjenta przez pryzmat jednostki chorobowej zasadniczo zamazuje i skutecznie uniemożliwia bezpośredniość relacji opartej na wzajemnym obdarowywaniu się sobą. Relacyjne rozczłonkowanie podmiotu pierwotnie uchwytyje co najwyżej jakiś aspekt, wyhamowując roszczenia Ja co do potrzeby dotarcia do Ty, i odwrotnie. Wynikająca z pragmatyzmu orientacja na wycinkowy element Innego spycha całościowo ujmowany podmiot w cień jakiegokolwiek relacji.

Edukacja bez dialogu. Czy to się uda?

Trudno przewidzieć kierunki, w jakich obecnie zdążać będą sposoby zawiązywania się relacji międzyludzkich. Na pewno palącym problemem naszych czasów jest przywrócenie dialogicznego charakteru wszelkim formom kontaktów, które dialog markują. Chodzi o ukształtowanie potrzeby poważnego, dwustronnego zainteresowania się ludzi sobą. Jedynie na płaszczyźnie autentycznej potrzeby nie tylko wysłuchania Innego, ale rzeczywistego zainteresowania tym, co do nas mówi, możemy budować

prawdziwe relacje. Relacje te z kolei mają szansę stać się podstawą do budowania więzi społecznych i umożliwić współpracę w wielu dziedzinach, spośród których najważniejsza jest edukacja. Dlaczego?

Edukacja, jakkolwiek pojęta, stanowi pierwszy i samodzielny etap zmagania się jednostki z naturalnym oporem indywidualizmu. Wchodząc w przestrzeń wolną od narzucanych wzorców i zachowań przez najbliższe otoczenie, człowiek w procesie socjalizacji pozostaje sam na sam z sobą i innymi. W trakcie procesu edukacji nabywa umiejętności podstawowych form wchodzenia w kontakt z otoczeniem i często trwałych sposobów (uczy się i wyucza się ich) traktowania innych, a na ich tle siebie. Współokreśla się w relacjach z innymi. Ma to niebagatelne znaczenie, gdyż szkoła, a później uniwersytet uzbrajają go w relacyjny arsenał, który będzie wykorzystywał w przyszłości. Jeśli na wstępnym etapie instytucje edukacyjne okałeczą dialog z dialogicznymi komponentów, to wychowanek będzie człowiekiem pozbawionym potrzeb empatycznych oraz naturalnego zainteresowania. Drugim już na poziomie bezpośredniości zagadnienia.

Na szczeblu kształcenia uniwersyteckiego obecna formalizacja kontaktów na pewno nie sprzyja poczuciu, że to, co robimy, jest ważne nie tylko dla nas, ale i dla tych, z którymi chcielibyśmy się podzielić naszymi niepokojami, także tym, co sprawia nam satysfakcję. Świat akademicki stoi dziś przed poważnymi problemami, które już zasygnalizowałem. One także rozbijają naturalne poczucie więzi w obrębie społeczności uniwersyteckich. Agresywna ekspansja świata biznesu wymusza na uczelniach wielorakie zmiany. Nie idą one niestety w kierunku zacieśnienia relacji i otwartości na pracujących i uczących się, ale merkantylizują struktury administracyjne wraz z ludźmi, którzy je tworzą:

W większości krajów doszło w ostatnich dziesięcioleciach do bezprecedensowego wzrostu liczby uczelni wyższych, a co za tym idzie także zbiorowości studentów. Ten proces nie mógł nie zdewaluować rynkowej wartości wyższego wykształcenia i dyplomów uniwersyteckich. [...] Pochłonięte koniecznością zaspokajania chwilowych, nadzwyczaj krótkotrwałych potrzeb i fanaberii podporządkowanej biznesowi gospodarki, uniwersytety w coraz większym stopniu tracą dawną umiejętność realizowania wspomnianych zadań (Z. Bauman, 2012, s. 117).

Dotykamy w tym miejscu opisanego przez Taylora (2002) problemu prymatu rozumu instrumentalnego jako typu racjonalności, który opiera się głównie na najbardziej ekonomicznych sposobach wykorzystywania środków zmierzających do określonego celu: przy minimalnych nakładach chcemy osiągać jak najwyższe zyski.

Ekonomia, choć stanowi ważną gałąź rzeczywistości, jest naturalnym nieprzyjacielem bezinteresownych relacji określających jednostkę w zbiorowości. Jej inherentnym elementem jest zysk. Każda stopa zwrotu jest do

zaakceptowania, jeśli znacznie przydaje wartości w stosunku do nakładów. W relacjach międzypodmiotowych rodzących się w środowisku edukacyjnym, nieobciążonych racjonalnością instrumentalną, powyższe kryterium powinno być nieobecne. Jak podkreślają jednak badacze, coraz częściej nie tylko jest już zadomowione, ale nierzadko stanowi kryterium dominujące. Edukacja pozbawiona cech autentycznego dialogu spłaszcza horyzonty, wzdłuż których podmioty powinny zarówno orientować się w świecie, jak i na siebie. Instytucje związane z edukacją uczą nas zarządzania tzw. zasobami ludzkimi, co sugeruje wzięcie w użytkowanie jakiejś zbiorowości w celu wykorzystania jej dla osiągnięcia pragmatycznego celu, zgodnie z zasadą racjonalności instrumentalnej. Można na tej podstawie wysnuć wnioski, że struktury oświatowe zamiast kształtować, wychowywać i uwrażliwiać, staną się ośrodkami przekazywania wąsko wyspecjalizowanej wiedzy, z pozycji której podmiot nie będzie w stanie rozpoznać innego podmiotu. Nie będzie posiadał umiejętności takiego spojrzenia, albowiem nie uda mu się w procesie edukacji ukształtować takiego nawyku.

Jeśli nie można mieć już roszczeń co do dialogicznego sensu międzyludzkich relacji, może warto powrócić do autentyczności rozmowy (nie monologu czy Heideggerowskiej „gadaniny”). Rozmowa, choć w myśl dialogików nie jest tym samym co dialog, zawiera jego elementy. Od rozmowy należy rozpocząć proces ponownej intronizacji dialogu na jego dawno opuszczone miejsce. W okresie postnowoczesnego *interregnum* wolne miejsce po dialogu w myśl zasady, że rynek nie znosi próżni, zostało skutecznie zajęte przez ekonomiczną formę odnoszenia się ludzi do siebie. Jeśli nie możemy albo jeśli nie da się dziś mówić w kategoriach dialogicznej relacji Ja – Ty (czyli o nas), może należy zacząć od rozmów o przedmiotach, które dają być może szansę na zbliżenie? W rozmowie

[...] istotna jest pewna kluczowa cecha, taka mianowicie, że rozmawiając o pewnym przedmiocie, czynimy go wspólnym przedmiotem dla nas obu. Oznacza to, że nie jest on jedynie przedmiotem dla mnie, który przypadkowo jest również przedmiotem dla ciebie [...]. Ten przedmiot jest przedmiotem dla nas w mocnym sensie tych słów, który starałem się scharakteryzować w innym miejscu za pomocą pojęcia „publicznej” albo „wspólnej przestrzeni” [...]. Jestem podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców: w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie mojego samookreślenia [...]. Podmiotowość istnieje jedynie w obrębie czegoś, co nazywam „sieciami rozmowy” (Ch. Taylor, 2012, s. 69–70).

Czy poziom rozmowy istotnie jest tym, który nas w pełni zadowala?

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. J. Łaszcz (tłum.). Gdańsk.
- Bauman, Z. (2012), *To nie jest dziennik*. M. Zawadzka (tłum.). Kraków.
- Brzozowski, T.T. (2013). Charakter wiedzy jako podstawowego czynnika rozwoju sektorów przemysłu i usług. *Prace Komisji Geografii i Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 21.
- Buber, M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. J. Doktor (tłum.). Warszawa.
- Dylus, A. (2005), *Globalizacja. Refleksje etyczne*. Wrocław.
- Gogacz, M. (1985), *Człowiek i jego reakcje*, Lublin.
- Karpiński, P. (2013), *Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy*, 1.
- Levinas, E. (2002), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. M. Kowalska (tłum.). Warszawa.
- Liotard, J.F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Ritzer, G. (2012), *Magiczny świat konsumpcji*. L. Stawowy (tłum.). Warszawa.
- Sanchez, R. (1997), *Colleges Turning Virtual Classrooms into a Reality. Washington Post*, 27.03.
- Sennett, R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*. J. Dzieżgowski (tłum.). Warszawa.
- Steiner, G. (2003), *Nauki mistrzów*. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Śnieżyński M. (2005), *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków.
- Taylor, Ch. (2002), *Etyka autentyczności*. A. Pawelec (tłum.). Kraków.
- Taylor, Ch. (2012), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer (tłum.). Warszawa
- Wal, J. (1998), *Vademecum dialogu*, Kraków.
- Vattimo G. (2006), *Spółczesność przejrzyście*. M. Kamińska (tłum.). Wrocław.
- <http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/lodz/gazeta-wyborcza-profesorowie-ida-na-bruk,1,5451731,region-wiadomosc.html> (23.03.2013).
- <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/usa-harvard-oferuje-wyklady-w-internecie,1,5440796,wiadomosc.html> (13.03.2013).
- <http://wiadomosci.onet.pl/wideo/to-jeden-z-najczarniejszych-okresow-w-historii-pol,123591,w.html> (23.03.2013).

Streszczenie

W artykule autor skupia uwagę na roli dialogu we współczesnym procesie edukacji. Warto zapytać, czy obecna edukacja nadal sprzyja dialogicznej relacji między ludźmi. Dialog jest najbardziej naturalną formą kontaktów między ludźmi i pozostaje starożytną relacją mistrza do ucznia. Jakie elementy prawdziwego

dialogu są kontynuowane we współczesnej edukacji? Wydaje się, że obecny proces edukacji na różnych poziomach utracił relacje dialogowe. Edukacja w XXI w. promuje krótkotrwałe kontakty. Są to relacje bez dwustronnej odpowiedzialności. Nowoczesne technologie tworzą możliwości relacji nowego rodzaju, które są bardzo często używane w przestrzeni edukacyjnej. Główne pytanie tekstu brzmi: Czy nowa sieć komunikacyjna jest w stanie zastąpić prawdziwy dialog interpersonalny? Jeżeli pada odpowiedź „tak”, to powinniśmy zastanowić się nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy.

Summary

In this paper the author tries to focus one's attention on dialogue in modern education process. It's worth asking if current education still fosters dialogical relationships between people? In the author's opinion, dialogue is the most natural form of contacts between people and remains ancient relation of master to student. How many components of real dialogue are continued in contemporary education?

It seems that present education process on different levels lost dialogue relation. Education in XXI century promotes short-lived contacts. These are relationships without bilateral responsibility. Modern IT technologies make new kind of relationships possible which are very often used in educational space. The main question which the author of this paper asks himself is: Is a new communication network able to substitute for real and interpersonal dialogue? When the answer is „yes”, we ought to think over consequences of such a state.

Paweł Sporek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera

Doświadczenie w obiegowym myśleniu szkolnym

Pojęcie doświadczenia w szkole rzadko pojawia się w odniesieniu do założeń teoretycznych czy koncepcyjnych wdrażanych w ramach systemu kształcenia. Projektując działania edukacyjne na rozmaitych szczeblach organizacyjnych, często mówi się, z jednej strony, o wiedzy, umiejętnościach czy kompetencjach, z drugiej zaś o aksjologii, programowo akcentując aspekt wychowawczy. Tymczasem **doświadczenie**, słowo wywołujące wszystkie wyżej wymienione określenia i w pewien sposób integrujące je w sobie, w edukacji przyjmuje formę przymiotnikową i bywa wykorzystywane najczęściej do określania nauczyciela od wielu lat pracującego w zawodzie („doświadczony/a nauczyciel/ka”). Jednak w edukacji projektowanej, w zgodzie z szeroko rozumianą podmiotowością, kategoria doświadczenia powinna pojawiać się w zupełnie innej konfiguracji. Odnosić się musi przede wszystkim do obu podmiotów edukacji, a zatem tak nauczyciela, jak i ucznia, przy czym w powiązaniu z tym drugim nie może być ujmowana wyłącznie jako element piętnujący w języku brak owego doświadczenia. Określać musi nie tylko rzeczywistość szkolną, ale rzeczywistość w ogóle, jako płaszczyznę determinującą bycie w świecie i indywidualne budowanie osobowości zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Wreszcie, musi odnosić się do przebiegu procesu edukacyjnego, w ramach którego na gruncie szkolnym możliwe jest budowanie i kumulowanie rozmaitych doświadczeń, ich kompensacja, wreszcie, wyrażanie w sytuacji dialogu oraz rozmaitych formach aktywności szkolnej akcentujących czy to ów dialog, czy też indywidualną osobowość

podmiotów. Takie możliwości daje kategoria doświadczenia wywiedziona z filozofii człowieka J. Tischnera. Umożliwia ona budowanie zaplecza pojęciowego dla istniejących propozycji edukacyjnych; może także stanowić fundament dla projektowania nowej koncepcji kształcenia humanistycznego (a nawet kształcenia w ogóle), która wyrasta na gruncie Tischnerowskiego myślenia o świecie i człowieku, a jednocześnie uwzględnia w swej strukturze obecny kontekst społeczno-kulturowy, w ramach którego funkcjonuje dzisiejsza szkoła.

Pojęcie doświadczenia – ustalenia terminologiczne

Tak ukierunkowane myślenie o doświadczeniu musi posiłkować się językowo wnikliwym wyjaśnieniami pojęcia oraz wielostronnymi ustaleniami poczynionymi w odniesieniu do rozmaitych dziedzin humanistyki.

Warto zatem rozpocząć od kilku objaśnień. W słowniku języka polskiego można przeczytać m.in., że doświadczenie to „ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć”, a także „znajomość życia, rzeczy i ludzi; praktyka, wprawa, próba życiowa” (E. Sobol, 1995, s. 150). Jako wyrazy bliskoznaczne dla słowa „doświadczenie” w słownikach można odnaleźć określenia takie, jak: empiria, obycie, praktyka, rutyna, wyrobienie czy eksperienca (odsyłające do znaczenia związanego z upływem lat, nabywaniem doświadczeń), oraz: smak (powodzenia, przygody), lekcja (życia, pokory), przejście, przeżycie (związane raczej z czymś pojedynczym, jednorazowym) (M. Bańko, 2005, s. 140). W słowniku frazeologicznym możemy znaleźć zaś dopełnienie, iż słowo „doświadczyć” (doświadczać) wiąże się ze zwrotem „doświadczyć czegoś na własnej skórze” (S. Dubisz, E. Sobol, 2005, s. 78).

Z kategorią doświadczenia bardzo silnie związana jest literatura. We wstępie do pracy zbiorowej pod znaczącym tytułem *Literackie reprezentacje doświadczenia* (W. Bolecki, E. Nawrocka, 2007) redaktorzy tomu zwracają uwagę na specyfikę doświadczeń ujmowanych w literaturze (piśmiennictwie) oraz kwestię literackiego i nieliterackiego zapisu doświadczenia w ramach określonych rozwiązań tekstowych; zastanawiają się nad istnieniem doświadczenia specyficznie literackiego. Zapowiadają także potrzebę refleksji nad paradoksem utrwalania doświadczenia niewyraźnego oraz badania relacji między doświadczeniami jednostkowymi i zbiorowym a społecznym charakterem komunikacji literackiej przy uwzględnieniu kwestii doświadczenia zbiorowego w odniesieniu do indywidualizacji językowej (W. Bolecki, E. Nawrocka, 2007). Zarysowane kwestie oczywiście jedynie wyznaczają problematykę myślenia o doświadczeniu w kontekście literackim oraz zapowiadają możliwości wielostronnego rozpatrywania podanych zagadnień, tym bardziej że wraz z nadejściem nowoczesności i rozwojem

myśli awangardowej zmienił się sposób myślenia o kategorii doświadczenia, która niegdyś wiązana była z empirią, odbiorem świata za pomocą zmysłów. Doświadczenie, traktowane niegdyś jako klucz do rozumienia świata, coraz częściej było klasyfikowane jako kolejna z ulud w zakresie myślenia o procesie poznawczym. Wiązane kiedyś z naukowością, padało ofiarą właśnie nauki – matematyki, chemii, fizyki, medycyny i innych, które wskazywały na takie obszary świata, jakie nie mogły być dostępne w zmysłowej empirii (W. Bolecki, 2007). Wszystko to prowadziło do zakwestionowania tradycyjnie rozumianego doświadczenia w literaturze, a nawet do jego upadku (R. Nycz, 2007, s. 11), w zasadzie aż do czasu konieczności uruchomienia tej kategorii niejako na nowo wobec potrzeby odniesienia się w formie tekstowej do dramatu ludzkiego, jaki przyniosła z sobą II wojna światowa (W. Bolecki, 2007, s. 9–10)¹.

Refleksja nad doświadczeniem w odniesieniu do literatury byłaby ułomna, gdyby wyciąć z niej kwestię języka w jego relacjach z doświadczeniem. Za podstawę myślenia o dokumentowaniu doświadczeń można by uznać zatem przekonanie, że w języku zapisuje się pewien obraz ludzkich przeżyć (również tych minionych), a także sposób postrzegania świata (w tym samego siebie

¹ Jednocześnie R. Nycz (2007, s. 12–15) uważa, że mimo rozmaitych zawirowań znaczeniowych związanych z pojęciem doświadczenia ciągle funkcjonuje ono w odniesieniu do literatury w trzech aspektach: a) jeżeli uwzględnia się w niej reakcję na upadek tradycyjnie rozumianego doświadczenia; b) jeżeli literatura jest charakteryzowana jako zapis bądź ekspresja nowych doświadczeń, wyrastających z innego, nowoczesnego myślenia o doświadczeniu; c) jeżeli doświadczenie wskazuje płaszczyznę definiowania określonej literatury przez pryzmat jej autonomii wyrastającej z braku zainteresowania (czy nawet izolacji) ogółem ludzkich doświadczeń. Stąd także wyrasta przekonanie, iż „nowoczesna literatura jest literaturą doświadczenia”, tyle że już nowego. Nycz jasno objaśnia zmianę, jaka zaszła w rozumieniu pojęcia. Jego zdaniem, polega ona przede wszystkim na odejściu od konwencji realistycznej, upadku autorytetu narratora budującego niegdyś uporządkowane historie, które wyrastały z posiadanej przezeń wiedzy o świecie. Zatem chwycie się stabilność świata, zatracą perspektywę obiektywnej narracji, doświadczenia narratora okazują się niekumulatywne i niewyraźne, nie dają się uogólnić. Doświadczenie staje się subiektywne, nieprzekazywalne, przestaje być wiedzą wiarygodną i pożyteczną dla ogółu. To jednocześnie pochodną myślenia o podmiocie poznającym. „Jednostka bowiem widzi świat zawsze z perspektywy uczestnika (a nie zaangażowanego obserwatora) zawsze fragmentarycznie czy aspektowo, z jakiegoś (określonego, ograniczonego) punktu widzenia, wobec którego przedmioty nie istnieją niezależnie, lecz pozostają zrelatywizowane czy kontekstowo uwarunkowane. Nie oznacza to oczywiście, że dla nowoczesnych rzeczywistość sama w sobie, niezależna od punktu widzenia, nie istnieje, ale to, że jest dostępna zawsze tylko z jakiejś perspektywy, a poznanie jej uwarunkowane jest punktem widzenia, z którego jest obserwowana” (R. Nycz, 2007). Nycz dopowiada zarazem, iż tak koncipowane pojęcie doświadczenia traci status bezpośredniej wiedzy o rzeczywistości, stając się synonimem „mediatyzacji ludzkiego kontaktu z rzeczywistością” oraz przyjmując postać rzeczywistości pośredniej (i pośredniczącej). Zmienia to także oczywiście sposób widzenia literatury, która przestaje być obrazem zobiektywizowanej społecznie rzeczywistości, jest natomiast jej obserwacją i rozumieniem. Znajduje to odbicie w rozmaitych formach wypowiedzi artystycznej, które są próbą poszukiwań form i technik adekwatnych do nowego sposobu budowania relacji z pojęciem doświadczenia.

oraz innych). Źródła takiego myślenia można szukać w językoznawstwie kognitywnym oraz hermeneutyce H.-G. Gadamera czy poglądach L. Wittgensteina.

W odniesieniu do myślenia kognitywnego prawomocne staje się określenie, że język (system językowy) jest oknem na świat, z którego można odczytywać jego obraz – mieści w sobie doświadczenie określonych jednostek oraz społeczności, a tym samym kumuluje daną wiedzę, także tę nienaukową, potoczną, odzwierciedlającą stan świadomości materialnej i duchowej osoby bądź grupy. Wyraża się często w formie metafor, które dla kognitywistów pełnią funkcję wyjaśniającą (J. Maćkiewicz, 2007, s. 44). Metafory są także sposobem na wyrażanie tego, co bez nich byłoby doświadczeniem niewyraźnym (G. Lakoff, M. Johnson, 2011). Powyższe ustalenia terminologiczne wydają się konieczne, aby na ich tle i w odniesieniu do nich zarysować koncepcję doświadczenia wyrastającą z poglądów filozoficznych Tischnera.

Pojęcie doświadczenia w Tischnerowskiej filozofii człowieka

Pojęcie doświadczenia jest niezwykle istotne w całej Tischnerowskiej koncepcji filozofii człowieka i sytuuje się na dwóch podstawowych płaszczyznach rozumienia. Po pierwsze, mieści się zawsze w obszarze wyznaczonym przez dramatyczne spotkanie z Drugim, nieodłącznie wiąże się z określonym czasem i przestrzenią. Jest także czymś, co konstytuuje bycie człowieka oraz decyduje o tym, jaki przebieg ma spotkanie z Innym.

Spotkanie wydaje się wydarzeniem przypadkowym, nie wiadomo kiedy, gdzie, dlaczego... Gdy jednak nastąpi, okazuje się, że było przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym **na przeciw siebie** odgrywa to, co ci ludzie mają **poza sobą** (J. Tischner, 2001a, s. 18).

Doświadczenie to jest zatem elementem celowym, uzasadniającym bycie jednostki. To

[...] sfera przeżywanych przez ludzi idei i wartości, czyli [...] tego, co znajduje się jakby ponad nami i po czym nigdy nie możemy deptać (J. Tischner, 2001a, s. 18).

To niejako zaplecze duchowe każdego człowieka, które wiąże, odsłania, zobowiązuje i jednocześnie ustanawia dla spotykających się zhierarchizowany aksjologicznie „nowy świat” (J. Tischner, 2001a, s. 19). Doświadczenie każdego człowieka jest obrazem pewnej hierarchii wartości, która w momencie spotkania konfrontuje się z hierarchią Innego. Stąd doświadczenie jest nośnikiem tego, jaki człowiek jest, w co wierzy, co uznaje za ważne, co

odrzuca. W niego, w przeszłość, która go konstytuuje, wpisany jest obraz konkretnego człowieka wraz z bliskim mu światem wartości. Minione doświadczenia wpływają w sposób zasadniczy na ludzkie „tu i teraz”, albowiem terażniejszość w czasie spotkania zawsze determinowana jest przez kontekst przeszłości. Tischner pisze:

Coś musi się stać najpierw, by coś innego mogło stać się potem. Na wszystkim, co staje się potem, znać jakiś ślad tego, co było przedtem. [...] Wiązanie czasowe ma jakąś przeszłość, trwa w terażniejszości i dąży ku przyszłości (2001a, s. 8).

To przeszłe doświadczenia decydują o tym, że spotkanie przebiega w określony sposób; warunkują także przyszłe czyny i decyzje człowieka. Mogą wiązać, ale mogą też dzielić, utrudniać, a czasem nawet uniemożliwiać rzeczywisty dialog.

Doświadczenie w koncepcji Tischnera to jednak nie tylko zaplecze spotkania z Innym. To także sam akt spotkania, sytuacja doświadczania Innego na scenie świata i w określonym czasie. To dramat, w którym podmiotowe Ja i podmiotowe Ty są uczestnikami, gdy bliskości z Drugim zawsze towarzyszy perspektywa rozstania, gdzie staje się ludzka egzystencja. W tym sensie spotkać Drugiego to jednocześnie doświadczyć go w akcie spotkania. Przy czym owo doświadczanie nie jest tożsame ze spostrzeganiem i wykracza poza to, co dostępne zmysłami. Tak oto z perspektywy podmiotu dialogicznego charakteryzuje Tischner innych, uczestników tego samego dramatu:

Wbrew rozpowszechnionym poglądom nie widzę ich [ludzi – P.S.], nie słyszę, nie dotykam i w ogóle nie spostrzegam. To bowiem, co spostrzegam, jest tylko **zewnętrznością**, a nie człowiekiem, innym jako innym. Inny człowiek może pojawić się dopiero wtedy, gdy – gdy nie wykluczając całej „zewnętrzności” – stanie przede mną jako uczestnik mojego dramatu. Uczestnictwa w dramacie nie mogę ani słyszeć, ani widzieć – wymaga ono całkiem innego otwarcia niż otwarcie świadomości intencjonalnej. Inny człowiek staje wobec mnie przez jakieś roszczenie, w którego następstwie powstaje we mnie poczucie zobowiązania. Świadomość tego, że drugi jest obecny, dopełnia się jako świadomość roszczenia – roszczenia, które zobowiązuje. Oto do moich uszu dochodzi twoje pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej terażniejszości. Oczekujesz na odpowiedź. Trzeba dać odpowiedź. To „trzeba” jest istotne. Dzięki niemu i w nim jesteś przy mnie obecny (2001a, s. 9).

Doświadczenie Innego jest zatem przekroczeniem tego, co zmysłowe; otwiera się na wewnętrzność człowieka, jego podmiotowe bycie, które wyklucza wszelką przedmiotowość, a wywołuje dialogiczność. Otwiera także podmiot spotkania na przestrzeń aksjologiczną (por. J. Kwapiszewski, 1998, s. 33). Świadomość intencjonalna, którą Tischner odnosi do sceny dramatu², w kontakcie

² Pojęcie świadomości intencjonalnej określa J. Tischner w odniesieniu do prac m.in. E. Husserla czy M. Heideggera. Tischner stwierdza, iż akty świadomości są intencjonalne, a zatem ze swej istoty kierowane na jakiś przedmiot. Istnienie przedmiotu jest jednak

z Drugim ustępuje dialogowi, który wskazuje na podmiot – człowieka, osobowe ty. Wówczas w przestrzeni spotkania pojawia się owo Tischnerowskie roszczenie, które można rozumieć jako zobowiązanie do odpowiedzi. Językowo autor *Filozofii dramatu* tłumaczy je jako zobowiązanie, czyli wiązanie obowiązkiem, które konstytuuje zarówno spotkanie, jak i dialog.

W tej drugiej perspektywie doświadczenie w ujęciu Tischnera nabiera jeszcze innych znaczeń, które wyrastają zarówno na bazie zaplecza, jak i uosabiają się w momencie spotkania. Słowo „doświadczenie” filozof objaśnia bowiem jako syntezę słów: „do” oraz „świadczenie”, i tłumaczy jako dążenie (dochodzenie) do świadectwa, przy czym to dążenie może się realizować tylko w spotkaniu z Drugim. „Doświadczamy innego, dochodząc do świadectwa” – stwierdza Tischner (2001a, s. 27), jednocześnie dowodząc, że wszystkie pozostałe doświadczenia są pomniejszoną odmianą doświadczenia Innego. Akcentuje jednocześnie, za E. Levinasem, że to właśnie doświadczenie Innego jest kluczowe dla sensu świata. Tym samym widzi w spotkaniu wydarzenie, które wywołuje zmianę w przestrzeni obcowania, gdyż ja podmiotowe transcenduje w stronę innego, któremu może dać świadectwo, i ku temu, któremu może je złożyć. Ostatecznie prowadzi to do konkluzji, iż spotkanie jest do-świadczaniem Transcendencji (J. Tischner, 2001a, s. 27-28).

Podstawową płaszczyzną spotkania jest etyczne doświadczenie „twarzy” innego³.

Twarz innego jest nam dana. Można wskazać na moment czasowy, w którym dopełnia się epifania twarzy. Twarz bowiem jest nam dana właściwie w epifanii – objawieniu, czyli ujawnieniu. W epifanii inny uznaje swą prawdę. Staje przed nami jako taki, obnażony, zniszczony, nakazujący i zobowiązujący (J. Tischner, 2001a, s. 31).

To postawa bycia w prawdzie wobec Drugiego prowadzi Tischnera do konkluzji, że jest to jednocześnie odbicie postawy gotowości do stawiania w prawdzie wobec Nieskończoności, wobec Boga. To właśnie istnienie Absolutu wyznacza człowiekowi poczucie wartości, a przez to również pragnienie dobra⁴.

elementem warunkującym istnienie podmiotu. Stąd Tischner (2001a, s. 12-14) zakłada przeciwieństwo podmiotu i przedmiotu, ale jednocześnie stałą więź, która łączy te pojęcia.

³ Formułę etycznego dostępu do twarzy Innego zapożycza J. Tischner z pism E. Levinasa. Francuski filozof podkreślał, że etyczna perspektywa dialogu ukazuje twarz w samej sobie, daną w spotkaniu zewnętrznie, bezbroną, a jednocześnie wzywającą do respektowania podstawowych zasad moralnych.

⁴ Jak zauważa P. Sobczak (2005, s. 64-65), w swoim rozumieniu twarzy J. Tischner odchodzi jednak od poglądów E. Levinasa, który wykluczał istnienie mistyki, wskazując w spotkaniu na zobowiązania międzyludzkie. Tischner bliższy jest F. Rozenzweigowi, w którego filozofii dostrzega się doświadczenie mistyczne łączące się z wizją twarzy bliźniego.

Perspektywa spotkania, doświadczania Innego oraz dochodzenia do świadczenia prawdy wywołują w refleksji Tischnera kwestie wolności i odpowiedzialności. Obie te sprawy wiąże filozof z momentem spotkania z drugim, a także pozornym zagrożeniem wolności w przestrzeni obcowania z innym człowiekiem. Próbując określić swe stanowisko w tej kwestii, pisze:

Stając wobec innego człowieka, uświadamiam sobie, że jestem istotą swawolną. Byt odseparowany nie jest bytem wolnym, lecz swawolnym. Dopiero objawienie twarzy wyprowadza mnie z mojej swawoli i czyni naprawdę wolnym (2001a, s. 47).

Tym samym dopiero spotkanie z Drugim otwiera przed człowiekiem przestrzeń wolności, ale jednocześnie nakłada na nań brzemień odpowiedzialności, której nie da się zrzucić, jeżeli chce się pozostać sobą w swoim jestestwie. Jest to, zdaniem Levinasa, odpowiedzialność za bliźniego, ale i za cały świat (za: J. Tischner, 2001a, s. 48–49).

Spotkanie z bliźnim, jego twarzą, to jednocześnie miara samego siebie. Stąd w spotkaniu niejednokrotnie rodzi się wstyd, którego istotę referuje Tischner na podstawie poglądów J.P. Sartre'a. Wstyd jest rozumiany jako zasłona twarzy, intencjonalna forma, z jednej strony, ekspresji, z drugiej także jako sposób doświadczania innego. Zdaniem Sartre'a, jego bezpośrednią przyczyną jest właśnie Inny, który wtrąca człowieka w stan oskarżenia, a jednocześnie go uprzedmiotawia. Tischner jednak traktuje poglądy francuskiego filozofa tylko jako punkt wyjścia nad spotkaniem i sposobem doświadczania Drugiego. We wstydzie widzi specyficzną formę dialogu, mowę, której istotą jest odmowa. Tym samym przypisuje wstydom rolę zasłony, która mieści w sobie potrzebę skrywania czegoś, a jednocześnie prośbę o uznanie (J. Tischner, 2001a, s. 70–73). Zasłona skrywa twarz – jest tymczasowa, różna od tego, czym naprawdę jest człowiek. Jednocześnie jest przejawem wolności wyboru, tego, że człowiek może zachować się (wybrać) tak lub inaczej. Mieści się tym samym w sferze aksjologii, w której dopuszcza się wybór, nie zaś w agatologii, w ramach której zakłada się, iż dobro domaga się swojego urzeczywistnienia. To także jeden z fundamentów odróżniających na płaszczyźnie etycznej znaczenie twarzy i zasłony.

Doświadczając Innego, człowiek może spotykać się jednak także z maską, która „[...] nie jest zasłoną i nie jest twarzą” (J. Tischner, 2001a, s. 76). Nie wyraża sobą prawdy jak twarz, niczego nie skrywa jak zasłona. Można przypuszczać, że wyraża jakieś kłamstwo, zafalszowanie prawdy. To wyraźne odwołanie do refleksji A. Kępińskiego (szczególnie bliskiego myślowo autorowi *Sporu o istnienie człowieka*), który określa maskę mianem podmiotu sztuki kłamstwa i przypisuje jej skrywanie braku twarzy (A. Kępiński, 1978, s. 56). Tischner odrzuca jednak tezę o braku twarzy, ale – podobnie jak Kępiński – dopatruje się w niej kłamstwa, a ściślej, przeciwieństwa prawdy:

Między maską a maskowaną prawdą ustala się coś na kształt przeciwieństwa aksjologicznego: wartość negatywna chce się przedstawić jako pozytywna (2001a, s. 76).

To pewien element gry, który sytuuje się poza prawdą, poza autentycznością. Przyjęcie na siebie maski dla doraźnych celów, dla ukrycia siebie, jest najbliższe postawie pragmatycznej (R. Rorty), która jest przedmiotem krytyki Tischnera (2001b, s. 109–115). Wiąże się z subiektywnym wyborem wartości i zachwianiem relacji między dobrem a złem⁵.

Doświadczając Drugiego w spotkaniu, nie można zatrzymać się na masce. Gdyby rozwinąć w tym miejscu wywód Tischnera, można byłoby dopowiedzieć, że zgoda na spotkanie z maską jest zgodą na kłamstwo czy, precyzyjniej, skrywanie prawdy. Tym samym jest to jednocześnie zgoda na uprzedmiotowienie siebie, zaprzeczenie idei spotkania. Stąd też pewnie dlatego Tischner postuluje dążenie do świadczenia prawdy w poszukiwaniu twarzy: „Spotykając maskę, nie możemy nie pytać o twarz. Szukamy twarzy gdzieś poza maskami. Szukamy tak, jak się szuka prawdy” (2001a, s. 81). Kontakt z twarzą to jednocześnie początek spotkania i początek drogi ku prawdzie.

W zetknięciu z twarzą pojawia się możliwość otwarcia dialogicznego. Dalsze doświadczenie drugiego zakłada zaistnienie wzajemności, a zatem możliwość odpowiedzi na pytanie, a na pewno reakcji na nie (roszczenie). Na pytanie można nie odpowiadać, można dać na nie odpowiedź wymijającą, fałszywą lub odpowiedzieć z „chcienia”. Refleksja nad możliwymi odpowiedziami, zdaniem Tischnera, musi się sytuować w obrębie etyki. Kategorie ontologiczne, logiczne i epistemologiczne okazują się niewystarczające. Stąd na gruncie etyki Tischner ponownie sięga do poglądów Levinasa, który potrzebę pytania wywodził z określonej słabości, biedy, ubóstwa. Dopowiedzieć by można, że z poczucia braku, który nie pozwala zaznać spokoju, dręczy, wymusza poszukiwanie odpowiedzi. Tym samym proces poszukiwania prawdy zaczyna się od poczucia jej braku. Pytanie jest zatem obietnicą prawdy, do której zapytany ma zmierzać. Stąd specyficzna więź pytającego

⁵ Dopowiedzeniem mogą być tu rozważania M. Schelera (1990, s. 397), który podejmował refleksję nad wartościami z perspektywy obiektywistycznej hierarchii aksjologicznej. Zwraca on uwagę na moment zderzenia hierarchicznej struktury wartości z wartościami wyznawanymi przez konkretną jednostkę. Wówczas, jego zdaniem, może pojawiać się złudzenie preferowania wartości. To zafalszowanie pojawia się wtedy, gdy człowiek wybiera w swoim życiu cel ufundowany na niższej wartości, rezygnując jednocześnie z realizacji wyższej wartości (M. Scheler, 1977). Ów błąd może dotyczyć zarówno samej wartości, jak i całej hierarchii. Zdaniem Schelera, dokonuje się to na gruncie subiektywizmu, przybierając często postać resentymetu, który wyraża się w deprecjacji wartości absolutnych i absolutyzacji wartości hierarchicznie niższych (użytecznych, hedonistycznych). Przyjmując ten tok rozumowania, można stwierdzić, iż Tischnerowska maska może być także oznaką tego złudzenia w przestrzeni wartości bądź celowego zafalszowania hierarchii w aksjologicznym uniwersum.

i odpowiadającego mimo ciągłego poczucie pozostawania przez człowieka, jak podkreśla to często Tischner, monadą bez okien (2001b, s. 221–261). Stąd także bierze się możliwość spotkania, istnienie łączne i wzajemne wobec siebie podmiotowego ja i ty (2001a, s. 107–114).

Tischnerowska koncepcja doświadczenia jako podstawa edukacyjnego dialogu

Myślenie o kategorii doświadczenia, którego rozumienie można wywieść z filozofii Tischnera, można twórczo transponować na grunt pedagogiki, w której dialog traktuje się jako fundament budowania relacji międzyludzkich i rozwoju osobowości obu podmiotów: ucznia i nauczyciela. W refleksji nad przebiegiem procesu edukacyjnego należy ująć oba aspekty rozumienia interesującego nas pojęcia: zarówno kwestię zaplecza spotkania podmiotów, jak i procesu do-świadczenia Drugiego.

Wkraczające w progi szkoły dziecko to nie *tabula rasa*, ale istota-podmiot, który – wchodząc w przestrzeń klasy i zespołu szkolnego oraz relacje z dorosłymi i innymi dziećmi – wnosi wraz z sobą cały bagaż swych doświadczeń⁶. Zazwyczaj są one ukształtowane przez dom, środowisko rówieśnicze i przekazy medialne, w końcu, przez inne przestrzenie, w ramach których dziecko wraz z rodzicami funkcjonuje na co dzień i okazjonalnie. Kształtowane są one również przez pryzmat konkretnej osobowości, integrującej w sobie elementy charakterologiczne, emocjonalne, a także aksjologiczne. Do szkoły przychodzi więc podmiot z określonymi nawykami, sposobem widzenia świata i językową formą wyrażania siebie i rzeczywistości, która go otacza. Przychodzi w określonym czasie – gdy staje się, częściowo dla szeroko rozumianej szkoły, a nie tylko dla domu; gdy będzie musiał budować rozmaite relacje z innymi; wreszcie, gdy wpisze się w kontekst systemowo zaplanowanego rozwoju ujętego w karby systemu edukacyjnego. Ślad przeszłości po raz pierwszy w tak wyraźny sposób, bo widoczny dla innych uczestników procesu edukacyjnego, odciska piętno na teraźniejszości. Tischnerowskie „najpierw” istnieje po to, aby mogło nastąpić „potem”. Szkolne bycie staje się uwarunkowane przez przeszłość; przez to, co się wydarzyło; co w pozytywny lub negatywny sposób wpisało się w człowieka jeszcze przed czasem jego szkolnej edukacji. Podobnie edukacja szkolna odciska ślad na dalszej przyszłości dorastającego ucznia. Czas spędzony w murach szkoły jest czasem

⁶ Niestety, okazuje się, że inne zdanie na ten temat mają autorzy obecnej podstawy programowej, w myśl której zakłada się wirtualnie ucznia jako istotę, która dopiero wchodzi w świat wiedzy i może być niejako zapisywana przez to, co wdraża w nią szkoła; por. *Podstawa programowa z komentarzami...* (s. 15; www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf).

dramatycznym, i to bez względu na wiek ucznia. To czas spotkań, ale także rozstań, okres próbowania i doświadczania wolności, ale także konfrontacji z przymusem, zniewoleniem, narzucaniem przemocy symbolicznej. To także czas, gdy w szkole, w związku ze szkołą, ale i poza nią, niezależnie od niej personalizują się zarówno doświadczenia, jak i kształtują się fundamenty ludzkiego bycia. Dom, chleb, Bóg, cmentarz – pojęcia, którymi posługuje się Tischner (2001a, s. 9) dla określenia wartości, celów, światopoglądów czy perspektyw ludzkiej egzystencji, nabierają coraz bardziej konkretnego charakteru, stają się fundamentem budowania określonych życiowych postaw. Ludzkie bycie niejako staje się zawsze w odniesieniu do czegoś. Stąd też konkretyzuje się Tischnerowskie intencjonalne otwarcie na scenę świata i dialogiczne otwarcie na drugiego człowieka.

Kształtowanie się zaplecza przyszłych i następujących po sobie spotkań, konfrontowanie z sytuacjami wyborów wartości, wreszcie, osadzanie w najistotniejszych przestrzeniach ludzkiej egzystencji – wszystko to formuje uzasadnienie dla ludzkiego bycia. Tischner (2001a, s. 10) stwierdza, że w dramacie człowiek ma świadomość tego, iż w jego rękach spoczywa jego zguba lub ocalenie, nawet gdy nie jest w stanie określić, na czym owa zguba czy ocalenie miałyby polegać. Tym samym staje się bytem dla siebie ze względu na nadzieję ocalenia.

Ta nieostra perspektywa warunkująca sens ludzkiej egzystencji wobec nieokreślonych pojęć **zguby** i **ocalenia** jest trudna do skonkretyzowania. Nie konkretyzuje jej wprost sam Tischner, chociaż lektura jego pism wyraźnie odsyła do perspektywy chrześcijańskiego postrzegania spraw ostatecznych. Niemniej ocalenie, niezależnie od perspektywy, można byłoby utożsamiać z jakimś zwycięstwem, obroną siebie w przestrzeni człowieczeństwa, aksjologiczną wiernością temu, co stałe, niezmiennie; zguba zaś byłaby porażką, klęską człowieczeństwa, roztrwonieniem tego, co najcenniejsze, utratą tożsamości i rozbiciem systemu wartości. Wydaje się, że te dwa pojęcia można uznać za kluczowe dla pytania o sens ludzkiego życia i bycia. Problem można zatem sprowadzić do formuły, że idzie o przegranie czy też wygranie własnego życia.

Takie spojrzenie na egzystencję wyznacza jeszcze inną płaszczyznę spojrzenia na doświadczanie siebie i drugiego w spotkaniu. Przyjmujący określone role edukacyjne nauczyciel i uczeń są uczestnikami tego samego dramatu. Zazwyczaj stają na swej drodze poza świadomością intencjonalną. Każdy jednak z nich przychodzi z wnętrza jakiejś hierarchii wartości, wnosi określone zaplecze. Była już mowa o zapleczu ucznia, ale tak samo ważne jest zaplecze nauczyciela. On także przychodzi z jakiejś przeszłości, z minionych doświadczeń zawodowych i życiowych. Przychodzi z określonym poziomem kompetencji, i choć instytucjonalnie jest reprezentantem systemu szkolnego przymusu, wnosi w sytuacje spotkania siebie to, jakim jest; wartości, które wyznaje i którym jest wierny; światopogląd, z jakim się identyfikuje. Prze-

szłość obu podmiotów tym samym determinuje moment doświadczenia drugiego i to, czemu i w jaki sposób mogą oni dawać świadectwo. Zarówno doświadczenie drugiego, jak i dawanie świadectwa możliwe jest w momencie spotkania, a więc w sytuacji, gdy stawia się pytanie i oczekuje odpowiedzi. Gdy pojawia się płaszczyzna współuczestnictwa, następuje otwarcie dialogiczne. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest pojawienie się roszczenia, które w sytuacji dialogu ma charakter obustronny. Chodzi zatem o pytanie-rozszczenie. Ale kiedy w dialogu edukacyjnym pytanie może być uznane za pytanie-rozszczenie? Z całą pewnością nie chodzi o tradycyjne, stereotypowe myślenie o szkole w kategorii pytań i odpowiedzi. Nie idzie zatem o to, że nauczyciel pyta ucznia, który odpowiada, dając sprawozdanie ze swej wiedzy czy dokumentując posiadane umiejętności. Raczej pytanie-rozszczenie i odpowiedź na nie musi ogniskować się wokół jakichś wartości, problemów, poszukiwania i dochodzenia jakiejś prawdy. Być może przede wszystkim prawdy o Tischnerowskiej zgubie i ocaleniu, o tym, co decyduje o wartości bądź braku wartości egzystencji. Tak więc w spotkaniu rodzi się zarówno współuczestnictwo, jak i zobowiązanie. Kształtuje się sytuacja wspólnego poszukiwania, także wspólnego błędzenia. Wtedy chodzi już bezpośrednio o człowieka, osobowe ty ucznia, ale i nauczyciela. Obaj stawiają pytania, obaj poszukują odpowiedzi. Jakie mogą być pytania i odpowiedzi ucznia? Jakie mogą być odpowiedzi nauczyciela? Gdzie może się mieścić perspektywa zguby i ocalenia?

Być może w kształcie ludzkiego życia, które może kierować się na drugich i ku drugim, w poczuciu odpowiedzialności za świat i sensowność własnego życia. Tak zdaje się też myśleć Tischner, proponując „bycie-dla-siebie” jako „bycie-dla-innego” (2001b, s. 253). Formuła ta zdaje się łączyć w jedność podmiotowy charakter bycia jednostki w świecie i ocalenie wpisane w perspektywę agatologiczną.

Oczywiście, o różnej zgubie i różnym ocaleniu można myśleć i mówić. Pewne jest, że obie te kategorie dotyczą obu podmiotów: ucznia i nauczyciela. Na pierwszy plan zatem wysuwa się osobowa wartość człowieka, natomiast nieosobowe jakości aksjologiczne schodzą na dalszy plan. Na takim założeniu można zatem fundować czystą ideę podmiotowości, która wyklucza wszelkie urzeczowienie jednostki⁷.

⁷ Urzeczowienie w szkole często dokonuje się na linii nauczyciel – uczeń i również często przebiega jako proces zwrotny i obustronny. Rozpoznania w zakresie postrzegania roli autorytetu nauczyciela w szkole dowodzą, że urzeczowienie dotyczy obu stron komunikacji szkolnej. Z jednej strony, nauczyciele, dbając o status przedmiotowców, zapominają o swoich zobowiązaniach wychowawczych, ignorują chęci uczniów do wychodzenia poza ramy konkretnego przedmiotu i lekceważą ich życiowe potrzeby. Z drugiej strony, także sami uczniowie niejednokrotnie redukują swoje postrzeganie nauczycieli; niektórzy chętnie widzieliby w nich osoby, które powinny się ograniczać jedynie do najskuteczniejszego edukowania w zakresie konkretnej wiedzy przedmiotowej. Niewątpliwie takie postawy w dużej mierze

Wywołana i zaprezentowana koncepcja doświadczenia – zaplecza każdego z podmiotów, oczywista i determinująca ich jako osoby-uczestników dramatu, nabiera także nowych znaczeń w kontekście samego spotkania. Dramatyczne współuczestniczenie zawiera bowiem to, co łączy, ale i to, co dzieli, odpycha. Często zatem, gdyby posłużyć się językiem Tischnera, zarówno nauczyciel, jak i uczeń przychodzą z wnętrza różnych hierarchii. Niejednokrotnie utrudnia to dialog, być może czasem wręcz go wyklucza, ale z całą pewnością nie wyklucza spotkania⁸. Tischner wyraźnie zaznaczał, że dialog jest możliwy w sytuacji podobieństw lub możliwości zbliżenia się do siebie poszczególnych hierarchii wartości. Zbieżność systemu wartości jest oczywiście korzystna i daje podstawy do zaistnienia dialogu. Warto jednak zastanowić się nad tym, czy istnieją możliwości zbliżenia do siebie hierarchii wyraźnie różnych, wyrastających z odmiennych sposobów myślenia o świecie, który zazwyczaj odsłania się, zderzając z sobą osobę nauczyciela i ucznia. Co daje taką szansę? Co stwarza możliwość zbudowania czy też odkrycia wspólnego zaplecza? Należałoby w tym miejscu sięgnąć do przywoływanego często Levinasa, który

wykluczają możliwość autentycznego spotkania między uczniem a nauczycielem; mogą także często prowadzić w szkole do rozmaitych zjawisk patologicznych, np. zaburzenia procesu kształtowania się zwyczajowych relacji międzyludzkich, które sprowadzone zostają do schematycznie kształtowanych ról społecznych nauczyciela i ucznia (P. Sporek, 2011b). Kwestię podmiotowości, możliwości rozumienia tego pojęcia oraz zagrożeń z nią związanych omawia w wielu publikacjach Z.A. Kłakówna (2001, 2003). Płaszczyzny podmiotowości przez nią zarysowane oraz wnikliwe ujęcie zagadnienia każą w jej pracach widzieć modelowy sposób widzenia sprawy, wyznaczający punkt wyjścia do refleksji nad podmiotowością w odniesieniu do edukacji oraz kształcenia kulturowo-literackiego i kulturowo-językowego w zakresie języka polskiego. Tymczasem jednak polska szkoła w dalszym ciągu, mówiąc o podmiotowości, kontynuuje proces urzeczowienia swoich uczniów. Niestety, jest to stan długotrwały, osadzony głęboko w oświatowej tradycji oświeceniowo-pozytywistycznej. Tradycji, która w myśleniu ponadnarodowym, z jednej strony, wyrastała z przekonania o kulturze rozumianej jako źródło ładu i porządku, z drugiej zaś w polskiej rzeczywistości wynikała ze specyficznej sytuacji historyczno-społecznej. Tradycja ta zakładała, że życie to „uczenie się zadanych lekcji”, a „świat to szkoła” (Z. Bauman, 2000, s. 183). W edukacji pomyślanej według takich wzorców na pierwszy plan zatem wysuwała się wiedza, która dawała się uporządkować, opisać i przekazać, a forma jej wdrażania ujmowana była w struktury zwarte, łatwe do kontrolowania, schematyczne i niezmiennie. Stąd rodziły się żywotne do dzisiaj koncepcje nauczyciela – oświeconego dostarczyciela wiedzy oraz ucznia – swoistej czystej karty, którą mądry pedagog może zapisać po swojemu, zgodnie ze swoim stanem wiedzy o otaczającym świecie.

⁸ Myślenie o szkole kategoriami filozofii człowieka musi prowadzić m.in. do przededefiniowania rozumienia lekcji jako takiej. Jej zwyczajowe rozumienie można by zamknąć w ramach definicji, które w odniesieniu m.in. do prac W. Okonia, Z. Klemensiewicza, M. Nagajowej czy Z. Urygi przywołuje M. Rusek: „Lekcja traktowana jest na ogół jako jednostka organizacyjna. Wyróżniają ją: określony czas trwania, zbiorowy charakter procesu nauczania i uczenia się, w którym biorą udział nauczyciel i uczniowie” (2004, s. 29). Tymczasem w kontekście filozofii człowieka można myśleć o lekcji jako spotkaniu podmiotów połączonych przez wspólne, ważne cele we wspólnym poszukiwaniu prawdy o sobie, świecie, zintegrowanych egzystencjalną perspektywą ocalenia i zguby.

wskazywał na sytuację ludzkiej biedy jako punkt wyjścia do stawiania pytań drugiemu. Być może właśnie poczucie biedy jest tym, co łączy nauczyciela i ucznia, łączy każdego człowieka. Czym może być owa bieda? Na pewno chodzi o jakąś ułomność ludzką; być może o poczucie niedostatku w zakresie możliwości poznawczych danego człowieka czy człowieka w ogóle. Niewykluczone, że chodzi również o możliwości określenia własnej sytuacji w świecie, odkrycie własnej tożsamości, usytuowanie się wobec innych. Może to być przyczynkiem do odczucia biedy ucznia. Ale ta bieda jest także udziałem nauczyciela. Ograniczenia poznawcze, niemożność dotarcia do sensu świata i funkcjonujących w nim bytów, wieczna niepewność aksjologiczna w ustawicznym wybieraniu wartości, stała konieczność potwierdzania siebie jako nauczyciela, a jednocześnie jako człowieka – wszystko to może określać ułomność drugiego z podmiotów spotkania, uczestników edukacyjnego dialogu. Z sytuacji ludzkiej biedy wyrasta jeszcze jedna perspektywa, która może sprzyjać budowaniu/odkrywaniu wspólnego zaplecza. Obu podmiotów edukacji dotyczy bowiem w równym stopniu kwestia zguby i ocalenia. Ona w pewnym stopniu determinuje tak ucznia, jak i nauczyciela. Być może nawet większa świadomość istnienia tych obu kategorii sprawia, że błędzenie w żywiole wartości i uczestnictwo w spotkaniu jest bardziej dramatyczne dla nauczyciela. Tak rodzi się potrzeba dawania świadectwa. Nauczyciel zatem daje świadectwo wobec ucznia, a tym samym pozwala mu na odpowiedź (szukanie odpowiedzi?) i jego własne, uczniowskie świadectwo odkrywanej prawdy. Na styku tych świadectw, w przestrzeni między dwoma, być może różnymi doświadczeniami, kształtuje się perspektywa szukania ocalenia oraz nowego doświadczenia rodzącego się niejako między podmiotami oraz poczucie osoby – drugiego jako wartości najwyższej. Naturalnie, płaszczyzna ta wyklucza jakiegokolwiek uprzedmiotowienie i instrumentalizm⁹. Podział

⁹ Reforma z 1998 r. w Polsce, poprzedzona wielką pracą ludzi żywo zaangażowanych w zmianę oblicza szkoły, przyniosła nadzieję na wypracowanie nowego modelu edukacji, respektującego ideę podmiotowości, rugującego encyklopedyzm i stawiającego na rozwój wszechstronnych umiejętności, w duchu poszanowania indywidualnego i osobowego rozwoju uczniów. Kolejne lata, w których dokonał się niezwykle skok technologiczno-cywilizacyjny, wyznaczyły potrzebę wzmocnienia tych tendencji oraz jeszcze wyraźniej przesunięcia akcentów w modelu kształcenia z nauczania na uczenie się. Niestety, upolitycznienie edukacji i jej systemowa słabość wobec doraźnych działań manipulacyjnych, które były nastawione na populistyczny sukces, doprowadziły do znaczącego zwrotu w obrębie zaistniałych po 1998 r. pozytywnych impulsów i działań reformatorskich. W konsekwencji tych działań na skutek wypaczenia myśli reformatorskiej po seriach „reform reformy” nastąpił programowy nawrót do tendencji oświeceniowo-pozytywistycznych, które notabene ciągle funkcjonowały w umocnionej tradycją praktyce szkolnej. Wynikiem tych rozmaitych tendencji i oświeceniowo-pozytywistycznych ciągłot jest niewątpliwie nowa Podstawa programowa, która w zakresie przedmiotu język polski jako żywo przypomina dokument sankcjonujący i uprawomocniający model edukacji co najmniej sprzed epoki. Bardzo ostrą, ale słuszną krytykę tego dokumentu zamieszczono w kilku ważnych tekstach publikowanych na łamach pisma *Polonistyka* (Z.A. Kłakówna, 2010a; P. Kołodziej, 2010; K. Bakula, 2010).

na oświeconych i oświecanych, tak wyraźnie wpisany w obecną Podstawę programową w zakresie języka polskiego, a tym samym w szkołę, musi w takiej sytuacji ustępować współuczestnictwu w poszukiwaniu ocalenia jako takiego i własnego ocalenia. Konsekwencją jest oczywista zmiana tradycyjnie rozumianych ról edukacyjnych nauczyciela i ucznia. W ten sposób wyznaczone zostają nowe zadania definiujące sens podmiotowego bycia nauczyciela (P. Sporek, 2011a).

Tak pomyślana płaszczyzna wspólna zakłada możliwość zaistnienia nie tylko spotkania, ale także dialogu, a tym samym zbliżenia hierarchii wartości na drodze wspólnych poszukiwań ocalenia w dramacie bycia w świecie. Naturalnie, oczywiste jest, że takie próby często skazane są na niepowodzenie. Dramatyzm spotkań polega na tym, że czasem zbyt wiele dzieli dialogiczne Ja i Ty. Wtedy pojawia się ryzyko porażki czy klęski. Niekiedy Tischnerowska maska uniemożliwia odkrycie twarzy, a tym samym zamyka horyzont porozumienia na drodze do wartości. Niemniej istnienie potrzeby dotykania egzystencji, niezależnie od rezultatu spotkania, można uznać na podstawowy warunek możliwości spotkania w procesie edukacyjnym zogniskowanym wokół w pełni świadomych i uznających się podmiotów. To jednocześnie obraz nauczyciela i uczniów dążących razem do wolności, którą Tischner określa mianem „własnej wolności wobec innego” (2001a, s. 47).

Ku nowej formule kształcenia humanistycznego Zarys koncepcji wyrastającej z filozoficznej myśli Józefa Tischnera

Zarysowana i transponowana na grunt edukacyjny kategoria doświadczenia może stanowić fundament projektowania koncepcji szeroko pojmowanego kształcenia humanistycznego, zintegrowanego wokół ludzi-podmiotów (nie: ludzi-przedmiotów) (Z.A. Kłakówna, 2010b, s. 20–25), nie zaś tylko konkretnego materiału przedmiotowego. Wydaje się to szczególnie ważne właśnie teraz, gdy w ramach wyznaczanych przez Podstawę programową promuje się wizję edukacji całkowicie sprzeczną z jakkolwiek rozumianą ideą podmiotowości, a tym samym sprzeczną z myśleniem o podmiotach edukacji w kontekście najbardziej ludzkim z możliwych – w perspektywie dialogu edukacyjnego rozpatrywanego w odniesieniu do podstaw filozofii człowieka¹⁰. Stąd rodzi się konieczność szukania alternatywy dla edukacji

¹⁰ Podstawa programowa, po pierwsze, zawiera detaliczny spis drobnych i konkretnych zagadnień, które w założeniu ma opanować uczeń, a które stosunkowo łatwo poddają się kontroli w formie rozmaitych testów – odpowiednie zapisy sformułowane są w niej językiem standardów wymagań dotychczas towarzyszących maturze z przedmiotu. Po

w ogóle, a zwłaszcza edukacji humanistycznej wyrastającej z fundamentów ludzkiego bycia w świecie wobec drugiego.

Założenia tej koncepcji ogniskują się wokół następujących pojęć i kategorii znaczeniowych zaczerpniętych z filozofii Tischnera, które w odniesieniu do edukacji nabierają nowych znaczeń i mogą układać się we spójny system:

- 1) człowiek – podmiot, ja – inny/drugi, nauczyciel i uczeń, czyli podmioty w procesie edukacyjnym z immanentnie wpisanym weń wymiarem poznawczym związanym z byciem człowieka w świecie, a więc jego egzystencją wśród innych podobnych mu bytów;
- 2) spotkanie – dialog, tzn. lekcja jako spotkanie w przestrzeni czasu, która jest zdeterminowana przez egzystencję każdego podmiotu funkcjonującego w przestrzeni zguby i ocalenia, a zatem wspólnego poszukiwania – zarówno nauczyciela, jak i ucznia – perspektywy ocalenia siebie jako jednostki, człowieka w wymiarze humanistycznym, określanego przez jakości aksjologiczne urzeczywistniane w sytuacji wyboru własnej drogi życia;
- 3) scena – miejsce spotkania, czyli szkoła jako miejsce obcowania podmiotów na płaszczyźnie zewnętrznej i wewnętrznej, zespolona z określonym i niepowtarzalnym czasem; przestrzeń wszelkich okoliczności spotkania i determinacji zewnętrznej; także przestrzeń wpływu domu i szeroko rozumianego otoczenia kulturowego determinującego „tu i teraz” obu podmiotów edukacyjnego dialogu; szkoła jako przestrzeń zdeterminowana przez przemoc symboliczną oraz napięcia między przymusem a naturalną potrzebą wolności tak ucznia, jak i nauczyciela;

drugie, utwierdza tradycyjne przekonanie o tym, że kształcenie na poziomie szkoły ma organizować się według tradycyjnego modelu transmisji wiedzy, w którym celem jest „przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki”, a szkoła „łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy”. Wydaje się, że zataczająca coraz szersze kręgi i propagowana wśród fachowców wiedza o tym, jak uczy się ludzki mózg oraz jakie rozwiązania są dlań korzystne i skuteczne (M. Spitzer, 2008.), także znalazła się poza obszarem uwagi autorów omawianego dokumentu. Trudno inaczej wytłumaczyć pominięcie tych przestrzeni wiedzy o człowieku w perspektywie tradycyjnie pomyślanej edukacji szkolnej. To tylko wybrane przykłady (wpisane wprost w podstawę) gwałcenia podmiotowości uczniów, na które często zwracali uwagę krytycy ministerialnego dokumentu. Od podobnych zapisów aż roi się również w komentarzach autorstwa twórców podstawy programowej. Tym samym utwierdza się w niej model przekazu wiedzy i nauczania oparty na tradycyjnym podziale ról: nauczyciela (który wie i uświadamia, przekazuje, prezentuje, wprowadza) oraz ucznia-odbiorcy (którego należy rozliczyć ze stopnia opanowania przekazywanego mu materiału). Dobitnie dokumentuje to priorytetowo traktowana w dokumencie skuteczność procesu edukacyjnego, która w gruncie rzeczy sprowadza się do możliwie najlepszego opanowania treści wyliczonych w podstawie programowej. Po trzecie, podstawa programowa lekceważy kwestię aksjologii – dotyczące jej zapisy w zasadzie wpisują ją w kanon niezbędnych treści jako kolejną porcję wiedzy z określonego zakresu. Po czwarte, można wykazać w jej obrębie całą masę nieścisłości i niekonsekwencji, które przekreślają jej wartość niezależnie od zawartych w niej sformułowań.

- 4) wartości – wyznaczone przez klasyczną triadę aksjologiczną; można zakładać wspólne, ale i osobne błędzenie podmiotów edukacji w żywiole dobra, prawdy i piękna, które determinują spotkanie nauczyciela i ucznia, określają spotykające się hierarchie wartości, współkonstruują się w człowieku w toku ich odkrywania i ciągle na nowo ustalania ich indywidualnego znaczenia dla każdego człowieka, a zwłaszcza budującego własną osobowość ucznia;
- 5) wolność i zniewolenie – dwa kluczowe pojęcia w filozofii człowieka Tischnera; na gruncie szkoły wyznaczają możliwość wyboru wartości, a co za tym idzie – sposobu życia, postaw wobec świata i drugiego; to także perspektywa „możesz” i „możesz nie” w odniesieniu do możliwości decydowania o sobie; w kontekście edukacyjnego dialogu oznacza także możliwość wyboru między prawdą a fałszem, udzieleniem pomocy poszukującemu drogi a odmową odpowiedzi, co jednocześnie przekłada się na sferę wielkich i drobnych wyborów, rozmaitych gier i napięć występujących między wpisanymi w szkołę pojęciami wolności i przymusu;
- 6) Absolut, czyli perspektywa nadrzędna, która determinuje myślenie podmiotu; na płaszczyźnie edukacji ponadwyznaniowej pozwala się rozumieć jako idea odsłaniająca istnienie wartości obiektywnie istniejących, kształtująca ponadkulturowe rozumienie norm moralnych obowiązujących zarówno nauczyciela, jak i ucznia, w pewien sposób urzeczywistniająca się w momencie spotkania/dialogu.

Powyższe pojęcia, ugruntowane na pojęciu doświadczenia i nabierające na gruncie oświatowym nowych znaczeń, mogą fundować podstawy nowej koncepcji edukacyjnej, która wyznaczałaby horyzonty działań edukacyjnych (zwłaszcza wychowawczych) wolnych od indoktrynacji, wyrastających ponad różnice światopoglądowe, ale w obrębie kanonu problemów uniwersalnych, wywołujących odwieczne dylematy człowiecze. Koncepcji gotowej także na dyskusję z relatywizmem oraz konkurencyjną wobec wartości i idei wyrastających z współczesnego hedonizmu i konsumpcjonizmu.

Wypracowana koncepcja w dalszej kolejności mogłaby organizować także podstawy myślenia (np. o edukacji kulturowo-literackiej oraz kulturowo-językowej), a także wpływać na kształtowanie się refleksji metodologicznej nad czytaniem tekstów literatury i kultury w ramach Tischnerowskiego modelu filozoficznego postrzegania człowieka i otaczającego go świata¹¹. Mogłaby być punktem wyjścia do projektowania aksjologicznej lektury

¹¹ Próby takiego sposobu organizowania czytania tekstów literatury i kultury poczyniono już w podręcznikach do języka polskiego *To lubię!* na poziomie gimnazjalnym i licealnym. W książkach do gimnazjum dzieła zostały zestawione z sobą w obrębie rozdziałów, których problematyka w znacznej mierze wyrastała z myślenia o człowieku-podmiocie w kategoriach zaczerpniętych z filozofii dialogu J. Tischnera. Natomiast w liceum zaproponowano czytanie niektórych dzieł w kontekście wypisów z książki Tischnera *Filozofia dramatu*.

dzieł sztuki zapisujących w sobie odwieczne dylematy człowieka i dramat jego egzystencji.

Bibliografia

- Bakula, K. (2010). Podstawa programowa języka polskiego z roku 2009 albo pitaval lubelski. *Polonistyka*, 2.
- Bańko, M. (red.) (2005). *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa.
- Bauman, Z. (2000). Kultura jako spółdzielnia spóżywców. W: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Bolecki, W. (2007). Zamiast wstępu (doświadczenie i modernizm). W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Bolecki, W., Nawrocka, E. (2007). Od redaktorów. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Dubisz, S., Sobol, E. (red.) (2005). *Wielki słownik frazeologiczny z przysłowiami*. Warszawa.
- Kępiński, A. (1978). *Poznanie chorego*. Warszawa.
- Kłakówna, Z.A. (2001). Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości. *Nowa Poliszczynna*, 5.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2010a). Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna. *Polonistyka*, 2.
- Kłakówna, Z.A. (2010b). Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.). *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk.
- Kołodziej, P. (2010). Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”, *Polonistyka*, 2.
- Kwapiszewski, J. (1998). *Filozofia księdza Józefa Tischnera jako źródło dialogu*. Słupsk.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2011). *Metafory w naszym życiu*. T.P. Krzeszowski (tłum.). Warszawa.
- Maćkiewicz, J. (2007). Językowy obraz człowieka jako podmiotu doświadczającego. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Nycz, R. (2007). Literatura nowoczesna wobec doświadczenia. W: W. Bolecki, E. Nawrocka (red.). *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [b.r., b.m.]; www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf.
- Rusek, M. (2004). Lekcje polskiego – typy i struktura. W: A. Janus-Sitarz (red.). *Polonista w szkole*. Kraków.

- Scheler, M. (1990). *Poznanie wartości*. A. Węgrzycki (tłum.). W: J. Galarowicz, W. Jaworski, A. Małecka (red.). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Ontologia, epistemologia, etyka (wybór tekstów)*. Kraków.
- Scheler, M. (1977). *Resentyment a moralność*. J. Garewicz (tłum.). Warszawa.
- Sobczak, P. (2005). *Koncepcja nadziei w ujęciu filozoficznym św. Tomasza i Józefa Tischnera*. Tarnów.
- Sobol, E. (red.). (1995). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum.). Warszawa.
- Sporek, P. (2011a). *Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna*. *Forum Nauczycieli*, 2.
- Sporek, P. (2011b). *Problemy z autorytetem nauczyciela we współczesnej szkole*. W: S. Żurek, M. Bajan (red.). *Etyka nauczyciela*. Lublin.
- Tischner, J. (2001a). *Filozofia dramatu*. Kraków.
- Tischner, J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków.

Streszczenie

Niniejszy tekst wyrasta z potrzeby szukania inspiracji dla rozwoju edukacji humanistycznej w szkole, zwłaszcza w jej aspektach wychowawczych oraz na polu kształcenia kulturowego. Zasadniczym przedmiotem artykułu jest transpozycja kategorii doświadczenia wywiedzionej z filozofii człowieka J. Tischnera na grunt edukacji oraz szukanie w niej możliwości budowy koncepcji kształcenia antropocentrycznego. Autorzy tekstu odnoszą pojęcie doświadczenia do tradycji literackiej oraz istniejących ujęć językowych, aby na tle tych rozważań i opierając się na filozoficznych pismach Tischnera, zaprezentować dwie możliwości rozumienia tej kategorii w kontekście filozofii człowieka. Jednocześnie dokonują przeniesienia Tischnerowskiej kategorii doświadczenia na płaszczyznę rozumienia miejsca oraz roli ucznia i nauczyciela w procesie edukacyjnym, wskazują zadania i obligacje obu podmiotów wynikające z postrzegania drugiego człowieka przez pryzmat podstawowych pojęć, wokół których ogniskuje się myśl filozofii dialogu autora *Sporu o istnienie człowieka*.

Summary

The following text has grown out of the need to search for inspiration for the development of humanities in schools, when it concerns pedagogical and cultural education. The fundamental subject of the article is the transposition of the category of „experience”, derived from J. Tischner’s philosophy of man, into the educational ground, as well as the search to discover in it favourable conditions in order to develop the idea of anthropocentric education. The author of the text discusses the notion of experience against the literary tradition

and with reference to the existing language notions, in order to present, on the basis of Tischner's philosophical works and the author's reflections, two ways of understanding the category in the context of the philosophy of man. At the same time, the author transfers Tischner's category of experience onto the level of understanding the place and the role of both the student and the teacher in the process of education – and thus shows their tasks and obligations resulting from the way we perceive other people through the prism of basic concepts around which the idea of the philosophy of dialogue represented by the author of *Spór o istnienie człowieka* is centred.

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Integracja osobowości jako wartość edukacyjna Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej

Każdy powinien złożyć w całość to, co w nim najlepsze, i rozdać innym.

Robert Fulghum

W powszechnym odczuciu wartość jest cechą stanowiącą o znaczących, a nawet nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś. Tak więc pojęcie wartości jako właściwości przynależnej w sposób obiektywistyczny pewnym osobom, ideom, rzeczom, zjawiskom czy sytuacjom, lub też w sposób subiektywistyczny jako własności przypisywanych im przez sam podmiot – posiada, jak wiadomo, wiele kontekstów. Obok skrajnie rozumianej obiektywności i subiektywności mogą pojawić się stanowiska niejako pośrednie, które widzą w wartościach wypadkową pewnych obiektywnych cech przedmiotu (są jak gdyby nosicielami określonych wartości), jednocześnie będąc wynikiem subiektywnych sądów na ten temat i konsekwencją dostrzeżenia tych cech. Wartości mogą istnieć samodzielnie; mogą też wchodzić w skład większych systemów lub układów, tworząc pewien porządek hierarchii i kompozycję struktury. Wartości z reguły dzieli się na:

- 1) autoteliczne, czyli te, które zajmują najważniejsze miejsce w hierarchii wartości osób i są dobrem samym w sobie,
- 2) instrumentalne, o wyraźnie niższym znaczeniu niż wartości autoteliczne, służące często ich osiągnięciu,
- 3) uznawane, które związane są z przekonaniami istniejącymi w danym społeczeństwie,
- 4) odczuwane, związane z indywidualnym odczuciem określonych wartości,
- 5) zinternalizowane, które jednostka uznaje za fragment siebie samej,
- 6) deklarowane, oficjalnie głoszone, na tyle istotne, że jednostka twierdzi, iż je posiada.

Przypisywanie rzeczom lub zjawiskom wartości doskonałej czyni z nich wartość absolutną lub bezwzględną. A trzeba przypomnieć, że samo słowo „wartość” wywodzi się z języka niemieckiego (*der Wert*), co można tłumaczyć jako „wartość”, ale też „godność”, „powaga” czy „honor”. Wartości zatem stanowią albo winny stanowią przedmiot troski oraz cel zabiegów, jak również kryterium postępowania ludzi.

Jednak większość wartości to wartości względne, a więc takie, jakie oceniane są – jak sama nazwa wskazuje – pod pewnymi określonymi założeniami. W tym znaczeniu mówimy o wartościach np. ze względu na: użyteczność (wartości pragmatyczne), możliwość osiągnięcia danego celu (wartości instrumentalne) czy dostarczania przyjemności (hedonistyczne). W rozumieniu kulturowym wartości to powszechnie pożądane w społeczeństwie przedmioty o symbolicznym charakterze oraz powszechnie akceptowane sądy egzystencjonalno-normatywne (orientacje wartościujące). Jak wiadomo, pojęcie wartości wiązano początkowo z ekonomią i odnoszono do możliwości zaspokajania potrzeb materialnych człowieka (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 418). Z czasem pojęcie wartości znacznie się poszerzyło, a same wartości stały się nie tylko kryteriami oceny, ale stanowią również przedmiot badań i analiz, zewnętrznym zaś przejawem takich ocen wartości jest obserwowalne zachowanie. Nie sposób tu wymienić wszystkich własności i konotacji omawianego pojęcia, poczynając od wartości religijnych (np. pobożność), przez intelektualne (logiczność itp.), naukowe (np. prawdziwość), etyczne (m.in. dobro), estetyczne (np. piękno) i polityczne (wolność itp.), po konsumpcyjne (m.in. posiadanie) czy materialne (np. bogactwo). Mówiąc natomiast o wartości edukacyjnej, która interesuje nas najbardziej, mamy na myśli znaczenie i korzyść, jaką dana rzecz, koncepcja czy sytuacja przedstawia dla procesu edukacyjnego. Można jeszcze dodać na marginesie, że w ostatnim czasie w kontekście edukacyjnym szczególnie często mówi i pisze się o tzw. wartości dodanej (EWD) (www.ewd.edu.pl). Oznacza ona zarówno metodę, jak i wskaźnik liczbowy wyliczony przy użyciu metod ewaluacji i pomiaru, będący miarą efektywności nauczania w szkole. Pozwala w sposób statystyczny oszacować efektywność kształcenia szkolnego przez porównanie wyników egzaminu poprzedniego okresu z obecnym.

Pojęcie integracji (*integratio* – odnowienie, uzupełnienie), do jakiego będziemy się również odwoływać w niniejszym opracowaniu, oznacza proces lub określony stan zespolenia jakichś części w taki sposób, że stanowią całość. Proces integracji według U.H. Spencera przebiega od przejścia ze stanu jednorodności do stanu różnorodności przez różnicowanie się części układu; dalej, przejście od stanu luźniej związanego do stanu ściślej związanego; a w konsekwencji, przejście od stanu nieokreślonego i chaotycznego do bardziej określonego i uporządkowanego (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 159–160). Podobnie też rzecz ujmują *Słownik języka polskiego*, definiując pojęcie „integracja” w następujący sposób:

[...] proces tworzenia się całości z jakichś części, zespalanie się całości z jakichś części, zespalanie się elementów w całości; scalanie się, scalanie czegoś, integrowanie (1978, s. 797).

Hasło „integralny” rozumiane jest tam jako „nierozdzielnie związany z całością, stanowiący całość, nienaruszalny, całkowity” (1978, s. 797). Idea integracji pojawia się najczęściej w kontekście integracji społecznej jako zespolenie i zharmonizowanie elementów zbiorowości oraz w aspekcie psychologicznym, w którym wszystkich funkcje psychiczne przebiegają harmonijnie lub tworzą całość (A. Podsiad, Z. Więckowski, 1983, s. 160). Problem integracji wewnętrznej odnaleźć można już w Biblii, interpretując słowa Jezusa zawarte w jednej z Ewangelii:

Jeżeli jakieś królestwo wewnętrzne jest skłócone, takie królestwo nie może się ostać. I jeśli dom wewnętrznie jest skłócony, to taki dom nie będzie mógł się ostać (Mt, 3,20-35).

Można zatem uznać, że dwie powyższe kategorie (tj. pojęcia wartości oraz integracji) łączy z sobą sieć wzajemnych, nie zawsze do końca wiadomych i złożonych zależności.

Integracja osobowości w perspektywie psychologii i psychoterapii

Dążenie do integracji jako zjawiska pozytywnego dostrzec można w obszarze rozwoju nauki jako całości. Integracja wiedzy ma służyć przeciwdziałaniu podziałom i rozłamom oraz przyczyniać się do jedności nauki. Zmierzać do tego, aby czynniki decydujące o powodzeniu wszelkiego rodzaju badań naukowych nie działały w rozproszeniu, a nadmiernie nie rywalizując z sobą, nie niszczyły organicznego rozwoju wiedzy, oraz aby cele i metody poszczególnych dyscyplin nie odbiegały zbyt od siebie. Integracja w nauce może być też rozumiana jako ważny czynnik służący zaspokajaniu potrzeb społecznych, przyczyniając się w ten sposób do współpracy uczonych różnych krajów, kultur oraz poglądów (L. Koj, 1987, s. 251-261). Dążenia do integracji w obszarze nauk społecznych sięgają przełomu XIX i XX w. i są związane z chęcią wypracowania tzw. metody integralnej, która zmierzała do scalenia wysiłków badawczych różnych nauk (np. historii, etnografii, socjologii) w celu zwiększenia szans na całościową, a nie fragmentaryczną i cząstkową wizję rzeczywistości (M. Malikowski, 1984, s. 282-297). Jednak współcześnie w naukach społecznych (w szczególności w socjologii) integracja, najogólniej i najpowszechniej rzecz ujmując, oznacza proces włączania mniejszościowych grup społecznych (mniejszości narodowych i etnicznych, uchodźców z innych krajów, emigrantów itd.) do społeczności danego kraju. W konsekwencji tego

rodzaju zabiegów grupa ta uzyskuje możliwości, prawa i usługi dostępne do tej pory wyłącznie dla większości. Wspomniany proces integracji społecznej rodzi niejednokrotnie wiele napięć, konfliktów i sprzeczności, gdyż może oznaczać konieczność wyrzeczenia się przez jedną lub obie strony pełni lub części swojej tożsamości, rozumianej jako tradycyjne role społeczne, wartości, normy, zwyczaje, obrzędy, prawo, światopogląd czy nawet sam język. Problematyka ta jest przedmiotem zainteresowania ONZ w ramach jej agendy, Biura Integracji Społecznej w Departamencie Spraw Gospodarczych i Społecznych (Department of Economic and Social Affairs). Można powiedzieć, że w sumie integracja społeczna polega na przeobrażeniu się luźnych grup społecznych w dużą zbiorowość społeczną. Warto bowiem ciągle pamiętać, że pierwotnie kontakty między członkami małych zbiorowości, takich jak plemiona, rody czy klany, przerodziły się w stosunki i zależności społeczne, które w konsekwencji doprowadziły do powstania narodu.

Psychologia jako jedna z dyscyplin nauk społecznych nie stanowi wyjątku w rozumieniu sensu i znaczenia spójności. Jak dużą wartość przypisuje psychologia integracji życia wewnętrznego człowieka, niech świadczy to, że pojęcie integracji stanowi niejednokrotnie wręcz synonim zdrowia psychicznego jako takiego, a jego konsekwencją jest rozwój i dojrzałość osobowości. Brak integracji psychicznej prowadzi z kolei do zjawisk negatywnych, takich jak rozszczepienie i dysocjacje struktury osobowości. O ile jednak chwilowe oraz normatywne dysocjacje mogą mieć miejsce pod wpływem silnej traumy (np. wypadku, katastrofy), to rozszczepienie mające charakter trwały prowadzi niejednokrotnie do wielu poważnych zaburzeń psychicznych (F. Ruppert, 2012, s. 87). Schizofrenia jest tu najbardziej typowym przypadkiem. S.M. Jourard (1978, s. 364), relacjonując różne definicje zdrowej osobowości i powołując się na poglądy M. Jahody, wymienia integrację jako jeden z ważnych, a być może nawet najważniejszych jej aspektów. Niemniej jednak termin ten na gruncie psychologii może być różnie rozumiany i dlatego często musi być ściśle definiowany, określane lub doprecyzowywany. Bliski znaczeniowo bywa bowiem takim pojęciom, jak: zwartość, zgodność czy spójność, które czasem – co trzeba przyznać – lepiej opisują dane zjawisko. Integrację, podobnie zresztą jak definicję dojrzałości, można odnieść zarówno do procesu, jak i stanu końcowego tego procesu. Integracja jako proces jest scalaniem, łączeniem elementów, natomiast jako etap końcowy jest osiągnięciem oraz efektem tego procesu – uzyskaniem całkowitego scalenia, zharmonizowania, czyli zespolenia poszczególnych elementów w jakąś określoną całość. Badając proces integracji, można również wskazać jej obecny etap na drodze do pełnego zintegrowania. Pełne scalenie jest jednocześnie osiągnięciem pełnej dojrzałości (doskonałości) w danym zakresie. Wydaje się zatem, że termin „spójność” jest bardzo zbliżony znaczeniowo do określenia „zintegrowanie”. Tak więc w niniejszym opracowaniu obie te kategorie będziemy traktować jako synonimy i używać ich zamiennie.

Omawiając problem integracji psychiki, nie sposób nie odnieść się do koncepcji wypływającej z antropologii arystotelesowsko-tomistycznej, zaproponowanej przez A.A. Terruwe i C.W. Baarsa w książce *Integracja psychiczna* (1987). Wspomniana koncepcja w wielu miejscach koresponduje z rozumieniem zintegrowanej osobowości, jaką odnajdujemy w interesującej nas koncepcji analizy transakcyjnej. Autorzy dostrzegają dwa obszary uczuć wynikających z różnych pragnień zmysłowych: przyjemności (miłość, nienawiść, pożądanie, awersja, radość, smutek) oraz przydatności (nadzieja, odwaga, rozpacz, lęk, gniew). To właśnie konflikt między nimi jest źródłem nerwicy. W takim stanowisku łatwo dostrzec odmiennność od poglądów Z. Freuda, u którego siłą represyjną jest głównie *superego*. Terruwe i Baars twierdzą zaś, że w przypadku, gdy normy moralne są interpretowane prawidłowo, tzn. jako racjonalne zasady odwołujące się do rozumu i woli, tracą swą moc opresyjną. Natomiast różnego rodzaju symptomy ujawniające się w nerwicach są przede wszystkim objawami załamывania się relacji między samymi uczuciami a życiem intelektualnym. Piszą:

Uczucia człowieka winny być regulowane przez intelekt, który automatycznie przyznaje każdemu bodźcowi odpowiednią wartość i temperuje reakcję emocjonalną. Jednak w wypadku represji, która *ipso facto* usuwa do pewnego stopnia życie emocjonalne spod wpływu intelektu, regulacyjne działanie tego ostatniego jest ograniczone, a uczucia zyskują większą swobodę. Tutaj także należy się spodziewać, że zjawisko to narastać będzie stopniowo. Jednak trwałej represji ujawnia się ono nieuchronnie u każdego neurotyka, choć zawsze w inny, wysoce zindywidualizowany sposób (1987, s. 78).

Intelekt jest tu zatem instancją nadrzędną i kontrolującą. Pod koniec swojego opracowania Terruwe i Baars odwołują się do metafory konia i jeźdźca jako przykładu dojrzałej i dobrze zintegrowanej osobowości. Jest to ilustracja tak przekonująca i sugestywna, że przytoczymy ją tu w całości:

Człowieka dorosłego i emocjonalnie dojrzałego porównać można do krewkiego, doskonale ujeżdżonego konia, którego dosiada doświadczony jeździec, w pełni panujący nad swoim rumakiem. [...] Jeździec i koń żywią do siebie wzajemny szacunek i zaufanie, reagują na siebie nawzajem, ale kierownictwo należy niezmiennie do jeźdźcy, który jedzie tam, gdzie chce i w jaki sposób chce, spokojnie i bez wysiłku, posługuje się cugłami, wagą swojego ciała i ruchami nóg, by przekazać koniowi sygnały zauważalne jedynie dla najbardziej doświadczonych obserwatorów. Silny, uważny, świetnie wyszkolony koń dostarcza większości energii, jakiej potrzeba, by jeździec dotarł do celu. Oczywiście, koń i jeździec nie osiągnęli tak gładkiej i łatwej interakcji z dnia na dzień. Z początku źrebak musiał sobie swobodnie pohasać na łące otoczonej płotem, by nie zrobił sobie krzywdy. Po tych pierwszych beztroskich latach nastąpił okres wspólnej pracy wzajemnego poznawania się. Koń przyzwyczał się do głosu jeźdźcy, nauczył się słyszeć i reagować na jego polecenia, polegać na jego osądzie i woli. Jeździec zaznajomił się z temperamentem i indywidualnymi cechami konia, nauczył

się, jak najlepiej je wykorzystywać, i pomagał koniowi w przewyciężaniu jego słabości. Zarówno jeździec, jak i koń uczyli się na własnych błędach; obydwaj uczyli się coraz lepiej sposobów porozumiewania, stawali się coraz wrażliwsi i coraz bardziej otwarci na siebie (1987, s. 274).

Koncepcja Freuda, zapoczątkowująca psychoanalizę, wskazuje na istnienie trzech głównych systemów osobowości: id, ego i superego. Współdziałają z sobą i tworzą spójną całość, gdyż „[...] normalnie osobowość funkcjonuje jako całość, a nie jako trzy odrębne części” (C.S. Hall, G. Lindzey, 2002, s. 45), ale też pozostają z sobą w konflikcie, a nerwica – zdaniem Freuda – ma źródła głównie w sprzeczności między ową sferą normatywną a popędowną. Instancją, która może ten konflikt rozwiązać, jest ego pacjenta. Na rysunku 1 widzimy, że sfery te są mimo wszystko osobne, autarkiczne i oddzielone od siebie.

Rys. 1. Model osobowości według Z. Freuda



Źródło: C. Hillenbrand (2007, s. 56).

Bez wątplenia powyższy model dał podstawę dla rozwiązań, jakie przedstawimy dalej w perspektywie analizy transakcyjnej (AT), nie jest jednak z nim tożsamy, co warto podkreślić. Stany Ja stanowiące strukturę osobowości według E. Berne'a mają charakter empiryczny i społeczny, w odróżnieniu od czysto teoretycznych konstruktów Freuda (za: J. Oller-Vallejo, 1997, s. 290). Przejawiają się bowiem przez konkretne zachowania i są obserwowalne. Z kolei podejście psychoanalityczne reprezentowane przez E.H. Eriksona wskazuje też na fakt, że pełną integrację psychiki osiąga się w ósmym, ostatnim już, stadium rozwojowym, które prowadzi do życiowej mądrości, gdzie dostrzec można sens i ciągłość własnej egzystencji. Przeciwieństwem jest tu rozpacz, ale także zjawisko określane przez Eriksona jako „sapientyzm” (*sapientism*), które można sprowadzić do maksymy „niemądre udawanie, że się jest mądrym” (2000, 2002). Mądrość jest zatem cnotą, która rozwija się w konflikcie między integralnością a rozpaczą. Podobnie jest w psychologii C.G. Junga, w której ostatnim etapem siedmiostopniowej drogi do treści nieświadomych, jakie ujawniają się w marzeniach sennych, jest integracja ich znaczenia i włączenia do psyche (J. Jacobi, 1993, s. 116). W jednym z najlepszych opracowań poświęconych twórczości Junga przeczytać możemy takie oto stwierdzenie:

Całość osobowości osiągamy, gdy główne pary przeciwieństw są stosunkowo zróżnicowane, a zatem gdy obie części całej psyche, świadomość i nieświadomość, złączone są z sobą i pozostają w żywych stosunkach wzajemnych: przepływ energii, przebieg życia psychicznego nie jest jednak zagrożony, ponieważ nieświadomość nigdy nie może stać się w pełni świadoma i zawsze posiada większy zapas energii. Toteż całość zawsze jest względna, a nasze życiowe zadanie polega na ciągłym dążeniu do jej osiągnięcia (J. Jacobi, 1993, s. 146).

Wartość integracji osobowości dostrzec można też w koncepcjach wyrosłych na gruncie psychologii (innych niż psychoanalityczne), ujawniających się głównie w nurcie humanistyczno-egzystencjalnym. Podejście terapeutyczne określane jako „psychoterapia skoncentrowana na kliencie” (*client-centred therapy*), obecnie coraz częściej i o wiele trafniej nazywana „psychoterapią skoncentrowaną na osobie” (*person-centred therapy*), w centrum uwagi stawia kategorię Ja (D. Mearns, B. Thorne, 2010). Proces terapeutyczny ukierunkowany jest w tej terapii na integrację osobowości z doświadczeniem. Rozbicie obron psychiki ma służyć temu, aby doświadczenia zagrażające wartości „Ja” mogły zostać przez to „Ja” zasymilowane i włączone do świadomości jednostki, tworząc tym samym z „Ja” integralną całość (L. Grzesiuk, 1994, s. 52–53). Koncepcja psychologii i psychoterapii postaci (*Gestalt psychology and psychotherapy*), zapoczątkowana przez F. Perlsa, wpływa z wielorakich inspiracji, między innymi z: filozofii egzystencjalnej (M. Heidegger, M. Buber, K. Jaspers), psychoanalizy (Z. Freud), teorii pola (K. Lewin), psychologii

postaci (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka), terapii zorientowanej na osobę (C.R. Rogers), fenomenologii (E. Husserl), holizmu (J. Smuts), psychodramy (P. Moreno), a nawet filozofii zen (Lao Tsy) (W. Żłobicki, 2007, s. 177). Jednym z podstawowych założeń tej orientacji teoretycznej i praktyki terapeutycznej jest przeświadczenie, że psychika człowieka nie składa się z oddzielnych części, ale człowiek organizuje swoje doświadczenia w pewnego rodzaju całości (postacie, figury). Bada subiektywne sposoby, w jakie dany obiekt pojawia się w umyśle danej osoby, zamiast analizować wyłącznie obiektywne cechy tego obiektu. Sam Perls uważał, że jakkolwiek należy dążyć do spójności osobowości, to całkowita integracja nie jest możliwa. Natomiast w ciągłym procesie integracji można uzyskać zwiększone poczucie odpowiedzialności za swoje życie. Wśród wielu zasad pedagogiki *Gestalt*, takich jak zasada pierwszeństwa relacji nauczyciel – uczeń czy tworzenie horyzontalnej sytuacji nauczania i uczenia, pojawia się również zasada zajmowania się jednością ciała-psychiki i duszy (B. Śliwerski, 2005). Zakłada ona, iż nauczyciel winien uwzględniać w swoich działaniach stan spójność i integrację ciała – psychiki – duszy – zachowania – uczuć – myślenia. *Gestalt* afirmuje zatem jednorodną perspektywę istoty ludzkiej, która jednoczy w sobie wymiary: zmysłowy, emocjonalny, intelektualny, społeczny i duchowy, oraz umożliwia całościowe doświadczenie. Inni przedstawiciele nurtu humanistyczno-egzystencjalnego (np. E. Fromm, 1968, s. 16) utożsamiali osiągnięcie integracji z w pełni rozwiniętą osobą czy z ludźmi samorealizującymi się i w pełni zasługującymi na miano zdrowych psychicznie (np. A.H. Maslow, 1990, s. 212–250). Charakteryzują się bowiem takimi cechami, jak: adekwatną percepcją rzeczywistości, sprawnym zbieraniem i przetwarzaniem danych, akceptacją siebie, innych i przyrody, spontanicznością, prostotą i naturalnością, umiejętnością koncentrowania się na problemie, potrzebą prywatności, autonomią, ciągłą świeżością ocen i wielu innymi cechami (A.H. Maslow, 1990, s. 212–250).

Jednak dążenie do uzyskania integralności psychiki nie dotyczy wyłącznie klientów psychoterapii, ale odnosi się także do samych psychoterapeutów. Jak obciążający, stresujący i dezorganizujący psychikę jest to rodzaj pracy, wie tylko ten, kto ją wykonywał albo wykonuje. Wiąże się to szczególnie z terapeutami, którzy pracują w systemie interwencji kryzysowej, z ofiarami przemocy, pacjentami onkologicznymi i innymi przypadkami niezwykle obciążającymi jego psychikę (J. Fengler, 2000; J.L. Herman, 1998; C. Madanes, 1999). Aby zachować integralność psychiki dla osób udzielających tego rodzaju pomocy psychologicznej, stosuje się cały system wsparcia.

W idealnej sytuacji system wsparcia dla terapeuty powinien gwarantować mu bezpieczeństwo, ustrukturalizowane i regularne spotkania, na których omawiana będzie jego praca kliniczna. Może to mieć charakter konsultacji

z superwizorem albo z grupą równych pozycją kolegów po fachu, najlepiej zaś korzystać z obu tych możliwości (J.L. Herman, 1998, s. 161).

Tendencja do integracji poszczególnych szkół, kierunków, metod i strategii ujawnia się bardzo wyraźnie w całej psychoterapii od początku lat 90. XX w. Dowodem może być jeden z tomów niezwykle obszernego podręcznika akademickiego (L. Grzesiuk, H. Suszek, 2010), który został poświęcony temu właśnie zagadnieniu. W sposób bardziej prawidłowy należałoby jednak używać określenia „integratywność” psychoterapii niż jej „integracyjność”, gdyż pierwszy z terminów uważany jest zazwyczaj za bardziej przynależny rzeczom, zjawiskom czy procesom, drugi zaś odnosi się do podmiotowego świata ludzi. Podejście integratywne, które zyskuje sobie coraz większe znaczenie i popularność w psychoterapii, jest połączeniem kilku najbardziej reprezentatywnych kierunków. Taka tendencja, obserwowana już od jakiegoś czasu, łączy z sobą np. nurt behawioralny z poznawczym, humanistyczny z egzystencjalnym czy fenomenologiczny z systemowym. Integratywność uzyskuje się przez spójne i uzasadnione teoretycznie połączenie różnych podejść, które wzajemnie się warunkują, uzupełniają i dopełniają, tworząc nową, naukowo uzasadnioną jakość. Stąd też integratywności w psychoterapii nie należy mylić z pojawiającym się eklektyzmem, który ogranicza się do nie zawsze racjonalnego i zasadnego łączenia z sobą konkretnych metod praktycznej terapii. Nie jest to zatem mechaniczne i pozbawione głębszej refleksji doraźne czy intuicyjne tworzenie całości, ale budowanie nowego modelu teoretycznego i wynikającej stąd praktyki. Dzięki takiemu podejściu terapeuta nie jest ograniczony lub poddany presji stosowania metod czy strategii charakterystycznych tylko dla jednej szkoły, ale może czerpać w sposób twórczy oraz elastyczny z różnych podejść, dostosowując swoje działanie do indywidualnych potrzeb pacjenta. Oznacza ono zmianę paradygmatu i wymaga łączenia dyskretnych elementów teorii i procedur terapeutycznych w teorię niejako wyższego rzędu, wykraczającą poza granice poszczególnych modeli oraz stosującą jednolity zestaw technik interwencyjnych. Wspomniana tendencja została zaakceptowana zarówno przez międzynarodowe organizacje i instytuty psychoterapeutyczne (International Integrative Psychotherapy Association, Institute for Integrative Psychotherapy), jak i krajowe ich odpowiedniki (Polskie Towarzystwo Psychoterapii Integratywnej). Na gruncie analizy transakcyjnej przejawiało się np. w powołaniu Polskiego Integratywnego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej, które powstało z przekształcenia Polskiego Towarzystwa Organizacyjnej Analizy Transakcyjnej, pragnącego łączyć tradycyjny obszar psychoterapii z rozwiązaniami wyrosłymi z teorii organizacji, coachingiem, a także z edukacyjną analizą transakcyjną.

Integracja osobowości w perspektywie edukacji

Pojęcie integracji w pedagogice kojarzy nam się głównie z tzw. nauczaniem zintegrowanym, polegającym na łącznym, pozbawionym układu przedmiotowego nauczaniu w klasach początkowych szkoły podstawowej. Tak więc, według definicji R. Więckowskiego (2006), jest to sposób nauczania, który ma na celu pokazanie związków między wszystkimi przedmiotami oraz ukazanie nauki jako całości, a w przypadku konstruowania programu jest to swoisty sposób porządkowania dobieranych i układanych treści. Uzasadnienie dla takiego rodzaju zabiegów wiąże się z przekonaniem, że nauczanie przedmiotowe nie jest w pełni naturalne oraz nie uwzględnia zarówno możliwości dziecka, jak i jego potrzeb rozwojowych. Często także staje się hamulcem twórczej aktywności, bardziej skłaniając do działań według utartych stereotypów, schematów lub wzorców niż własnej inwencji. Szkoła natomiast nie powinna być instytucją przekazującą tylko gotową wiedzę i sprawności, ale warto, aby dostarczała uczniom ważnych umiejętności, które pozwolą im poznawać i zmieniać otaczającą rzeczywistość, samodzielnie zdobywać informacje oraz je porządkować i oceniać (M. Szpiter, 2004, s. 5). Drugie rozumienie integracji należy wiązać z tzw. nauczaniem integracyjnym, wyrażającym się działaniami zmierzającymi do włączenia uczniów z różnego rodzaju deficytami rozwojowymi do klas realizujących normalny program kształcenia; stąd używamy obecnie częściej termin „edukacja włączająca”. Uczniów takich określamy jako dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przeczytać zatem możemy:

Przez integrację w szerokim pojęciu rozumiemy zespolenie, scalenie, tworzenie całości z części. Idąc dalej za tą definicją, możemy stwierdzić, że integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do szkół masowych i innych placówek, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie i naukę w gronie zdrowych rówieśników (J. Popławska, B. Sierpińska, 2001, s. 7).

W niektórych krajach (np. w Niemczech) podejmuje się próby integracji dzieci i młodzieży nie tylko z deficytami natury intelektualnej, ale także uczniów z zaburzeniami zachowania, twierdząc, że „to właśnie „nieupośledzone« dzieci z zaburzeniami zachowania tworzą grupę najmniej zintegrowaną społecznie” (C. Hillenbrand, 2007, s. 179). W jednym i drugim przypadku integracja znajduje swoje uzasadnienie we współczesnych badaniach psychologicznych, które wskazują, że to właśnie zaburzenia więzi międzyludzkich (izolacja, odrzucenie, negacja itd.) mogą być jedną z pierwotnych przyczyn różnorodnych trudności edukacyjnych (K. Ostrowska, 2000, s. 12), a także stanowić niewątpliwe uzasadnienie o charakterze etycznym i społecznym. A trzeba tu powiedzieć, że choć wielu autorów wypowiada argumenty racjonalne, opowiadając się za integracją, to nie zawsze dostrzega się aspekt

moralny i międzyludzki tego rodzaju zabiegów. G. Fairbairn i S. Fairbairn stwierdzają, że stosunek wielu społeczeństw do niepełnosprawności jest nieprzychylny, a odizolowanie w szkołach dzieci sprawnych fizycznie i intelektualnie od ich niepełnosprawnych rówieśników pogłębia jeszcze ten proces, „co prowadzi do akceptacji aborcji i dzieciobójstwa w odniesieniu do nienarodzonych niepełnosprawnych” (2000, s. 23). Odnosząc integrację do problematyki tylko czysto społecznej, trzeba zaznaczyć, iż – jak piszą J. Baker i G. Gaden (2000, s. 29–31) – najważniejszą zasadą równości społecznej jest szacunek dla każdego człowieka, a także prawo do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych i równości szans adekwatnie do jego możliwości. Jednak pojęcie integracji, obok wyżej wymienionych znaczeń, ma we współczesnej pedagogice szersze odniesienia oraz wylania się w różnych ujęciach i koncepcjach teoretycznych. Obszerne ich omówienie odnajdujemy w opracowaniu A. Nowak-Łojewskiej, w którym autorka wymienia ponad 25 różnorodnych pedagogicznych kontekstów rozumienia integracji. Stwierdza jednocześnie:

Przytoczone koncepcje edukacji zintegrowanej mają zróżnicowaną wartość edukacyjną. Niektóre z nich należy preferować, gdyż stymulują i wspierają wszechstronny i harmonijny oraz zintegrowany rozwój ucznia. Inne mają natomiast tylko wartość historyczną, propagandową lub polityczną. Ich wpływ na ucznia nie zawsze jest korzystny (2005, s. 400).

Integracja jest też istotnym celem wychowania seksualnego, o czym Nowak-Łojewska jednak nie wspomina. J. Augustyn pisze na ten temat tak:

Istotą wychowania seksualnego jest włączenie, integrowanie energii seksualnych z całą osobowością człowieka. Dzięki integracji seksualnej płciowość zostaje wprzęgnięta w służbę miłości i życia w każdym stanie: zarówno w życiu małżeńskim, jak również w życiu samotnym. Stąd też pierwszą zasadniczą odpowiedzialnością dorastającego młodego człowieka jest zapanowanie nad własną sferą seksualną i w ten sposób integrowanie jej ze stopniowo narastającym doświadczeniem różnych rodzajów miłości i odpowiedzialności. [...] Integracja seksualna jest koniecznym elementem dojrzałej ludzkiej miłości. Jeżeli bowiem energie seksualne nie zostaną opanowane i włączone w służbę miłości i życia, wówczas – w sposób niezauważalny – obracają się przeciwko człowiekowi (1993, s. 11).

Wychowanie seksualne powinno zatem zmierzać do integracji sfery biologicznej i popędowej z obszarem całej psychiki oraz płaszczyzną wartości i kultury. Dezintegracja wszystkich tych aspektów prowadzi nieuchronnie do powstawania wielu życiowych problemów, a nawet ludzkich dramatów, gdyż „[...] w zdrowej formie seksualności procesy fizyczne, emocjonalne i duchowe harmonijnie współdziałają” (F. Ruppert, 2012, s. 63). Mądrze realizowane wychowanie seksualne nie może zatem nie zauważać czy wręcz

negować – co niestety obecnie ma niejednokrotnie miejsce – tego prostego, ale jakże ważnego przesłania.

Jeżeli przyjąć, że główne zadania ludzkiej osobowości sprowadzają się do dwóch zasadniczych funkcji: adaptacji pozwalającej nam na dostosowanie zachowania do wymagań, które stawia przed nami środowisko, oraz funkcji integracyjnych, które zapewnia nam spójność tego zachowania, to wartość tego ostatniego wyznacznika jest bezdyskusyjna. Czytamy:

Gdyby nie operujące w nas specjalne mechanizmy psychologiczne, zapewniające integrację naszej osoby, to bombardowanie nieustannie nowymi informacjami i wystawienie na nowe doświadczenia – zapewne bardzo szybko „rozpadlibyśmy się” na niepowiązane z sobą struktury i procesy (J. Strelau, 2000, t. 2, s. 565).

Jednak problem integracji samej osobowości jako ważnego celu i zadania edukacyjnego nie doczekał się jak dotąd należytej uwagi i troski wielu współczesnych pedagogów. Ten rodzaj myślenia odnaleźć można co najwyżej w pedagogice personalistycznej, w której nosi miano wychowania integralnego:

Wychowanie musi zatem obejmować całego człowieka: jego życie fizyczne, zdolności spostrzegania i kojarzenia, aktywność intelektualną, życie uczuciowo-emocjonalne, wreszcie zdolność wyboru dobra i realizacji zamierzonych celów; powinno zmierzać do tego, ażeby wychowywany był zdolny do pełnej spójności myśli, słowa i czynu, czyli do pełnej konsekwencji działania z zachowaniem prawideł logiki, myśli i działania (J. Majka, 1993, s. 103).

W podobny sposób, jak przekonamy się poniżej, problem spójnego osobowościowo wychowania ujmuje edukacyjna analiza transakcyjna.

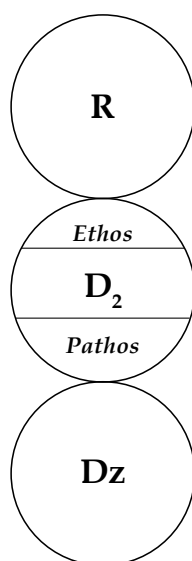
Integracja osobowości w perspektywie edukacyjnej analizy transakcyjnej

Edukacyjna analiza transakcyjna, choć wyrosła z psychoterapii, łączy w sobie zarówno wątki psychologiczne (w szczególności psychologii społecznej i psychologii osobowości), jak i teorię oraz praktykę pedagogiki. Twórca analizy transakcyjnej, E. Berne (1910–1970), problematyce integracji osobowości poświęcił osobne miejsce w swoim fundamentalnym, dotąd nieprzetłumaczonym na język polski dziele *Transactional Analysis in Psychotherapy* (1961, s. 194–195).

Berne w swoim opracowaniu zauważył, że istnieją osoby, które zachowują się w dorosły sposób, a jednocześnie są otwarci oraz mają dziecięcy urok. Są odważne, szczere, lojalne, godne zaufania, uczciwe i solidne, postępują zgodnie z miejscowymi zwyczajami, ale też ogólnoludzkim i uniwersalnym

ethosem (L. Schlegel, 2001, s. 77-90; J. Schneider, 2001, s. 148-164). Można zatem uznać, że stanowią przejęte przez strukturę Ja-Dorosły cechy etyczno-moralne Ja-Rodzica. Są to również osoby charakteryzujące się atrakcyjnością, żywotnością i spontanicznością. Inaczej mówiąc, są to przejęte, przepracowane i zintegrowane pozytywne cechy emocjonalne stanu Ja-Dziecko, stąd można opatrzyć je mianem „pathos”. Nie można zapominać też o obecnej w strukturze drugiego stopnia stanie Ja-Dorosły (D_2). Bywa on opatrywany mianem *technics*, co tłumaczone jest na język polski jako „technika” oraz polega w sensie funkcjonalnym na gromadzeniu danych i opracowywaniu ich w sposób obiektywny. Więcej informacji na temat powyższych pojęć znaleźć można w odpowiednich opracowaniach leksykalnych (J. Jagieła, 2012). Model ten był dalej często, uzupełniany, pogłębiany i interpretowany przez innych autorów (m.in. B.N. Phelan, P.E. Phelan, 1979, s. 123-126; J. Oller-Vallejo, 1997, s. 290-294; L. Schlegel, 2001, s. 77-90).

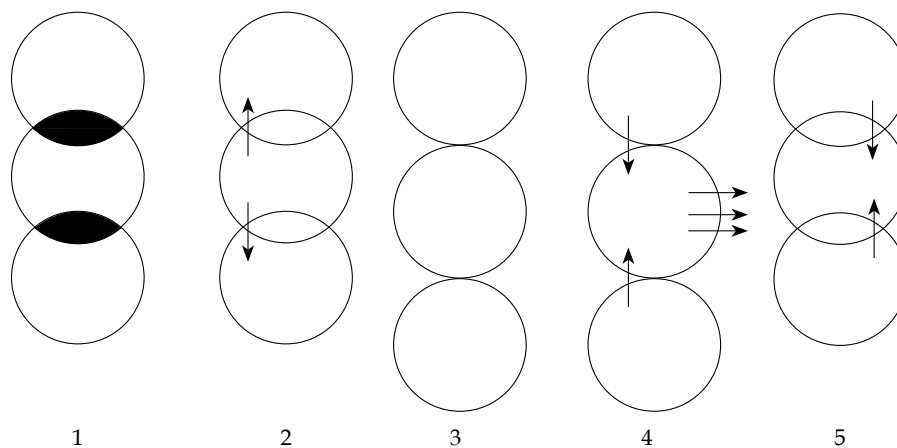
Rys. 2. Analiza strukturalna drugiego stopnia dotycząca Dorosłego



Źródło: E. Berne (1961, s. 193).

Przebieg procesu integracji osobowości przedstawili M. James i D. Jongeward (1994, s. 344-345) (rys. 3).

Rys. 3. Proces integracji osobowości



1. Dorosły nieświadomy i skontaminowany
2. Dorosły świadomy Rodzica i Dziecka
3. Skorygowanie i dekontaminacja Dorosłego
4. Dorosły filtr zachowania
5. Proces integracji

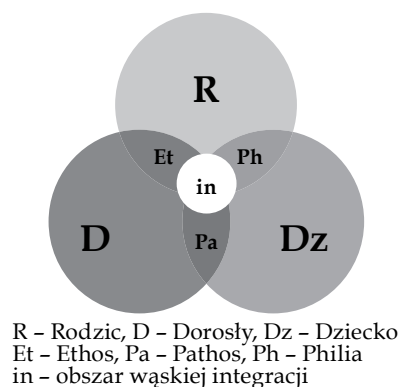
Źródło: M. James, D. Jongeward (1994, s. 344–345).

Przebieg integracji odbywa się od momentu, gdy osobowość jest skontaminowana przez dane zawarte w stanie Ja-Rodzic i Ja-Dziecko (1). Kontaminacja (*contamination*) w analizie transakcyjnej oznacza zawładnięcie jakąś częścią struktury Ja-Dorosły przez strukturę Ja-Rodzica lub Ja-Dziecka: w przypadku zawładnięcia przez Ja-Rodzica mamy do czynienia m.in. z uprzedzeniami, stereotypami, urojeniami, sztywnością i schematycznością myślenia oraz oceniania rzeczywistości. Natomiast w sytuacjach zawładnięcia przez stan Ja-Dziecko spotykamy się m.in. ze zniekształceniami rzeczywistości przez brak kontroli nad emocjami, np. iluzjami, złudzeniami, czy wręcz fobiami. Można rzec, że w jakimś sensie każdy z nas posiada jakieś skontaminowane obszary własnej osobowości. Kolejny etap (2) sprowadza się do świadomej ingerencji w zawartość swojego stanu Ja-Rodzic oraz Ja-Dziecko. Prowadzi to do dekontaminacji (*decontamination*), która polega na identyfikacji istniejących tam danych, ustaleniu granic oraz oddzieleniu poszczególnych stanów Ja wraz z odzyskiwaniem władzy i kontroli przez strukturę Ja-Dorosły (3). W tej sytuacji Ja-Dorosły może pełnić właściwą sobie funkcję swoście rozumianego filtra zachowań (4). Nasze zachowanie poddane jest kontroli stanu Ja-Dorosły i z niego wypływa. W ten sposób proces integracji osobowości zostaje zakończony (5). Osobną sprawą, którą nie będziemy się tu zajmować, pozostaje sposób, w jaki dane informacje docierają do struktury Ja-Dorosły i zostają tu kodowane, gromadzone i interpretowane. Wspomnijmy jedynie, że może tu działać zarówno tzw. efekt pierwszeństwa (w którym informacje

uzyskane jako pierwsze wywierają silniejszy wpływ niż informacje uzyskane w dalszej kolejności), jak i tzw. efekt świeżości (kiedy to ujawniają się bardziej znaczące oddziaływanie informacji odebranych jako ostatnie z kolei). Oceny tych treści mogą być też różne: od tzw. inklinacji pozytywnej (*positivity bias*), w której pojawia się raczej skłonność do formułowania ocen na temat siebie, innych i świata, do efektu negatywności (*negativity effect*), kiedy uzależniamy się raczej od informacji negatywnych niż pozytywnych (J. Strelau, 2000, t. 3, s. 70–71).

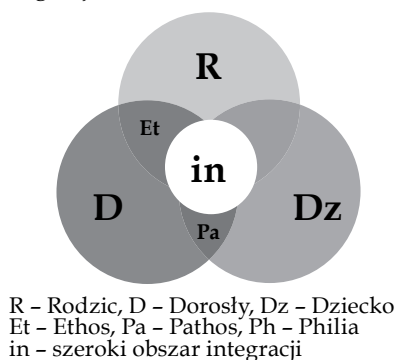
Zaprezentowany model integracji osobowości został potraktowany w sposób odmienny (J. Jagieła, 2011, s. 32–34), uwzględnia bowiem zarówno wąski obszar ingerencji poszczególnych stanów Ja (rys. 4), jak i szerokie jego ujęcie (rys. 5).

Rys. 4. Wąski obszar integracji osobowości



Źródło: J. Jagieła (2011, s. 32).

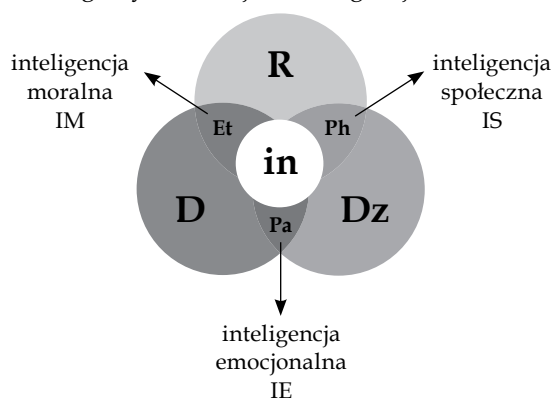
Rys. 5. Szeroki obszar integracji osobowości



Źródło: J. Jagieła (2011, s. 33).

W powyższym modelu uwzględniono obok pojęcia ethosu i pathosu również kolejny termin – jak dotąd nieobecny w klasycznej AT – jakim jest *philia* (*filius* – syn, *filia* – córka). Jest to obszar integracji stanu Ja-Rodzic i Ja-Dziecka w zakresie możliwości budowania przywiązania, więzi, intymności i zaangażowania. Może być tożsamy z pojęciem afiliacji. Schemat ten umożliwia również wskazanie obszarów rozwoju etycznego, afektywnego i interpersonalnego przez odpowiednie rodzaje inteligencji moralnej (IM), emocjonalnej (IE) oraz społecznej (IS). Tradycyjna inteligencja logiczna mieści się niezmiennie w strukturze Ja-Dorosły (rys. 6).

Rys. 6. Szeroki obszar integracji osobowości z uwzględnieniem kierunków rozwoju poszczególnych rodzajów inteligencji



Źródło: J. Jagieła (2011, s. 34).

Można żywić nadzieję, że powyższy model zostanie rozwinięty oraz pogłębiony w kolejnych analizach i projektach badawczych. Czas pokaże, czy walory tego rozwiązania znajdą konkretne urzeczywistnienie w teorii i praktyce edukacyjnej, jednak jego wartość edukacyjna wydaje się bezsporna.

Wnioski

Można powiedzieć nieco przewrotnie, że często refleksja pedagogiczna kończy się tam, gdzie w gruncie rzeczy winna się dopiero zaczynać. Jakże często formułuje się zasady, postulaty, zalecenia (mówiąc językiem AT, najczęściej z pozycji stanu Ja-Rodzic Krytyczny lub Kontrolujący), rzadko jednak wskazuje na konkretne i realistyczne sposoby ich urzeczywistnienia. Prezentowany tutaj model nie jest propozycją ostateczną, a tym bardziej skończoną. Stanowi punkt wyjścia do budowania bardzo konkretnych procedur edukacyjnych. Jednocześnie stwarza, jak się wydaje, ciekawy i godny uwagi

punkt wyjścia do dalszych poszukiwań w obszarze szeroko rozumianej edukacji. Analiza transakcyjna, podobnie jak wiele innych nurtów współczesnej psychologii, przyjmuje, że wysoki stopień integracji psychicznej jest celem, do jakiego należy dążyć zarówno w działaniach terapeutycznych, jak i edukacyjnych. Nowak-Łojewska, wskazując na argumenty przemawiające za wartością integracji w procesie wychowawczym, zauważa:

[...] argument przemawiający za nowym ujęciem edukacji zintegrowanej podkreśla podejmowanie działań w kierunku traktowania osobowości jako pewnej funkcjonalnej całości, w której poszczególne sfery rozwoju człowieka nie są izolowane, ale z sobą uspojniane tak, aby wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości człowieka nie był tylko pustym hasłem, edukacyjną fikcją, ale celem możliwym do realizacji w edukacji (2005, s. 412).

Z kolei dezintegracja osobowości jest źródłem licznych problemów życiowych lub ograniczeń czy braku rozwoju psychicznego. W sytuacjach zagrożenia życia lub zdrowia (np. wypadki, katastrofy, poważne niepowodzenia) w szczególny sposób wzrasta znaczenie integracji osobowości. Okazuje się bowiem, że podejmowanie decyzji wyłącznie z pozycji Ja-Dorosły nie zawsze okazuje się najlepsze czy wystarczające, aby uratować swoje zdrowie lub życie. W podobnych momentach takie samo znaczenie jak racjonalna ocena sytuacji i sięgnięcie do własnych nagromadzonych doświadczeń mają w równym stopniu chroniące nas przejęte zakazy oraz nakazy czy introjekty praktyczne pochodzące ze struktury Ja-Rodzic. Nie bez znaczenia jest też rodzaj i charakter przeżywanych emocji wynikających ze stanu Ja-Dziecko. A. Ripley, jedna z wnikliwych analityczek psychologicznych sytuacji ekstremalnych w naszym życiu, stwierdza:

Ludzie mogą lepiej oceniać ryzyko, jeśli nie unikają emocji i nie starają się ich pozbyć, lecz wykorzystują je dla własnych celów. Lęk, jeśli właściwie się nim posłużyć, może ocalić nam życie (2008, s. 69).

Brak integracji między strukturą Ja-Dziecko a obszarem dobrze funkcjonującego stanu Ja-Dorosły zauważają, używając jednak innego języka opisu, również autorzy niezwiązani z AT, przez nas już wcześniej przywoływani. Czytamy bowiem:

Te dwa wymiary – zmysłowy i intelektualny – konstytuują życie psychiczne człowieka. Ich naturalnym przeznaczeniem jest harmonijna współpraca: gdy rozwój człowieka przebiega naturalnie i normalnie, wytwarza się doskonała harmonia i integracja między jego zmysłami i intelektualnymi władzami poznania i pragnienia, między poznaniem zmysłowym i poznaniem intelektualnym, między pragnieniem i wolą. Ponieważ jednak rozwój ten nie zawsze jest normalny, dochodzi do dewiacji, wśród których nerwica należy do najpoważniejszych (A.A. Terruwe, C.W. Baars, 1987, s. 20–21).

Osoba niespójna wewnętrznie charakteryzuje się dezintegracją w wielu sferach swojej psychiki. Mówiąc najprościej, co innego myśli, a co innego robi; zapewne też co innego czuje, a w konsekwencji skłonna jest w co innego wierzyć. W zrozumiały sposób nie może, a zapewne też nie powinna stać się wzorcem pedagogicznym w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Przypomina bowiem rodzaj androida czy cyborga, a nie rzeczywistego, godnego naśladowania człowieka – wychowawcę czy nauczyciela. Integracja wewnętrzna sprzyja nade wszystko kongruencji, czyli autentyczności wyrażającej się zgodnością między stanami osobowości a przekazem siebie w kontaktach z innymi. Nie sposób również nie zauważyć, że spójność osiągnięta w procesie integracji służy w wysokim stopniu, jak żaden inny czynnik, osiągnięciu przez jednostkę własnej tożsamości. Sam przebieg i ostateczny wynik owego procesu integracji jest daleki od naukowej jednoznaczności. Niektórzy autorzy uważają wręcz, że pozostaje jednym z najbardziej zawiłymi i trudnymi do wytłumaczenia zjawisk na gruncie prowadzonych analiz. Berne w tym kontekście stwierdza:

Zagadnienie to pozostaje jednak najbardziej niejasnym obszarem analizy strukturalnej i nie jest na razie możliwe kliniczne jego wytłumaczenie (1961, s. 164).

Jednocześnie też – o czym nie należy zapominać – całkowita integracja osobowości nie jest możliwa, podobnie jak osiągnięcie pełnej dojrzałości. Nie zmienia to mimo wszystko przekonania, że jest to godny cel, do jakiego warto dążyć w przebiegu procesu edukacyjnego. Warto w tym kontekście zacytować słowa hinduskiego filozofa J. Krishnamurti:

Wszelkie formy wychowania, które zajmują się tylko częścią, a nie całą istotą ludzką, w nieunikniony sposób prowadzą do narastania konfliktów i cierpienia (za: A. Nowak-Łojewska, 2005, s. 399).

Czy można zaprzeczyć powyższym słowom?

Bibliografia

- Augustyn, J. (1993). *Integracja seksualna. Przewodnik w poznaniu i kształtowaniu własnej seksualności*. Kraków.
- Baker, J., Gaden, G. (2000). Integracja a równość społeczna. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. A. Fus, W. Tobiasz (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York.
- Białek, E. (1997). *Edukacja integrująca. Alternatywa czy konieczność?* Kraków.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. C. Matkowski (tłum.). Poznań.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. C. Matkowski (tłum.). Poznań.

- Fairbairn, G., Fairbairn, S. (2000). Integracja problemem etycznym? W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. A. Fus, W. Tobiasz (tłum.). Warszawa.
- Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. K. Pietruszewski (tłum.). Gdańsk.
- Fromm, E. (1968). *The Revolution of Hope*. New York.
- Grzesiuk, L. (red.) (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
- Grzesiuk, L., Suszek, H. (2010). *Psychoterapia. Integracja. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (2002). *Teorie osobowości*. J. Kowalczyńska, J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
- Herman, J.L. (1998). *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. A. Kacmąjor, M. Kacmąjor (tłum.). Gdańsk.
- Hillenbrand, C. (2007). *Pedagogika zaburzeń zachowania*. E. Cieřlik (tłum.). Gdańsk.
- Jacobi J. (1993). *Psychologia C.G. Junga. Wprowadzenie do całości dzieła*. S. Łypacewicz (tłum.). Warszawa.
- Jagieła, J. (2011). Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (red.) (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Jourard, S.M. (1978). Wybrane definicje zdrowej osobowości. W: K. Jankowski (red.). *Przełom w psychologii*. A. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.). Warszawa.
- Koj, L. (1987). Integracja nauki. W: M. Iżewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Madanes, C. (1999). *Seks, miłość, przemoc. Psychoterapia sprawców i ofiar*. A. Rozwadowska (tłum.). Gdańsk.
- Majka, J. (1993). Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym. W: F. Adamski (red.). *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Kraków.
- Malikowski, M. (1984). *Metody i techniki badań społecznych. Wybór tekstów*. Rzeszów.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
- May, R. (1993). *Miłość i wola*. H. Śpiewak, P. Śpiewak (tłum.). Poznań.
- Mearns, D., Thorne, B. (2010). *Terapia skoncentrowana na osobie*. M. Cierpisz (tłum.). Kraków.
- Nowak-Łojewska, A. (2005). Edukacja zintegrowana w okresie ponowoczesnej moderny. W: M. Dziemanowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwańnica (red.). *Prze-trwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław.
- Oller-Vallejo, J. (1997). Integrative Analysis of Ego State Models. *Transactional Analysis Journal*, 27(4).
- Ostrowska, K. (2000). Edukacja osób niepełnosprawnych w świetle reformy oświaty. W: J. Bogucka (red.). *Szkoła dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce. Materiały z konferencji, 16–18 listopada 1999*. Warszawa.

- Phelan, B.N., Phelan, P.E. (1978). The Fully Functioning Adult. *Transactional Analysis Journal*, 8(2).
- Podsiad, A., Więckowski, Z. (red.) (1983). *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. Warszawa.
- Ripley, A. (2008). *Instynkt przetrwania. Jak przeżyć katastrofę*. Z. Łomnicka (tłum.). Warszawa.
- Ruppert, F. (2012). *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*. Z. Mazurczak (tłum.). Warszawa.
- Schlegel, L. (2001). Gedanken zum Erwachsenen-Zustand der „integrierten“ Person nach Berne. *Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis*, 3.
- Schneider, J. (2001). Von der Kunst erwachsen zu handeln: Die Ethos-, Pathos- und Logosqualitäten der Erwachsenenichzustände und die Auflösung und Transformation von Eltern- und Kindichzuständen. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse in Theorie und Praxis*, 4.
- Słownik języka polskiego*. (1978). T. 1. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Strelau, J. (red.) (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2-3. Gdańsk.
- Szpiter, M. (2004). *Integracja w aspekcie nowych założeń edukacji wczesnoszkolnej*. Słupsk.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (1987). *Integracja psychiczna*. W. Unolt (tłum.). Poznań.
- Więckowski, R. (2006). *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*. W: H. Moroz (red.). *Edukacja zintegrowana w zreformowanej szkole*. Kraków.
- Żłobicki, W. (2007). *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. T. 1. Kraków.

Streszczenie

Autor artykułu przedstawia różne rozumienia pojęć wartości i integracji. W psychologii i psychoterapii integrację osobowości uważa się za zjawisko pozytywne. Pedagogika nie poświęca jednak wystarczającej uwagi tej kwestii, będącej ważnym celem zabiegów edukacyjnych. Edukacyjna analiza transakcyjna prezentuje pewien model i proces integracji psychicznej. Autor uzupełnia wspomniany model o własną propozycję, która może być punktem wyjścia do budowania procedur pedagogicznych.

Summary

The author presents a different understanding of the concepts of value and integration. Integration of personality is considered a positive phenomenon in psychology and psychotherapy. Pedagogy is not paying enough attention to this issue as an important purpose educational treatments. Educational transactional analysis presents a model and the process of psychological integration. Author complements this model for his own proposal, which could be the starting point for building a pedagogical procedures.

Część 2

**Konstruowanie tożsamości
podmiotu z punktu widzenia
tzw. umysłu indywidualnego**

Bartłomiej Gótek

Uniwersytet Jagielloński

Rola przeżycia estetycznego w procesie samowychowania człowieka dorosłego

Edukacja XXI w., pod różnymi jej postaciami – od tej tradycyjnej po edukację *online* – koncentruje się w znacznej mierze na problematyce kształcenia, doksztalcania, nabywania dyspozycji intelektualnych. O ile proces samokształcenia (czyli samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności) bywa akcentowany we współczesnych programach nauczania i raportach oświatowych, o tyle sprawy samodzielnego kształtowania własnej osobowości, pracy nad sobą, procesu stawania się” w aspekcie aksjologicznym (czyli sprawy **samowychowania**) wydają się schodzić na plan dalszy. W szczególnej mierze razi nieobecność tej problematyki w toczącej się w Polsce dyskusji nad kształtem szkolnictwa wyższego i w coraz to nowych próbach kreślenia sylwetki absolwenta studiów wyższych. Tymczasem samodzielna i niewymuszona zewnętrznymi okolicznościami czy formalnymi wymaganiami aktywność wychowawcza winna być udziałem człowieka, i to zarówno człowieka młodego, dojrzewającego, jak i człowieka dorosłego. Proces kształtowania się w nas struktury aksjologicznej nie ma końca; nie istnieje taki moment w biografii jednostki, w którym jej osobowość byłaby już zupełnie dookreślona.

Zagadnienie samokształtowania się człowieka – czyli kształtowania siebie samego – rozpatrywane jest dziś na pograniczu wielu dyscyplin naukowych, m.in. filozofii, pedagogiki i psychologii. W zależności od ujęcia związanego z daną dyscypliną wskazuje się na różnorakie aspekty tego procesu, w tym na aspekty: poznawczy, społeczny, moralny, kulturowy. Samokształtowanie jest procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości; jest twórczym procesem poznawania i realizowania wartości osobowych i moralnych; jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach. Jak zaznacza S. Palka, proces ten

[...] zawiera w sobie nie tylko samokształcenie, ale i wszystkie inne formy samodzielnej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej jednostki, służące jej stawianiu się człowiekiem, manifestujące się w czynnym stosunku do siebie i świata, w samowychowaniu, które przede wszystkim jako praca nad sobą wspiera się na akceptowanych wartościach i służy realizowaniu tych wartości (1986).

Terminami pokrewnymi są tu takie pojęcia, jak: samorealizacja, autokreacja, autorealizacja, autoformacja, praca nad sobą, autoedukacja czy też tzw. samostawanie się.

Samowychowanie jest zatem częścią szerszego znaczeniowo procesu samokształtowania człowieka i oznacza samodzielną aktywność jednostki skierowaną na formowanie jej aksjonormatywnego wnętrza, systemu postaw i systemu zinternalizowanych wartości. Zdaniem Z. Matulki, w toku tej samowychowawczej pracy człowiek kształtuje swoje poglądy i przekonania, a więc wiedzę pozwalającą mu odróżniać prawdę od fałszu oraz odniesienie tej wiedzy do świata wartości. Matulka stwierdza, że

Samowychowanie ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań i postaw, ukształtowania charakteru moralnego, polegającego na zgodności postępowania, zgodności reakcji woli i reakcji emocjonalnych z przyjętą hierarchią wartości etycznych. Samowychowanie ma doprowadzić również do osiągnięcia możliwie wysokiego stopnia kultury estetycznej (1992, s. 147).

Innymi dyspozycjami osobowymi, które wypracowywać można w toku samodzielnej aktywności wychowawczej, są – według Matulki – samodzielność myślenia, krytycyzm, umiejętność stawiania pytań, uniezależnienie się od manipulacji i propagandy, szczerłość wobec samego siebie, posiadanie niezafałszowanego obrazu świata i własnej osoby. Nade wszystko idzie tu również o wyrobienie w sobie dyspozycji do poszukiwania prawdy oraz czynienia dobra, co jest równoznaczne z dążeniem do uczynienia właściwego użytku z wolności (Z. Matulka, 1992). Z wolnością zaś nierozzerwalnie wiąże się kategoria odpowiedzialności – odpowiedzialności osoby ludzkiej za własne wybory i decyzje. Uświadamianie sobie tej odpowiedzialności, branie odpowiedzialności za swoje życie, dojrzałe mierzenie się z konsekwencjami codziennych poczynań to istotna część pracy nad sobą:

Człowiek poczuwający się do odpowiedzialności i odpowiedzialnie działający ma świadomość, że od jego działań zależy realizacja wartości i że mogą one zostać urzeczywistnione bądź nieurzeczywistnione (J. Torowska, 2008, s. 19).

Przeciwieństwem takiej postawy jest opisany przez E. Fromma (1993) mechanizm „ucieczki od wolności”, związany z uchylaniem się od własnej odpowiedzialności. Jest to sprawa sumienia, wewnętrznej sankcji poczynań człowieka, która najpierw uzdalnia jednostkę do odróżniania dobra od zła, a potem pozwala jej wypracować w sobie „gotowość do czynienia

dobra zawsze i wszędzie, a unikania zła” (Z. Matulka, 1992, s. 151). Sumienie formuje się w znacznej mierze w toku oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych.

Idea kształtowania siebie samego obecna jest m.in. na gruncie teorii wychowania estetycznego, zwłaszcza w odniesieniu do koncepcji wychowania przez sztukę. Prekursorami tego sposobu myślenia o wychowaniu i samowychowaniu byli F. Schiller (traktat z końca XVIII w. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*) i H. Read, który w wydanej w 1943 r. książce *Education through Art*

[...] głosił ideę obrony czy nawet ocalenia człowieka, zwłaszcza jego wrażliwości i postaw twórczych, w warunkach zagrożenia przez różnego rodzaju siły i mechanizmy wywodzące się ze swoistości współczesnej cywilizacji, która wzmacnia niebezpieczeństwo alienacji, dehumanizacji, konformizmu, odbierając człowiekowi jego humanistyczną tożsamość (J. Torowska, 2008, s. 49).

Polskim wkładem w teorię wychowania estetycznego są m.in. prace S. Szumana (*O sztuce i wychowaniu estetycznym*, 1969), B. Suchodolskiego (*Kształt życia*, 1973; *Kim jest człowiek*, 1980) czy I. Wojnar (*Estetyka i wychowanie*, 1964; *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, 1980; *Estetyczna samowiedza człowieka*, 1982). Badacze tej problematyki dostrzegają w obcowaniu ze sztuką (a szerzej, z dobrami ludzkiej kultury) wielkie możliwości dla dążeń samorealizacyjnych człowieka, i to na każdym etapie jego życia. B. Matwijów pisze:

Sztuka, jako element rzeczywistości kulturowo-społecznej człowieka, posiada z nim relacje dwojakiego rodzaju: z jednej strony jest działaniem, a z drugiej – doznawaniem. Człowiek zarówno może doznawać i być pod wpływem wartości estetycznych, jak i może swe wewnętrzne doznania świata przekształcić w działanie, czyli w formy estetyczne (1994, s. 59).

Sztuka kryje w sobie duży potencjał wychowawczy; aktywność artystyczna oraz obcowanie z dziełami sztuki mogą być efektywnie wykorzystywane w procesie kształtowania dyspozycji poznawczych, postaw moralnych i kompetencji społecznych człowieka. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy sztuka staje się osobistą sprawą człowieka. J. Torowska zauważa bowiem, że

[...] postawa estetyczna rodzi się z żywego stosunku do sztuki; żywym staje się ten stosunek tylko wówczas, gdy sztuka coś znaczy dla człowieka, gdy odpowiada jego przeżyciom, pragnieniom, wątpliwościom, marzeniom, działaniom, planom (2008, s. 49).

Dlatego też przyjmuje się, że proces wychowania estetycznego jest procesem dwoistym, który obejmuje, po pierwsze, **wychowanie do sztuki**, czyli kształtowanie estetycznej kultury człowieka, jego wrażliwości na sztukę i umiejętności obcowania z jej dziełami; po drugie, **wychowanie przez sztukę**, rozumiane jako wykorzystywanie sztuki w wielostronnym rozwoju osobowości. Oba te elementy wychowania estetycznego są wzajemnie uwarunkowane:

trzeba coś wiedzieć o sprawach piękna, trzeba umieć patrzeć, odnajdywać w otoczeniu estetyczne wartości, trzeba być wrażliwymi, by sztuka mogła pomóc nam odnajdywać odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Trafnie mówił o tym w jednym z wywiadów L. Kołakowski:

Kiedy korzystam z dóbr ducha, to nie przeżywam złudzenia. Warto się tych rzeczy troszeczkę nauczyć, by umieć prawdziwie się nimi cieszyć. Żeby podziwiać muzykę czy malarstwo, trzeba coś o nich wiedzieć. Ale najważniejsze jest, żeby taką gotowość cieszenia się łatwo dostępnym pięknem w sobie kultywować (L. Kołakowski, J. Żakowski, 2010, s. 126–127).

Oddziaływanie sztuki na człowieka dokonuje się w toku **przeżycia estetycznego**. Znamionną cechą tej kategorii przeżycia aksjologicznego jest to, że odsłania ono przed swoim podmiotem nie tylko wartości estetyczne (będące tego przeżycia bezpośrednią przyczyną), ale także wartości poznawcze i społeczno-moralne. Zasługujące na uwagę studium tego zjawiska przedstawił swego czasu R. Ingarden, który w książce *O poznaniu dzieła literackiego* (1976) ukazał przeżycie estetyczne jako proces czasowo rozciągły, rozwijający się w wielorako określonych fazach – od zmysłowego spostrzeżenia pewnego realnego przedmiotu do uchwycenia wartości estetycznych w tym przedmiocie zakotwiczonych i ich szczególnego oddziaływania. Przy spostrzeganiu dzieła sztuki uderza nas jakaś szczególna jego jakość (np. barwa, akord, rytm), która koncentruje uwagę i pobudza w szczególny sposób, wywołując w nas tzw. emocję wstępną – stan niedosytu, pożądania, niepokój wewnętrzny. Owa emocja wstępna, która pojawia się w strumieniu świadomości człowieka, powoduje – zdaniem Ingardena – przemianę naturalnej postawy praktycznego życia lub postawy badawczej w postawę estetyczną; powoduje swoistego rodzaju zahamowanie poprzedniego, normalnego toku naszych przeżyć i sposobu zachowania się. To, czym przed chwilą się zajmowaliśmy, traci nagle swą wagę, staje się nieinteresujące, obojętne, a w późniejszych fazach intensywnego przeżycia estetycznego może dojść nawet do quasi-zapomnienia o świecie realnym. Taka zmiana naszego nastawienia sprawia, że dana jakość, która pierwotnie występowała jako cecha rzeczy spostrzeganej, zostaje wyzwolona z tej formalnej struktury i na chwilę pozostaje czystą jakością, a więc szczególną wartością, która nas ogarnia, zatrzymuje, nasycza. Tak oto odsłania się przed nami konkretna wartość estetyczna, np. piękno, harmonia, symetria, tragiczność, komizm, prostota, liryzm (R. Ingarden, 1976).

Na tym jednak przeżycie aksjologiczne się nie kończy, możliwa jest bowiem jeszcze jedna faza tego procesu. Otóż na ukazujących się nam wartościach estetycznych mogą się nadbudowywać wartości wyższe, tzw. wartości nadestetyczne, do których W. Stróżewski (2002) zalicza: piękno, wartości moralne (dobro), wartości prawdy i prawdziwości, wartości istnienia (metafizyczne) oraz wartości sacrum. Wartości nadestetyczne przysługują tylko niektórym

dziełom sztuki; tylko przez niektóre dzieła mogą być odsłonięte czy objawione. Dla swojego zaistnienia wymagają też szczególnej wrażliwości ze strony odbiorcy sztuki, szczególnej postawy podmiotu przeżywającego; wymagają fazy intensywnego skupienia i kontemplacji bytu. Stróżewski pisze:

Czyste piękno jest w szczególny sposób zaborcze: przykuwa do siebie pomimo dystansu, w jakim się objawia, zatrzymuje przy sobie bez reszty. Ale zdarza się, że piękno staje się źródłem niepokoju. Zachwyca, a równocześnie przenosi ów zachwyt poza siebie. Niepokój, który się wtedy rodzi, nie ma nic wspólnego z uczuciem przykrości. Jest to niepokój podniecenia, niepokój **bycia na tropie**, przybliżania się do tajemnicy, o której się już wie, że jest, że czeka i przyzywa poza siebie i ponad pięknem, choć jeszcze nie została ani odgadnięta, ani nazwana (2002, s. 192).

Metafizyczny zachwyt nad pięknem wywołuje w człowieku doświadczenie konieczności, zjednoczenie idealności i faktyczności – zachwycona jednostka czuje, że coś jest dokładnie tak, jak być powinno. Tym sposobem intensywne przeżywanie dzieł sztuki może nam pomagać w wewnętrznej pracy nad sobą, w duchowym rozwoju własnej wrażliwości, w wydobywaniu drzemiącego w nas potencjału poznawczego i emocjonalnego.

W myśl rozważanej tu koncepcji wychowania estetycznego, jeśli chcemy pojąć jakąś wartość i prawdziwie jej doświadczyć, musi dokonać się w nas swiste przeżycie tej wartości. W pełni ukonstytuowane przeżycie aksjologiczne jest tu więc środkiem do dojrzałej internalizacji wartości, ta zaś internalizacja wartości i związane z nią kształtowanie się systemu społeczno-moralnych postaw jest celem naszego osobistego rozwoju. Muszę głęboko przeżyć daną wartość, aby zrozumieć, że wybór tej wartości i jej urzeczywistnianie w codziennym życiu jest dla mnie słuszne i dobre. Kontakt z dziełami sztuki może – przy zachowaniu szczególnych warunków – prowadzić nas do realizacji aksjologicznego optimum (W. Stróżewski, 2002), może efektywnie pomagać nam w budowaniu własnej aksjologicznej struktury, w heroicznym tworzeniu siebie, w samorealizacji.

Oto kilka przykładów. Oglądając filmy K. Kieślowskiego, mierzyć możemy się z takimi aspektami własnego życia, jak: wolność i jej doświadczanie (*Trzy kolory. Niebieski*), samotność i niezrozumienie (*Podwójne życie Weroniki*), relacje z własnymi rodzicami/dziećmi (*Dekalog IV*), fenomen miłości i jej mylnego czasem postrzegania (*Krótki film o miłości*). Wystawiany na deskach Narodowego Starego Teatru im. Heleny Modrzejewskiej w Krakowie spektakl P. Cieplaka *Król umiera, czyli ceremonie* (na podstawie dramatu E. Ionesco) pozwala widzom na rozrachunek z własnym życiem i popełnionymi błędami. *Dzienniki* W. Gombrowicza stawiają nas twarzą w twarz z takimi wartościami, jak młodość i dojrzałość, tragizm, indywidualność, osobność. Lektura powieści *Trans-Atlantyk* pomaga nam zrozumieć, że wartości patriotyzmu nie osiąga się – jak chcieliby niektórzy – na drodze naiwnej doktryny, lecz przez trudne

przewycięzanie „Polaka w sobie”. Wreszcie, proste i skromne w formie wiersze J. Twardowskiego odsłaniają przed nami wiele ogólnoludzkich wartości, których umysł nie ogarnia. Poznanie wartości moralnych bowiem, zdaniem pedagogów kręgu wychowania przez sztukę, opiera się

[...] nie tylko na poznaniu rzeczywistości zewnętrznej, ale również na wglądzie we własne wnętrze, w świat własnej wrażliwości, niepowtarzalnej percepcji świata, wglądzie we własne osobowe potencjały wyzwajające moce intelektualne i fizyczne do kreowania rzeczywistości (B. Matwijów, 1994, s. 60).

Inicjowane przez przeżycie estetyczne samopoznanie to także próba stwierdzenia, w jakim stopniu wyznawany i akceptowany przeze mnie wzór osobowy zgadza się z moim faktycznym zachowaniem (B. Matwijów, 1994). Sztuka, oprócz swego zasadniczego wymiaru estetycznego, posiada dużą wartość poznawczą (E. Borowiecka, 1986), ułatwia i wspiera intelektualne ogarnianie świata i zachodzących w nim przemian, może być pomocna w procesie odkrywania przez jednostkę wewnętrznych zdolności do kreowania siebie i otoczenia. Kontakt ze sztuką sprzyja procesom poznawania czynnego, czyli takiego, które prowadzi do rozumienia.

W sposób czynny uzyskiwana jest wiedza o tym, co wykracza poza to, co już o tym czymś nam wiadomo, poza to, co możemy dostrzec. Jest ona formą zrozumienia, to znaczy aktywnego, osobistego ujęcia czegoś na różnych poziomach ogólności (K. Obuchowski, 1995, s. 178–179).

Dorośli mający kontakt ze sztuką częściej niż inni prezentują kreatywny sposób spostrzegania rzeczywistości, są gotowi znajdować wiele rozwiązań napotykanym problemom bądź zauważać dawne problemy w nowym świetle (B. Ziółkowska, 2005). Zdaniem Wojnar, obcowanie ze sztuką może przyczyniać się do integralnego rozwoju osobowości człowieka dorosłego w następujących obszarach: w sferze intelektualnej (przez wzbogacanie wiedzy i osiągnięcie samodzielności poznawczej, uczenie się krytycznego i osobistego myślenia); w sferze społeczno-moralnej (przez wypracowywanie podstaw oceny moralnej, umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, co z kolei prowadzi do lepszego porozumienia z innymi); w sferze kształtowania wyobraźni i postawy twórczej. Idzie tu więc o

[...] takie wzbogacenie osobowości człowieka, by stał się on jej aktywnym współtwórcą, kształtując samego siebie, osiągając stan wyższej, pełniejszej samowiedzy i samourzeczywistnienia (B. Matwijów, 1994, s. 60–61).

W tym właśnie sensie sztuka i jej przeżywanie, twórczość i kontakt z przedmiotami estetycznymi jawią się jako ważne podłoże procesu samokształtowania się człowieka w ciągu całego życia. Implikują taką zmianę na poziomie osobowości człowieka dorosłego, którą określa się mianem generatywności, czyli zdolności powoływania do życia nowych wytworów

i nowych idei oraz tworzenia samego siebie, co powiązane jest z dalszym rozwojem tożsamości psychospołecznej (K. Appelt, 2005). Warto więc korzystać z aksjologicznego potencjału sztuki w toku samodzielnej, odśrodkowej i niewymuszonej zewnętrznymi okolicznościami aktywności wychowawczej.

Samowychowanie winno być udziałem tych wszystkich, którzy pragną żyć świadomie i odpowiedzialnie, którzy chcą konsekwentnie i heroicznie tworzyć siebie w świecie pełnym absurdu i niesprawiedliwości. Kształtować siebie trzeba zaś na każdym etapie własnej biografii, gdyż człowieczeństwo nie jest czymś danym i gotowym, a nasza aksjologiczna istota nie znajduje swej finalnej postaci (W. Stróżewski, 1992). Absolut sztuki ma szansę wzmacniać autokreacyjną kompetencję człowieka, prowadzić do konstruktywnych zmian w jego osobowości. Kontakt z dziełami sztuki rozwija nasze zainteresowania, dostarcza bodźców do rozwoju poznawczego i emocjonalnego, rozwija zdolność myślenia abstrakcyjnego, odrywa od konkretnego „tu i teraz”, pozwala wychodzić poza proste dane doświadczenia. Człowiek, stając się podmiotem estetycznego przeżycia, jest konfrontowany sam z sobą i swoim losem, z własnymi błędami i stratami; taka konfrontacja jest naturalnym zadaniem autokreacji (J. Pawlak, 2009) i istotą każdego samowychowania. Sztuka kształtuje namysł nad światem i jego złożonością, a przez swój uniwersalizm próbuje przewyciężyć skróconą perspektywę czasową, znamienne dla epoki transformacji (A.I. Brzezińska, 2005). Aktywność kulturalna, poznawanie poszczególnych dziedzin sztuki i świadomy kontakt z jej dziełami, wreszcie, próby samodzielnej twórczości artystycznej – to skuteczne sposoby na poszukiwanie i znajdowanie tych doświadczeń i działań, które dadzą nam treść i formę do dojrzałego przeżywania własnej egzystencji, pomogą odnaleźć własną tożsamość, odkryć sens życia, skompensować jego braki i niedostatki. Przez wzbudzenie twórczego niepokoju i ukazywanie nieograniczonych możliwości sztuka wyrzuca nas z niebezpiecznego samozadowolenia, każe dziwić się światem i szukać dalej, kształtuje w nas głęboki namysł nad istotą i tajemnicą życia. Sztuka nie tylko stawia przed nami podstawowe pytania: Po co żyć? Jak żyć?, ale w swoich różnorodnych odsłonach przynosi nam na nie także odpowiedź. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania należy do naczelných zadań pracy samowychowawczej, zatem z udziałem sztuki toczy się proces naszego samowychowania.

Pytania egzystencjalne stają się tym bardziej natarczywe, im silniej dotyka nas zło, głębokie cierpienie, dotkliwe niepowodzenia, choroba, śmierć bliskich czy perspektywa śmierci własnej (Z. Matulka, 1992, s. 151-152).

Doświadczenie życiowych trudności to swoiste psychologiczne koszty bycia dorosłym. Warto więc w tym okresie biografii rozwijać w sobie artystyczne pasje i zainteresowania, troszczyć się o swą wrażliwość, nie zagłuszać jej w pośpiechu życia; warto budzić w sobie i zaspokajać estetyczne potrzeby.

W dyskusji publicznej i przekazach medialnych podważa się dziś niejednokrotnie znaczenie wiedzy ogólnej w rozwoju człowieka, uważając ten rodzaj wiedzy i związane z jej nabywaniem predyspozycje osobowościowe za nieprzydatne w osiąganiu osobistego szczęścia, zwłaszcza na polu zawodowym (B. Gołek, 2011). W mniemaniu znacznej części organizatorów i reformatorów oświaty, twórców programów szkolnych i tzw. krajowych ram kwalifikacyjnych pierwsze miejsce należy przyznać wiedzy specjalistycznej, wąskiej wiedzy przedmiotowej, która zapewni absolwentom szkół i uczelni zajęcie intratnego miejsca na rynku pracy. Sprawy kształtowania charakteru, kształtowania **ducha** przegrywają w chłodnej kalkulacji zysków i strat. Pedagogicznym wyzwaniem takiej sytuacji jest inicjowanie i wspieranie procesu samowychowania człowieka w ciągu całego życia. Ważną rolę w tymże procesie odegrać może sztuka. Wychowanie do sztuki i przez sztukę nie jest tylko sprawą edukacji dzieci i młodzieży. W równie istotnym stopniu winno ono być doświadczeniem osób dorosłych.

Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych. W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Borowiecka, E. (1986). *Poznawcza wartość sztuki*. Lublin.
- Brzezińska, A.I. (2005). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Fromm, E. (1993). *Ucieczka od wolności*. O. i A. Ziemiłscy (tłum.). Warszawa.
- Gołek, B. (2011). Miejsce wiedzy ogólnej i wiedzy z pedagogiki ogólnej w systemie wiedzy nauczyciela. W: M. Myszkowska-Litwa (red.). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków.
- Ingarden, R. (1976). *O poznaniu dzieła literackiego*. Warszawa.
- Kołąkowski, L., Żakowski, J. (2010). Co jest w życiu ważne? *Polityka. Niezbędnik inteligenta*, wyd. spec., 17.03.
- Matulka, Z. (1992). Samowychowanie. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Warszawa.
- Matwijów, B. (1994). *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań.
- Palka, S. (1986). Sztuka w rozwoju kierowanym i samorozwoju. Referat wygłoszony na Sympozjum Naukowym „VII Biennale Sztuki dla Dzieci”, Poznań, maj.
- Pawlak, J. (2009). *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*. Kraków.

- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków.
- Stróżewski, W. (2002). *Wokół piękna. Szkice z estetyki*. Kraków.
- Torowska, J. (2008). *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków.
- Ziółkowska, B. (2005). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych. W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.

Streszczenie

Artykuł ukazuje edukacyjny wymiar oddziaływania sztuki na człowieka, w szczególności miejsce i rolę przeżycia estetycznego w procesie samowychowania (autokreacji) człowieka dorosłego. W toku przeżycia estetycznego odsłaniają się przed uczestniczącą w nim jednostką nie tylko same wartości estetyczne, ale także wartości poznawcze i moralne. Przeżywanie wartości moralnych kształtuje aksjologiczne wnętrze człowieka i w sposób znaczący może mu pomagać w mierzeniu się z problemami własnego życia. Samokształtowanie jest całonocnym procesem rozwoju samego siebie, całej swojej osobowości, jest świadomą pracą nad sobą we wszystkich możliwych formach i zakresach. Odnosi się do wszelkich samodzielnych działań człowieka nastawionych na pełny rozwój osobowy. Istotnym momentem tych działań jest dobrowolna zmiana lub też modyfikacja własnych nastawień, postaw, poglądów, systemów wartości czy zasobu wiedzy. Traktowanie pedagogiki jako nauki o szeroko rozumianej działalności edukacyjnej pozwala na włączanie w zakres jej przedmiotu samowychowania i samokształcenia, czyli głównych składników samokształtowania człowieka w ciągu całego życia.

Summary

This article discusses art from an education perspective, particularly from the point of view of education through art idea. It concerns the cognitive and ethical role of esthetic experience. If someone wants to understand a certain value and really feel it, a certain kind of experience of this value must take place in him or her. Art shapes the reflection of the world and its complexity and contact with esthetic objects seems to be an important basis for the process of self-formation of a human being throughout his whole life. It should also be an experience of adults. The education of the 21st century in its different forms – from traditional to online – is focused mostly on the problem of training, additional training and acquiring intellectual dispositions. As the process of self-training, which means self-acquisition of knowledge and abilities, is sometimes emphasized

in the modern teaching programs and educational reports, then the matters of self-formation of one's personality, working on oneself, the process of becoming in axiological aspect – the matters of self-education – are pushed aside. The process of formation of an axiological structure in a person does not have an end – there is no moment in one's biography in which one's personality would be fully defined.

Paweł F. Nowak

Politechnika Opolska

Aksjologiczna refleksja nad zdrowym stylem życia w edukacji

Wprowadzenie

Zdrowie jest niekwestionowaną wartością, silnie umocowaną w kulturze europejskiej. Podkreśla to World Health Organization (WHO, Światowa Organizacja Zdrowia) w licznych dokumentach i publikacjach. Zdrowie i życie ludzkie, powszechnie rozumiane jako wartość autoteliczna i instrumentalna, chronione jest – i zawsze było – w sposób szczególny przez system ustanowionego prawa. Jednak dopiero codzienne życiowe doświadczenia, związane z troską o najbliższych, pozwalają to sobie dobitnie uświadomić.

To ogólne dobro bywa różnie definiowane i rozumiane. Współcześnie w naukowym dorobku nauk o zdrowiu dominują tendencje do upowszechniania pozytywnych definicji zdrowia, interpretując to pojęcie jako dobrostan w wymiarze biopsychospołecznym (I. Heszen, H. Sęk, 2008). Natomiast potocznie dominuje wyraźnie jego negatywne określanie – zdrowie to brak chorób czy zaburzeń funkcjonowania organizmu. Przeszarzały, biomedyczny model zdrowia i choroby jest wciąż obecny nie tylko w świadomości ludzi, w ich codziennych decyzjach, ale – co niepokojące – występuje również w polskim systemie opieki zdrowotnej (L. Kulmatycki, 2003; A. Ostrzyżek, J.T. Marcinkowski, 2012). Profilaktyka i promocja zdrowia wciąż nie mogą się przebić przez dominującą medycynę naprawczą. Trudno rozstrzygnąć, czy to efekt niedostatecznego dofinansowania całego systemu, czy po prostu przejaw nazbyt krótkowzrocznego myślenia i doraźnego rozwiązywania problemów zdrowotnych, opartego zarówno na wykorzystywaniu nowoczesnych technologii, jak i braku wiary w wysoką skuteczność działań profilaktycznych. Nie ulega wątpliwości, że działania prewencyjne są tańsze niż leczenie następstw, często własnych zaniedbań, złych wyborów, nawyków itp. Czy jednak stać nas na profilaktykę? To nie tylko pytanie o zasobność

środków materialnych, ale także pytanie o dyspozycję, determinację do podjęcia wysiłku, określonej pracy nad sobą. Chodzi o zmianę, korektę i względne utrzymanie korzystnego – z punktu widzenia zdrowia – stylu życia. W obliczu rozwoju chorób zachowawiozależnych interwencja edukacyjna powinna znacząco wcześniej poprzedzać ewentualną interwencję medyczną. Postęp cywilizacyjny i jego wielokierunkowe następstwa wcale nie ułatwiają prowadzenia zdrowego życia. Rosnące wymagania i potrzeby wynikające z komercjalizującej się kultury oraz tempo życia skutkują psychofizycznymi przeciążeniami, z którymi samodzielnie coraz trudniej sobie poradzić.

Promocja zdrowia, której zasadniczym instrumentem i głównym obszarem jest edukacja zdrowotna, jest szansą nie tylko na ograniczenie poziomu negatywnych mierników zdrowia (np. śmiertelność, zachorowalność), ale również na poprawę szeroko rozumianej jakości życia (R.S. Downie, C. Fyfe, A. Tannahill, 1994).

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie zdrowego stylu życia jako uniwersalnej wartości warunkującej zdrowie i wysoką jakość życia oraz próba określenia jej pozycji w przestrzeni edukacyjnej.

Wartości w przestrzeni społecznej

Zdaniem G. Kloski, wartością jest „[...] to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń” (1971, s. 16). K. Denek (2005) nadaje znaczącą rolę wartościom w życiu człowieka. Uważa, że spełniają one rolę busoli, która kieruje zachowaniami ludzi i wpływa na ich postępowanie, a także umożliwia ich ocenę. W społeczeństwie polskim zdrowie jest wysoko lokowaną wartością w indywidualnej hierarchii wartości. W badaniach CBOS (2004) zdrowie własne i rodziny (67%) zajmuje drugie miejsce, tuż za udanym życiem rodzinnym (70%).

Wielowymiarowość zdrowia i jego holistyczne postrzeganie zakładają mnogość czynników na nie wpływających. Ich oszacowanie jest dosyć trudne, chociaż takie próby podejmowane są od lat 70. XX w. Badacze są zgodni co do stylu życia jako głównego czynnika (50–60%) determinującego ludzkie zdrowie. Szacunki te kładą szczególną uwagę na system indywidualnych zachowań ludzkich w kontekście potencjału i istotnego zadania edukacyjnego (M. Lalonde, 1974).

Teoretyczną podbudową dla niniejszych rozważań jest koncepcja salutogenezy A. Antonovsky’ego (1996). Zakłada ona, iż każdy człowiek zajmuje jakąś pozycję na kontinuum między dwoma biegunami: zdrowia i choroby. Istotne jest, że ta pozycja nie jest stała, gdyż człowiek przemieszcza się w kierunku jednego bądź drugiego bieguna. Można założyć, iż nie tylko kierunek, ale i dynamika tego ruchu zależy od wzorca zachowań jednostki. W wyniku tej

koncepcji zdrowia (która stała się podstawą rozwoju idei promocji zdrowia) styl życia, a dokładniej, zdrowy styl życia jawi się jako istotna społecznie wartość. W tej sytuacji popularne hasła typu „moje zdrowie w moich rękach”, które obarczają jednostkę odpowiedzialnością za własne zdrowie, nabierają znaczenia i odpowiadają rozwijającej się współcześnie kulturze indywidualizmu.

Styl życia jest kategorią zyskującą na popularności w znacznej mierze za sprawą rozwijającej się cywilizacji technicznej, która wymusza rozwój masowej kultury czasu wolnego. Przestrzenią dla stylu życia, wolności podejmowanych wyborów z szerokiej puli możliwych zachowań jest niewątpliwie czas wolny (G. Janicki, 2009). W perspektywie historycznej i globalnej jego ilość wzrasta, co jest związane z przeobrażeniami cywilizacyjnymi. E. Tarkowska (1997) pisze, że przeobrażenia systemowe w Polsce po 1989 r. doprowadziły jednak do niekorzystnego zjawiska w relacji czas wolny – czas pracy, jakim jest wyższe lokowanie w hierarchii wartości pracy niż wypoczynku. Pojawił się tzw. biznesowy styl życia, charakterystyczny dla ludzi sukcesu (głównie prywatnych przedsiębiorców); jak ich określa autorka, styl bohaterów transformacji. Obecny w nim konsumpcjonizm poszerzył katalog zachowań antyzdrowotnych.

Styl życia jako swoista filozofia życia jednostki, kategoria wyboru sposobu zaspokajania potrzeb, sama w sobie może stanowić istotną wartość, ponieważ jest wyrazem ludzkiej wolności. W demokratycznych społecznościach indywidualny styl życia jest silną wartością, która rywalizuje z masową popkulturą, bardzo skomercjalizowaną, i rozpowszechnia się za sprawą procesów globalizacyjnych. Coraz trudniej zaistnieć, ukazać swą indywidualność w sposobie życia, dlatego twórczy indywidualizm może stanowić wyjątkową wartość. Styl życia jest wartością wykorzystywaną w reklamach różnorodnych produktów czy usług, zarówno pro-, jak i antyzdrowotnych, nawet w większym stopniu, jako wyraz indywidualnego sprzeciwu w opozycji do norm, nakazów i zakazów.

Warto wyróżnić dychotomiczną kategorię stylu życia: prozdrowotny i antyzdrowotny (A. Ostrowska, 1997). W kontekście zdrowia podkreślanie biegunowości jest istotne właśnie z edukacyjnego punktu widzenia. Czysto teoretycznie nieosiągalne bieguny pełnią rolę drogowskazu.

Sposób życia związany jest z przyjętym, akceptowanym systemem wartości, który ukierunkowuje na określone działania. Pierwiastek aksjologiczny jest podstawą interpretacji codziennych zdarzeń i sytuacji (A. Zalewska-Meler, 2009).

Pomiędzy istotnymi dla człowieka wartościami (np. zdrowie, aktywny styl życia, jakość życia) zachodzą wzajemne relacje (schemat 1). Istnieje bardzo silny związek między zdrowiem a jakością życia, który uwidacznia się w wielu próbach definiowania pojęcia zdrowia. Tylko zdrowa jednostka ma szansę w pełni, bez przeszkód zaspokajać swoje potrzeby. Jakość życia

można zdefiniować jako poziom zaspokojenia potrzeb. Mogą być one bardzo zróżnicowane w zależności od wielu czynników i etapów, na których dana jednostka obecnie się znajduje.

Pozytywne definiowanie zdrowia, oparte na subiektywnym odczuciu psychicznego dobrostanu, niewątpliwie związane jest z pojęciem jakości życia. Zdaniem M. Czerwińskiego:

[...] przez jakość życia rozumie się na pierwszym miejscu odniesienie realizowanego stylu życia do wartości uznawanych i pożądaných przez podmioty realizujące ów styl (1978, s. 119).

W ponowoczesnej kulturze coraz większego znaczenia nabiera dążenie do podniesienia poziomu jakości funkcjonowania różnych grup społecznych:

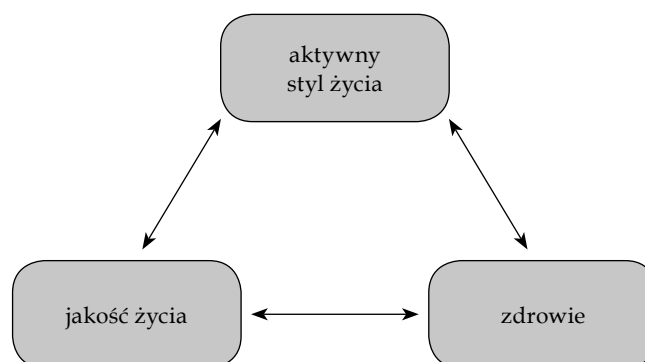
[...] o jakości życia decyduje odległość pomiędzy realizowanym stylem życia a uznawanymi i pożądanymi wartościami (A. Zalewska-Meler, 2009, s. 23).

Jakość życia Polaków wzrasta i obecnie jest najwyższa od kilkunastu lat (J. Czapiński, T. Panek, 2011). Źródła tych pozytywnych wyników są dosyć złożone, z całą pewnością związane z przemianami społeczno-gospodarczymi i ogólnym wzrostem poziomu życia. Jednak już w latach 70. XX w. udowodniono, że poziom życia niezupełnie przekłada się na jego jakość (E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi, 2008). Usługi rekreacyjne, które są przecież usługami zdrowotnymi, mają ogromny potencjał w dziedzinie jakości życia, ponieważ dają okazję do kreowania autorozwoju i odczuwania płynącej stąd satysfakcji.

Aktywny styl życia przede wszystkim determinuje rozwój i sprawność tych obszarów biologicznych czy struktur psychicznych, które zostają aktywowane; jest wartością wysoce cenioną społecznie, gdyż umożliwia rozwój jednostki oraz środowiska (J. Szczepański, 1982). Szczególnie w kulturze indywidualizmu człowiek aktywny zawodowo (i we wszelkich innych sferach życia) jest wysoce cenioną jednostką, określaną jako ambitna, zaradna życiowo, dbająca o autorozwój. Rodzaj aktywności zawodowej bądź pozazawodowej (w czasie wolnym) określa osobowość człowieka, natomiast rozwój osobowości możliwy jest przez własną aktywność podmiotu. Jeden z wybitnych psychologów jakości życia, M. Csikszentmihalyi (1996), twierdzi, iż człowiek, aby doświadczać szczęścia, satysfakcji oraz optymalnego doświadczenia (tzw. przepływu), powinien przez własną aktywność dążyć do kontroli nad swoim życiem wewnętrznym. Istotną jest celowa, pełna zaangażowania bezustanna praca nad własną osobowością, aby stała się osobowością autoteliczną. Csikszentmihalyi zwraca uwagę, że prawdziwego doświadczenia satysfakcji nie osiągnie się przez hedonistyczny, konsumpcyjny, czyli w istocie pasywny stosunek do życia; jest wręcz odwrotnie.

Nie ulega wątpliwości, iż misją nadrzędną wszelkich instytucji edukacyjnych jest rozwijanie, kształtowanie osobowości. J. Tischner twierdzi że „[...] im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem” (1995, s. 9).

Schemat 1. Wzajemne relacje między wartościami istotnymi dla człowieka



Źródło: opracowanie własne.

Zdrowie rozumiane jako zasób (wedle definicji rozwojowo-funkcjonalnych) jest potencjałem, który sprzyja rozwojowi człowieka, umożliwia radzenie sobie w standardowych i nietypowych sytuacjach życia codziennego; jest zatem środkiem do pozyskania optymalnej jakości życia (A. Zalewska-Meler, 2009). Potencjał zdrowia można nie tylko utrzymywać na określonym poziomie, ale można również podnieść na wyższy poziom za sprawą aktywności własnej jednostki. Z. Żukowska pisze, że

[...] zdrowie jest warunkiem udanego życia i całościowego rozwoju jednostki, ułatwia zdolności adaptacji do zmieniających się sytuacji w życiu. Efektem edukacyjnym jest szczególnie wpisanie troski o własne zdrowie w samorealizujący styl życia (2002, s. 238).

Najpopularniejsza na świecie definicja zdrowia WHO, wpisana w jej akt konstytucyjny, jest coraz częściej krytykowana, przede wszystkim za określanie zdrowia jako stanu, dokładniej, trudnego do wyjaśnienia pojęcia „dobrostanu”, a także za ujmowanie zdrowia jako w dużej mierze nieosiągalnego ideału. Rozumienie tego pojęcia w kategoriach procesu jest współcześnie znacznie bardziej użyteczne, i to nie tylko w promocji zdrowia (wielu działań koncentrujących się na wzmacnianiu potencjału zdrowia), ale i w działaniach edukacyjnych (Z. Słońska, 1994). To w dużej mierze interpretowanie zdrowia jako procesu, nie zaś jako stanu, pozwoliło na dynamiczny rozwój produktów i usług prozdrowotnych, służących zdrowiu. Okazuje się bowiem, że zdrowie można uzyskać, wypracować i rozwijać. Praca nad nim – aktywność w wymiarze fizycznym, psychospołecznym i duchowym – jest wielką wartością, ponieważ pozwala nie tylko uzyskać optymalny, pożądany stan zdrowia, ale i satysfakcję z procesu dochodzenia do tej wartości.

Wysoki poziom sprawności i zdrowia nigdy nie jest czymś trwałym, ale zmienia się w czasie. Warto postawić pytanie: Co jest ważniejsze: bycie

zdrowym czy realizowanie zdrowego stylu życia? To pytanie o rozróżnienie dwóch dynamicznych kategorii: sprawności (wyniku) i aktywności. Warto zauważyć, że bez aktywności trudno uzyskać sprawność i nie można jej długo utrzymać. Tylko aktywność daje szansę na wzrost sprawności. Demonstrowanie zdrowia i sprawności może dawać satysfakcję, ale równie dużą może dawać demonstrowanie pracy, aktywności, wysiłku wkładanego w bycie zdrowym/sprawnym. Aktywność pozwala na dostrzeganie rozwoju i jego skali, co jest satysfakcjonującym doświadczeniem, utożsamianym z sukcesem.

Indywidualny styl życia staje się dziś manifestem wolności, możliwości wyboru spośród wielu opcji. J. Mariański (2010) twierdzi, iż w społeczeństwach szybko rozwijających się ekonomicznie wolność przeobraża się w wolność konsumpcji. Na tej podstawie można stwierdzić, że współcześnie styl życia staje się wzorem konsumpcji charakteryzującym czy klasyfikującym jednostkę bądź grupę społeczną.

W społeczeństwach ponowoczesnych znaczenia zaczynają nabierać wartości hedonistyczne, wynikające z lęku przed niespełnieniem, związane z pragnieniem przeżycia jak najwięcej, oraz wartości postmaterialistyczne, czyli wyraźna potrzeba samorealizacji i samoekspresji (J. Mariański, 2010).

Wszelkiego rodzaju aktywność życiowa, czy to fizyczna, czy intelektualna, jest wartością prowadzącą do rozwoju, dobrego samopoczucia i umocnienia własnej wartości, gdyż jest to orientacja na cele, zadania i wyzwania. Jej przeciwieństwem jest beczynność (pasywny styl życia, unikanie wysiłku), która w konsekwencji prowadzi do negatywnych, źle społecznie postrzeganych stanów, takich jak nuda. Bierny styl życia to orientacja na hedonizm, wynikający z powstrzymywania się od większego wysiłku (maksimum wrażeń przy minimum zaangażowania z systemem łatwo osiągalnych wysokich nagród); to strategia przyjmowania oferowanego, to konsumpcjonizm i bezrefleksyjne wpisywanie się w dominujące trendy we współczesnej kulturze.

Brak zainteresowań to tym samym brak możliwości samorealizacji w czasie wolnym. Negatywne uczucie nudy i pustki jest czynnikiem sprzyjającym zachowaniom antyzdrowotnym i destrukcyjnym. Dlatego tak istotne jest w środowisku szkolnym wychwytywanie nie tylko uzdolnień u uczniów, które następnie należy w sposób programowany rozwijać, lecz również rozbudzanie ich zainteresowań i nakłanianie do angażowania się w przeróżne pasje, które umożliwiają rozwój ich osobowości. Każdy nauczyciel powinien być nie tylko przewodnikiem po całej gamie różnorodnych form zajęć pozalekcyjnych/pozaszkolnych, ale także ich inicjatorem, dając tym samym świadectwo własnego zaangażowania w pasję, jaką jest bycie nauczycielem.

Zaangażowanie w prorozwojowe (a zatem prozdrowotne) pasje pozwala uchronić przed zachowaniami antyzdrowotnymi. Podporządkowanie pasji znacznej części swojego życia odciąga młodzież od zachowań destrukcyjnych, np. zażywania narkotyków, picia alkoholu czy palenia tytoniu. Zorganizowana aktywność wymaga poświęcenia czasu, samodyscypliny itp., ale z pew-

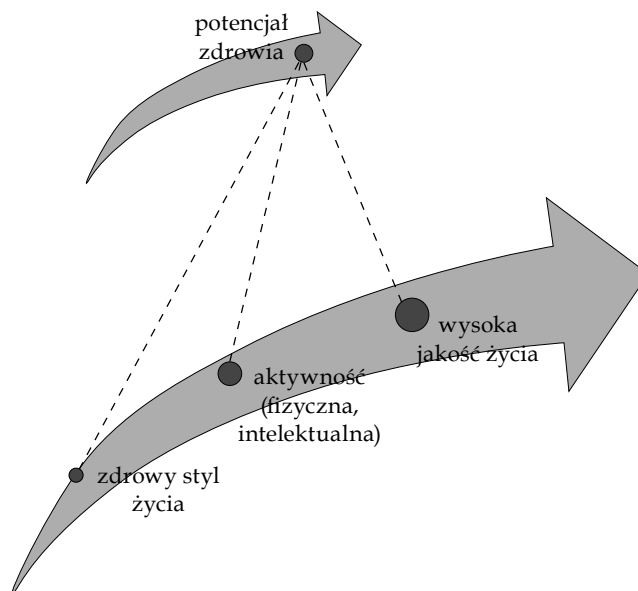
nością pozwala bezpieczniej przejść przez burzliwy okres młodzieńczego buntu, biologicznie uwarunkowanego procesami dojrzewania płciowego (K. Czajkowski, 1979).

Prozdrowotny styl życia jest wartością instrumentalną, która determinuje takie wartości, jak aktywność (w szerokim rozumieniu, m.in. fizyczna, intelektualna), jakość życia czy potencjał zdrowia (schemat 2). Zdrowy styl życia to niewątpliwie styl aktywny, wyrażający się wydatkowaniem określonej porcji energii. Z punktu widzenia holistycznie postrzeganego zdrowia pożądaną wartością jest zróżnicowana aktywność, która dotyczy zarówno ciała, jak i umysłu. Jak już podkreślono, zdrowy i aktywny styl życia istotnie przyczynia się do poprawy jakości życia. To realna szansa na zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu. Każdej z analizowanych wartości towarzyszy wzrost potencjału zdrowia. Określony poziom tego potencjału jest niezbędny do tego, by być systematycznie aktywnym, ale i być szczęśliwym oraz odczuwać wysoką jakość życia.

Poczucie satysfakcji kojarzone jest potocznie z osiąganiem sukcesów. Istnieje moda i swoistego rodzaju społeczna presja na odnoszenie sukcesów, na bycie człowiekiem sukcesu. W społeczeństwach ponowoczesnych kluczową rolę odgrywa samodzielne osiąganie pozycji społecznej – dziedziczenie jest zdecydowanie gorzej postrzegane. Kult pracy nad sobą i silna potrzeba samorealizacji kształtują nowoczesnego człowieka (T. Giza, 2009).

Polskie społeczeństwo pod względem realizacji prozdrowotnego stylu życia podąża za krajami wysokorozwiniętymi Europy Zachodniej, lecz w wielu zachowaniach prozdrowotnych (np. systematyczne uczestnictwo w rekreacji ruchowej) ma spory dystans do nadrobienia. A. Ostrowska (1999) uważa, że w przypadku większej części polskiego społeczeństwa raczej należy mówić o obecności w ich życiu wybranych zachowań prozdrowotnych, i to często okazjonalnie, aniżeli realizacji prozdrowotnego stylu życia. Pewne symptomy pozytywnego odrodzenia można dostrzec w ostatnich kilku latach, choćby w dziedzinie upowszechniania masowych form rekreacji fizycznej, tj. biegania czy *nordic walking*. Wzrastająca liczba otwartych imprez sportowo-rekreacyjnych i ich aktywnych uczestników jest nieporównywalnie większa niż w sąsiednich krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Moda na aktywność fizyczną, upowszechnianie aktywnego sportowego stylu życia została zainicjowana przez media, głównie przez rozwijające się portale internetowe (P.F. Nowak, 2010).

Schemat 2. Zdrowy styl życia determinantem społecznie pożądanym wartości



Źródło: opracowanie własne.

Przestrzeń edukacyjna dla zdrowia

Wielu pedagogów podkreśla, iż współcześnie konieczny jest powrót do wartości w edukacji (W. Furmanek, 2009). O renesansie wartości w edukacji mówi się od dawna, lecz w praktyce edukacyjnej raczej trudno go dostrzec (L. Sałaciński, 2010).

Wraz z rozwojem gospodarki wolnorynkowej instytucjonalna przestrzeń w Polsce uległa poszerzeniu i zróżnicowaniu oraz powstało wiele szkół niepublicznych. Wiele z nich odwołuje się do wysokiej jakości kształcenia i kładzie silny akcent na wychowywanie do uniwersalnych wartości, m.in. zdrowia. Utworzono też wiele organizacji pożytku publicznego, które zajmują się animowaniem tzw. wartościowego spędzania czasu wolnego. W sytuacji demograficznego niżu coraz częściej zaczyna ujawniać się swego rodzaju rywalizacja, nie tylko między sektorem instytucji publicznych i niepublicznych. Należy mieć nadzieję, że będzie ona sukcesywnie podnosić standardy kształcenia, również w obszarze umiejętności ukierunkowanych na realizację zdrowego stylu życia.

W. Furmanek twierdzi, iż „[...] zrozumieć człowieka można wyłącznie poprzez zrozumienie jego systemu wartości” (2009, s. 9). To wartości stanowią o celach działań, nadają sens postępowaniu i całemu życiu. Furmanek

podkreśla, że edukacja zawsze wiąże się z wartościami i wprowadzaniem wychowanków w świat wartości. Jednak w kontekście coraz szybciej przyspieszających przemian cywilizacyjno-kulturowych rodzi się pytanie: Do jakich społecznie pożądanых wartości należy wychowywać?

J. Mariański pisze, że wartości i normy są produktem okoliczności kulturowych. Jest to jednak tylko w części prawdziwe, gdyż

[...] potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym, które opierają się na relatywizacji (swoiste pewniki moralne) (2010, s. 39).

Autor podkreśla również, że należy wychowywać nie tylko do podejmowania autonomicznych wyborów, lecz przede wszystkim odpowiedzialnych za siebie i innych.

Głównym zadaniem wychowania jest przygotowanie człowieka do funkcjonowania w skomplikowanym świecie wartości (K. Denek, 1999). Dychotomicznie ustrukturyzowany styl życia, na który składają się dobre i złe zachowania służące człowiekowi lub go niszczące, stają się punktem wyjścia do interwencji wychowawczych. Wychowanie do wartości to nabywanie kompetencji do dokonywania ocen, do wartościowania działań. W praktyce edukacyjnej równie ważne wydaje się także wzmocnienie chęci dostrzegania wartości w życiu codziennym. Zdrowie jest dla wielu względnie zdrowych osób wartością, której na co dzień zupełnie nie dostrzegają. Dopiero rozwijający się proces chorobowy uświadamia człowiekowi i jego otoczeniu, jak ważne jest zdrowie (M. Kowalski, A. Gawęł, 2007).

Wychowanie zdrowotne to wychowanie do wartości przez realizację społecznie pożądanых zachowań prozdrowotnych. To wychowanie, które w praktyce nazbyt często opiera się wyłącznie na nakazach i zakazach oraz różnych formach instruktażu. Aby stworzyć światopogląd, odpowiedzialną postawę wobec zdrowia, potrzebna jest wolność w podejmowaniu wyborów. Oczywiście, konieczne jest wspomaganie wychowanka w dokonywaniu tych samodzielnych wyborów. Istotne jest odkrywanie przez uczniów wartości zdrowia i zdrowego stylu życia oraz analizowanie skutków zachowań pro- i antyzdrowotnych z perspektywy innych wartości: korzyści materialnych, hedonistycznych, społecznych itp. (I. Young, 2011).

Edukacja zdrowotna jest ważnym zadaniem każdej szkoły, a od niedawna ta ważna dziedzina edukacji ma swe miejsce w podstawie programowej kształcenia ogólnego – rozporządzeniu MEN określającym obligatoryjne treści kształcenia. Jednak to, czy szczegółowo rozpisane treści dotyczące profilaktyki zdrowia będą realizowane, zależy od nauczycieli, w znacznej mierze od nauczycieli wychowania fizycznego, którzy w największym zakresie zostali obciążeni tym zadaniem (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach

szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Z przeprowadzanych konsultacji społecznych, informacyjnych spotkań, konferencji itp. wynika, iż ta grupa zawodowa niechętnie podchodzi do nowych obowiązków i nie chce przyjąć roli głównego lidera/promotora zdrowia w środowisku szkolnym (J. Pośpiech, 2009).

W istocie każda forma edukacji jest edukacją dla zdrowia, gdyż wiedza i umiejętności życiowe należą do zasobów zdrowotnych. Poziom wykształcenia koreluje z praktykowaniem wielu zachowań prozdrowotnych, a zatem podnoszenie jego poziomu jest profilaktyką pierwszego rzędu (A. Wojtczak, 2009).

J. Drabik i M. Resiak (2009) twierdzą, że każdy nauczyciel, przekazując ludziom tylko wiedzę, już działa na rzecz ich zdrowia. Każdy bowiem, zwykle w sposób nieuświadomiony, jest promotorem zdrowia, gdyż przekazuje wiedzę, jest wsparciem społecznym dla uczniów, komunikuje się z nimi i rozwija komunikację, co nie pozostaje bez wpływu na zdrowie. Stale diagnozując, zna rozwojowe potrzeby dzieci i młodzieży oraz stara się podnosić poziom ich własnej wartości, m.in. przez motywujący system oceniania. Co niezwykle istotne z punktu widzenia efektywności procesów kształcenia i wychowania, nauczyciel przyjmuje rolę lidera, wzoru, autorytetu, który kieruje i wpływa na styl życia wychowanków, posługując się własnym przykładem.

A zatem edukacja zdrowotna w pewnym sensie jest od zawsze realizowana w szkołach, gdyż każda szkoła z definicji przygotowuje do życia, do umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami. B. Woynarowska definiuje edukację zdrowotną jako całościowy proces

[...] uczenia się ludzi, jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych, w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki (2008, s. 103).

Warto zwrócić uwagę na określenie „jak żyć”, które jest kluczowe dla tej definicji oraz nawiązuje do idei promocji zdrowia i upowszechniania odpowiedzialności za zdrowie i życie, wybierając określony sposób życia. Aby realizować edukację do zdrowego stylu życia we współczesnej szkole, konieczny jest programowany przekaz wiedzy, umiejętności, postaw i nawyków związanych ze zdrowiem. Biorąc pod uwagę ekonomiczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania współczesnego życia, nie zawsze łatwo jest zdrowo żyć.

Szczególny problem z zachowaniami prozdrowotnymi można dostrzec w środowiskach młodzieżowych, w których zdrowie i zdrowy styl życia są abstrakcyjnymi pojęciami oraz wartościami mało atrakcyjnymi, ustępującymi wartościom hedonistycznym.

Prozdrowotny styl życia rywalizuje z antyzdrowotnym, często tę rywalizację przegrywając, albowiem łatwiej jest prowadzić niezdrowy styl życia, który wymaga mniejszego nakładu pracy i wysiłku. Niezbędne w tej sytuacji jest aktywizowanie uczestników przez takie formy pracy, jak warsztaty oraz

dyskusje. W edukacji zdrowotnej odgrywają one szczególną rolę, jeżeli chodzi o skuteczność, albowiem treści tej edukacji wiążą się silnie z kategorią aksjologiczną. Przykłady sytuacji, przeżytych doświadczeń biegunowo odmiennych zdrowe – niezdrowe wyzwalają emocje i są dobrym przyczynkiem dla dyskusji. Niestety, w polskich szkołach w zakresie edukacji zdrowotnej dominują akcje, czasami nawet bardzo różnorodne i aktywizujące uczestników, ale przekazywana podczas nich wiedza ogranicza się najczęściej do znanych już i bardzo zużytych haseł. Widoczny jest brak pogłębionej refleksji i dyskusji.

W przestrzeni edukacyjnej istotne wydaje się rozwijanie świadomości i umiejętności nie tylko kreowania, ale nade wszystko modyfikowania stylu życia swojego i najbliższego otoczenia. Świadoma praca nad zdrowiem możliwa będzie tylko wówczas, jeżeli uzna się je za wartość godną owych zabiegów (B. Woynarowska, 2011).

Silna komercjalizacja zachowań wolnoczasowych i zdrowotnych jest faktem, którego nie sposób nie zauważyć. Wiele programów promujących zdrowie w środowisku szkolnym jest nastawionych w dużej mierze na promocję określonych produktów bądź usług, np. w ramach działań *corporate social responsibility* (CSR, społeczna odpowiedzialność biznesu). Z pewnością istnieje problem etyczno-moralny związany ze sponsorowanymi kampaniami prozdrowotnymi, gdyż z jednej strony ich siła oddziaływania jest duża i są dobrym nośnikiem wiedzy, z drugiej zaś, posługując się socjotechnicznymi narzędziami, tak naprawdę wychowują swoich klientów.

We współczesnych kampaniach marketingowych dominuje wykorzystywanie wartości, jakimi są zdrowie czy wolność, oraz łączenie ich w formułę „zdrowego stylu życia”, który jest kreowany przez specjalistów od wizerunku i sprzedaży. Tworzą oni świat marki, w którym główną postacią jest człowiek korzystający z promowanego produktu bądź usługi, co rzekomo określa jego niezależność, atrakcyjność, nowoczesność, wartość. Natomiast szkoła powinna być nośnikiem wartości prozdrowotnych, które mają zdecydowanie niekomercyjny charakter.

Niepokojącym zjawiskiem jest np. sponsoring imprez sportowo-rekreacyjnych, konkursów i akcji prozdrowotnych dla dzieci przez koncerny produkujące niezdrową żywność (np. gazowane napoje słodzone i dania fastfoodowe).

Czy szkoła w ogóle jest zdrowym środowiskiem? Analizując liczne badania, trudno pozytywnie odpowiedzieć na to pytanie. Około 40% młodzieży nie czuje się bezpiecznie w swojej szkole (J. Mazur, B. Woynarowska, H. Kołolo, 2007). Aż 75% szkół nie zapewnia bezpiecznych warunków do odbywania lekcji wychowania fizycznego. 59% szkół nie prowadzi gimnastyki korekcyjnej dla dzieci ze stwierdzonymi wadami postawy, a 30% dzieci szkół ponadgimnazjalnych nie uczestniczy w lekcjach wychowania fizycznego (*Informacja o wynikach...*, 2010). W sklepikach szkolnych brak wyboru produktów prozdrowotnych (o dużej wartości żywieniowej), które powinny

stanowić alternatywę dla ogromu oferowanych tam słodczych, przekąsek i dań fastfoodowych (I. Urbańska, E. Czarniecka-Skubina, 2007).

W edukacji zdrowotnej w sposób szczególny wykorzystywane są autorytety, a także osoby znane i popularne z mediów, które jednak nie zawsze są wiarygodnymi liderami opinii. Z. Cendrowski (1997), autor *Dekalogu zdrowego stylu życia* (1993), twierdzi, iż istnieje potrzeba „armii liderów”. W środowisku szkolnym liderem może być nauczyciel wychowania fizycznego. Niestety, jak pokazują badania, aż 30% nauczycieli nie dostrzega w swojej szkole takiego lidera, a ci, którzy go dostrzegają, wymieniają najczęściej nauczyciela biologii/przyrody (P.F. Nowak, 2012).

Wprawdzie nauczycielom przypisuje się bardzo znaczącą rolę w dziedzinie edukacji zdrowotnej, ale zarazem obarcza ich odpowiedzialnością za dobre wychowywanie młodego pokolenia. Teza ta nie jest zasadna, ponieważ obecnie to środki masowego przekazu – w tym Internet – stanowią główne źródło wiedzy dla dzieci i młodzieży, do którego mają oni coraz większe zaufanie (P.F. Nowak, M. Szepelawy, 2009; E. Szymczuk i in., 2011). Jednak z całą pewnością charyzmatyczni liderzy są potrzebni nie tylko w środowisku szkolnym, o czym świadczy powstanie nowego zawodu o nazwie „promotor zdrowia”.

W Internecie coraz bardziej popularyzowane są usługi personalnych trenerów, którzy uczą, jak żyć zdrowo oraz wpisują się w rolę menedżera, przewodnika po świecie produktów i usług kultury fizycznej i zdrowotnej.

Media nie tylko przekazują informacje, lecz także kreują rzeczywisty styl życia ludzi, w znaczący sposób go modyfikując. Oczywiście środki masowego przekazu dostarczają nie tylko pozytywnych wzorców. Powszechny, coraz szybszy i tańszy dostęp do wiedzy, który dokonał się za sprawą rozwoju środków masowego przekazu (głównie Internetu), spowodował zauważalny wzrost świadomości zdrowotnej ludzi, nie tylko wykształconych. Medialna popularność tematyki zdrowotnej jest dowodem na wysoką rangę zdrowia ludzkiego w hierarchii uniwersalnych wartości.

Edukacja, która rozwija się w środkach masowego przekazu, jest coraz bardziej atrakcyjna, ponieważ dzięki postępowi technicznemu jest edukacją interaktywną. Rozwijające się serwisy o zdrowiu, które dotyczą różnych obszarów stylu życia, tworzone są zarówno przez instytucje non profit, jak i firmy oferujące różnorodne usługi i produkty niekoniecznie służące zdrowiu.

Poza skutecznością oferowanych usług wśród nabywców dużą popularnością cieszą się te, które są modne, usytuowane na rynku jako prestiżowe. Często presja środowiska, nie zaś racjonalne względy przesądzają o skorzystaniu z oferty klubu fitness czy wellness, mającego rozpoznawalną markę. A. Zalewska-Meler zwraca uwagę, że

[...] konsumpcja zmieniająca strukturę życia codziennego zawładnęła również zdrowiem i ciałem człowieka. Zdrowie rozpatrywane jest w kategorii produktu, a miarą jego pozyskiwania jest zakup (2009, s. 33).

Rynek produktów i usług profilaktyczno-zdrowotnych wspierany jest intensywnie przez kampanie informacyjne o charakterze edukacyjnym. Warto jednak zwrócić uwagę na jakość tej edukacji, jej powierzchowność, a przede wszystkim wybiórczość i stronniczość.

Pojawia się kontrowersyjne zjawisko. Otóż współczesne trendy w dziedzinie edukacji zdrowia kształtuje wolny rynek, rynek suplementów diety, różnorodnych specyfików, parafarmaceutyków, gadżetów, urządzeń do ćwiczeń, aplikacji na smartfony. Na portalach internetowych o zdrowiu czy zdrowym stylu życia, a także multitematycznych poruszane są przede wszystkim treści medialne, kontrowersyjne. Serwisy, których misją jest działalność m.in. edukacyjna, zamieszczają informacje według tzw. klucza medialnego, a zatem kontrowersyjne, jednostronnie i wybiórczo przedstawiające problem bądź odosobnione badania naukowe. Dla osób, które decydują o publikacji określonych treści w mediach, wartością priorytetową są wskaźniki oglądalności lub liczba odsłon określonych stron internetowych, które przekładają się na zyski ze sprzedaży reklam, nie zaś promowanie zdrowia.

Wydaje się, że współcześnie niezwykle istotne jest wychowywanie do bycia krytycznym konsumentem usług i produktów prozdrowotnych. Ich jakość jest silnie zróżnicowana, a niektóre mogą być wręcz pozbawione wartości prozdrowotnych.

Rozpatrując szkolne środowisko w kontekście upowszechniania pożądanых wzorców zdrowego stylu życia, należy wziąć pod uwagę konieczność współpracy ze szkolnym otoczeniem, z innymi ściśle powiązаныmi ze szkołą środowiskami wychowawczymi. Bez stałego współdziałania np. z rodzicami edukacja zdrowotna nie ma szans zaistnieć jako proces o wysokiej skuteczności. Dobra współpraca, oparta na partnerskich spójnych relacjach, bazuje na rozumieniu współodpowiedzialności za wychowanków (E. Syrek, 2008). Niestety, w realiach polskiej szkoły rodzic często postrzegany jest jako klient, szczególnie w szkołach niepublicznych, gdzie sam odgrywa rolę wymagającego konsumenta usług edukacyjnych. Partnerstwo oparte na podmiotowości, choć niezwykle pożądane w tej sytuacji, nie jest w pełni możliwe.

Rodzina ma ważne zadania w przekazywaniu wiedzy i wychowaniu do zdrowia. Obserwowany kryzys instytucji małżeństwa i rodziny, dotkniętej chociażby zarobkową emigracją, pociąga za sobą również negatywne skutki społeczne w obszarze psychospołecznym zdrowia (E. Syrek, 2008). Istotną rolę w krzewieniu wartości zdrowego stylu życia odgrywają również instytucje pozaszkolnego spędzania czasu wolnego: kluby sportowe, stowarzyszenia, fundacje działające na rzecz szeroko pojętej profilaktyki i promocji zdrowia.

Podsumowanie

Problematyka zdrowia obecna jest niemal we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka; przenika ludzkie życie; występuje w przestrzeni mediów, w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym i innych instytucjach.

Kwestia wolności nierozdzielnie związana jest ze stylem życia. Jednak M. Barlak podkreśla, że

[...] głównym źródłem problemów wychowawczych w Polsce jest narastający chaos aksjologiczny, który odciska swoje piętno poprzez relatywizm moralny (2008, s. 343).

Wydaje się, że niewielki nacisk kładzie się na zdrowy styl życia rozumiany jako wartość; jest on nie tylko nośnikiem wartości, ale stanowi też wartość autoteliczną. To wyraz (wynik) wartościowej postawy wobec zdrowia. Potrzebni są interdyscyplinarnie wykwalifikowani liderzy, edukatorzy podejmujący się trudnego zadania, jakim jest wychowanie do wartości zdrowia. Konieczna wydaje się również wielopłaszczyznowa współpraca tych edukatorów z różnymi środowiskami wychowawczymi. Szkoła nie może być miejscem prowadzenia kampanii marketingowych z powierzchowną informacją o zdrowiu, ale powinna być środowiskiem zdrowym, odpowiedzialnie i świadomie kreującym oraz wspierającym zdrowy styl życia całej społeczności szkolnej.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11.
- Barlak, M. (2008). O potrzebie jedności wychowania. W: Z. Dziubiński (red.), *Humanistyczne aspekty sportu i turystyki*. Warszawa.
- CBOS (2004). *Wartości życiowe. Komunikat z badań*. Red. M. Wenzel. Warszawa.
- Cendrowski, Z. (1993). *Dekalog zdrowego stylu życia*. Warszawa.
- Cendrowski, Z. (1997). *Przewodźcą innym*. Warszawa.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Przepływ. Jak poprawić jakość życia*. M. Wajda (tłum.). Warszawa.
- Czajkowski, K. (1979). *Wychowanie do rekreacji*. Warszawa.
- Czapiński, J., Panek, T. (2011). *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa.
- Czerwiński, M. (1978). *Profil kultury*. Warszawa.
- Dakunin, M. (2012). *Aksjologia. Podstawy teorii wartości*. [b.m.].
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.

- Denek, K. (2005). *Ku lepszemu edukacji*. Toruń.
- Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2008). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. M. Szuster (tłum.). W: J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa.
- Downie, R.S., Fyfe, C., Tannahill, A. (1994). *Health Promotion. Models and Values*. New York.
- Drabik, J., Resiak, M. (2009). *Nauczyciel jako pedagog i promotor zdrowia*. Gdańsk.
- Furmanek, W. (2009), *Renesans wartości w pedagogice*. W: M. Wojciechowska (red.). *Teoretyczne podstawy edukacji. Renesans wartości w edukacji*. Kielce.
- Giza, T. (2009). Idea samorealizacji oraz jej współczesne przemiany. W: M. Wojciechowska (red.). *Teoretyczne podstawy edukacji. Renesans wartości w edukacji*. Kielce.
- Heszen, I., Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa.
- Informacja o wynikach kontroli. Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych. Raport NIK*. (2010). Warszawa, www.nik.gov.pl/plik/id,1942,vp,2355.pdf.
- Janicki, G. (2009). Nowe aspekty czasu wolnego na przełomie wieków. W: Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.). *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*. Warszawa.
- Kloska, G. (1971). Problem wartościowania w etnografii. *Lud*, 55.
- Kowalski, M., Gawęł, A. (2007). *Zdrowie – wartość – edukacja*. Kraków.
- Kulmatycki, L. (2003). *Promocja zdrowia w kulturze fizycznej*. Wrocław.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians. A Working Document*. Government of Canada. Ottawa.
- Mariański, J. (2010). Wolność jako wartość społeczna i moralna. W: J. Daszykowska, M. Rewera (red.). *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*. Warszawa.
- Mazur, J., Woynarowska, B., Kołolo, H. (2007). *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce. Raport techniczny z badań HBSC 2006*. Warszawa.
- Nowak, P.F. (2010). Biegi uliczne nośnikiem wartości prozdrowotnych we współczesnej kulturze fizycznej. W: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.). *Kultura fizyczna a globalizacja*. Warszawa.
- Nowak, P.F. (2012). Liderzy edukacji zdrowotnej we współczesnej szkole. *Zdrowie Publiczne*, 2.
- Nowak, P.F., Szepelawy, M. (2009). The origins of health education – opinion of post-secondary-school pupils. W: J. Daniluk (red.). *Education vs. Wellness*. Lublin.
- Ostrowska, A. (1997). Prozdrowotne style życia. *Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna*, 10-11.
- Ostrowska, A. (1999). *Styl życia a zdrowie*. Warszawa.
- Ostrzyżek, A., Marcinkowski, J.T. (2012). Biomedyczny versus holistyczny model zdrowia a teoria i praktyka kliniczna. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 4.
- Pośpiech, J. (2009). O reformowaniu wychowania fizycznego – refleksje zamiast polemiki. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 4.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Sałaciński, L. (2010). *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji*. Zielona Góra.
- Słońska, Z. (1994). *Promocja zdrowia – zarys problematyki. Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna, 1*.
- Syrek, E. (2008). *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice.
- Szczepański, J. (1982). *Wartość działania*. W: J. Lipiec (red.). *Człowiek i świat wartości*. Kraków.
- Szymczuk, E., Zajchowska, J., Dominik, A., Makara-Studzińska, M., Zwolak, A., Daniluk, J. (2011). *Media jako źródło wiedzy o zdrowiu. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 4*.
- Tarkowska, E. (1997). *Skrajne wzory organizacji czasu w życiu codziennym ich konsekwencje zdrowotne. Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna, 10-11*.
- Tischner, J. (1995). *Jak żyć*. Warszawa.
- Urbańska, I., Czarniecka-Skubina, E. (2007). *Częstotliwość spożycia przez młodzież produktów spożywczych oferowanych w sklepikach szkolnych. Żywność. Nauka. Technologia. Jakość, 3*.
- Wojtczak, A. (2009). *Zdrowie publiczne wyzwaniem dla systemów zdrowia XXI wieku*. Warszawa.
- Wojnarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.
- Wojnarowska, B. (2011). *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole*. Warszawa.
- Young, I. (2011). *Jak wspierać rozwój i zdrowie młodzieży*. J.M. Baraniecka (tłum.). Warszawa.
- Zalewska-Meler, A. (2009). *(Nie)obecne kategorie w obszarze zdrowia człowieka*. Kraków.
- Żukowska, Z. (2002). *Zdrowie i sport w perspektywie globalnej*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków.

Streszczenie

Problematyka zdrowia jest obecna niemal we wszystkich obszarach życia współczesnego człowieka, przenika ludzkie życie, występuje w przestrzeni mediów, w środowisku rodzinnym, rówieńniczym, szkolnym i innych instytucji. Celem niniejszej pracy jest przedstawienie zdrowego stylu życia jako uniwersalnej wartości warunkującej zdrowie i wysoką jakość życia oraz próba określenia jej pozycji w przestrzeni edukacyjnej. Wydaje się, że niewielki nacisk

kładzie się na zdrowy styl życia rozumiany jako wartość, a przecież jest on nie tylko nośnikiem wartości, ale stanowi też wartość autoteliczną. Potrzebni są interdyscyplinarnie wykwalifikowani liderzy i edukatorzy, którzy podejmą się trudnego zadania, jakim jest wychowanie do wartości zdrowia. Szkoła nie może być miejscem prowadzenia kampanii marketingowych z powierzchowną informacją o zdrowiu, ale powinna być środowiskiem zdrowym, odpowiedzialnie i świadomie kreującym oraz wspierającym zdrowy styl życia całej społeczności szkolnej.

Summary

The issue of health is present in almost all spheres of life of contemporary man, pervades human life, is in the media, family, peer, in the school and other institutions.

Presentation a healthy lifestyle as a universal value determines health and high level of quality of life and attempt to define its position in educational space was the main objective of this study. It seems that a small emphasis is put on a healthy lifestyle, understood as a value, it is not only the carrier of values, but is an autotelic value as well. Interdisciplinary qualified educators – leaders are needed to take a difficult task education to educate for the value of health. School should not be a place of marketing campaigns, with superficial information about health; ought to be a healthy environment, responsible, consciously creates and promotes a healthy lifestyle of the whole school community.

Stanisław Chrobak

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu

Stawanie się człowiekiem zakłada nie tylko dynamiczność podmiotu i cel, któremu dynamiczność ta winna być przyporządkowana, ale i sposób dochodzenia do tego celu. Można dążyć samotnie, można jednak poddać się czyjemuś kierownictwu. To także zauważył już Platon, w *Uczcie*. Jej uczestnicy, zgromadzeni w domu Agatona, czekają na Sokratesa. Agaton, witając go, mówi przekornie:

Sokratesie, koło mnie się ulóż i ja coś wezmę z tej mądrości, którąś tam na ganku zdobył. Boś oczywiście coś mądrego znalazł i masz; inaczej byłbyś pewnie stał dalej (Platon, 2008, s. 144).

Na to zaproszenie Sokrates udziela znamiennej odpowiedzi:

Dobrze by to było, mój Agatonie, gdyby się to tak można zetknąć i przelewać mądrość z pełniejszego do bardziej próżnego z nas dwóch, tak jak to woda przepływa po wężu z pełniejszego kieliszka do mniej pełnego (Platon, 2008, s. 144).

Mądrości – jak dowodzi Sokrates – nie sposób zdobyć bez własnego wysiłku, jak podarunku przekazywanego z rąk do rąk. Mądrość można jedynie zdobyć wysiłkiem własnego umysłu i ducha, mierząc się z wyzwaniem nawet wówczas, gdy ma się do pomocy mistrza. Ten bowiem nie jest w stanie zastąpić ucznia w drodze do wiedzy i mądrości.

1. Mądrość. Eksplikacja pojęcia

Mądrość (*sapientia*, *sapida scientia*, wiedza szczególnie smakowita, czyli znakomita) to termin wieloznaczny. Mądrość można rozumieć jako ekspertryzność w rozwiązywaniu problemów związanych z pragmatyką życia,

której podstawą są doświadczenia tworzące system wiedzy aktualnej i proceduralnej. Mądrość łączy się ze świadomością względnego i ograniczonego charakteru wiedzy oraz ostrożnością i niepewnością w formułowaniu sądów o rzeczywistości (M. Kielar-Turska, 2000, s. 324). Mądrość – jak ją określa W. Okoń – to

[...] cecha osobowości człowieka polegająca na ukierunkowaniu jego rozumu według systemu uniwersalnych wartości ogólnoludzkich, przy czym jej symptomem jest zarówno sam wybór wartości, jak i posługiwanie się rozumem w realizowaniu tych wartości (2007, s. 241).

Desygnaty „mądrości” są różnymi rodzajami ludzkiej wiedzy i sprawności jej zdobywania lub stosowania. Ze względu na źródła mądrość może być przyrodzona (jeśli osiągnąca jest naturalnymi siłami poznawczymi) albo nadprzyrodzona (jeśli dochodzi się do niej dzięki pomocy Bożej). W tym drugim wypadku uzyskiwana bywa przez wiarę – *fides est initium sapientiae* (mądrość formalnie objawiona), lub przez wiarę i rozumowanie (mądrość wirtualnie objawiona, czyli teologiczna) tudzież jako dar Ducha Świętego (nadbudowane na wierze i miłości nadprzyrodzonej doświadczenie kontemplatywne spraw ludzkich i Boskich, czyli mądrość mistyczna). Mądrość przyrodzona zaś dotyczy bądź wyłącznie całości spraw życia codziennego bez odniesienia ich do szerszego kontekstu (*sapientia mundana*, czyli płynąca z doświadczenia potocznego umiejętność radzenia sobie w życiu, umiejętność odnalezienia się wśród rozmaitych okoliczności losu czy nawet spryt życiowy, przebiegłość i przemyślność), bądź całego świata i człowieka, ujętych w aspekcie najbardziej ostatecznych racji i celów. Jest to mądrość w ścisłym, najbardziej właściwym, czyli najgłębsze zrozumienie rzeczywistości, angażujące zarazem wolę i bezwzględny osąd rzeczywistości (mądrość teoretyczna lub metafizyczna), albo umiejętność stawiania lub rozwiązywania tego rodzaju problemów oraz kierowania się taką wiedzą w życiu (mądrość praktyczna). Mądrość więc to nie tylko bogaty układ wszechstronnych informacji, lecz także pewne (bez obawy zbłądzenia) rozumienie kontemplatywne oraz sprawność poznania najgłębszych racji i ostatecznego celu rzeczywistości. Ponadto mądrość jest nie tylko wglądem w najgłębszy porządek rzeczy boskich i ludzkich tudzież ich bezwzględny i trzeźwy osąd, lecz także wiedzą zaangażowaną, która kieruje całym postępowaniem człowieka, a więc i wszelkim poznawaniem ludzkim. Mądrość w ścisłym sensie nie utożsamia się z rozsądkiem (gr. *fronesis*), który też bywa nazywany mądrością praktyczną (S. Kamiński, 1989, s. 55–56; J. Herbut, M. Żardecka, 1997, s. 351–352). Rozsądek jest zdolnością trafego namysłu nad tym, co dobre albo złe dla życia jednostki, oraz opartą na tym namyśle sprawnością działania, czyli dotyczy wyboru nie ostatecznego celu postępowania, lecz doboru środków doń wiodących (W. Łagodzki, G. Pyszczek, 2000, s. 291).

W starożytnej filozofii greckiej (V-IV w. przed Chrystusem) rozpo-
wszechniło się przekonanie, iż głównym zadaniem dociekań filozoficznych
jest zdobywanie mądrości (gr. *filosofia* – umiłowanie mądrości). Sokrates
(przedstawiony we wczesnych dialogach Platona) sądził, że mądrość występu-
je łącznie z innymi cnotami i uzdalnia człowieka do trafnego rozpoznawania
sposobu dobrego lub szczęśliwego życia. Mądrość zawsze wymaga wiedzy
dostarczającej podstaw do bezbłędnego sądu przy podejmowaniu decyzji,
jak należy żyć w danych okolicznościach. W późniejszych dialogach Platon
utożsamiał mądrość z wiedzą uzdalniającą do trafnego rozpoznawania
dobra.

Arystoteles nie przejął poglądów Platona. Dostrzegął dwa rodzaje mą-
drości: teoretyczną i praktyczną. Mądrość teoretyczna (gr. *sofia*, łac. *sapientia*)
jest zdolnością do poznawania pierwszych pryncypiów, połączonych
z wiedzą naukową zawierającą znajomość przyczyn rzeczy. Różne odmiany
mądrości teoretycznej mogą być odpowiednie do różnych nauk mających
własne pryncypia. Mądrość praktyczna (gr. *fronesis*, łac. *prudencia*) jest cno-
tą intelektu, która, mając na uwadze ogólny cel ludzkiego życia (szczęście
jednostek lub społeczeństwa), rozpoznaje w konkretnych sytuacjach dobre
czyny zbliżające do tego celu i kieruje ich realizacją (J. Herbut, 2008, kol. 309;
A.Z. Zamorzanka, 2003, s. 177).

Więc jasną jest rzeczą, że mądrość jest najwyższym rodzajem wiedzy. Mę-
drzec musi tedy nie tylko wiedzieć, co z najwyższych zasad wynika. Lecz nadto
też znać prawdę o samych owych zasadach. Tak więc byłaby mądrość teoretyczna
połączeniem myślenia intuicyjnego z wiedzą naukową – wiedzą naukową o naj-
wyższych przedmiotach, która jak gdyby osiągnęła swój szczyt. Niedorzecznością
jest bowiem, jeśli ktoś sądzi, że umiejętność rządzenia państwem lub rozsądek mają
najwyższą wartość, skoro człowiek nie jest koroną stworzenia (Arystoteles, 2007,
1141, a 12).

Augustyn, akcentując intelektualno-kontemplatywny styl uprawiania
filozofii, utożsamiał ją ze zdobywaniem mądrości. Łącząc zaś filozofię z teo-
logią, uważał nawet, że jedyną racją filozofowania jest osiągnięcie mądrości
nadprzyrodzonej. Oba typy mądrości: kontemplatywny i aktywny, stanowią
w augustynizmie organiczną całość, wzajemnie się uzupełniając. Prawdzi-
wą mądrość stanowi bowiem prawda, dzięki której widzimy i posiadamy
najwyższe Dobro. Miłość dobra opiera się na uprzednim poznaniu, a pełne
poznanie dokonuje się dopiero przez akt miłości. Ludzkie poznanie obok
mądrości obejmuje również wiedzę. *Sapientia* i *scientia* to dwa typy ludzkiego
poznania, które różnią się zarówno swym przedmiotem, jak i metodą badań,
charakterem swych twierdzeń czy, wreszcie, zakresem zainteresowań. Mą-
drością nazywa intelektualne poznanie rzeczywistości wiecznej, a wiedzą
rozumowe poznanie świata materialnego (S. Kowalczyk, 1967, s. 111–118).

Tomasz z Akwinu przyjął, że mądrość jako cnota dianoetyczna (doskonaląca uzdolnienia poznawcze człowieka) jest „rodzicielką” wszystkich innych cnót kardynalnych. Wyróżnił jej trzy stopnie:

- 1) naturalna, wyrastająca z rozważań filozoficznych; za Arystotelesem różnicował ją na teoretyczną i praktyczną;
- 2) zaczerpnięta z objawienia, opisywana w teologii, kierująca ludzkim życiem nastawionym na Boga – stwórcę i ostateczny cel wszelkich stworzeń;
- 3) w postaci daru Ducha Świętego, uzdalniająca człowieka do „przepojonego miłością odczuwania” opatrnościowej obecności Boga w świecie (J. Herbut, 2008, kol. 309; J. Maritain, 2005, s. 37–41).

W epoce nowożytnej o mądrości wspomniano raczej ubocznie (bądź tylko okazjonalnie) lub przywoływano poglądy z filozofii starożytnej. Współcześnie w wykładach filozofii klasycznej o mądrości mówi się w filozofii Boga (mądrość zaliczana jest do tzw. doskonałości czystych, którym wolno pozytywnie orzekać o Bogu), antropologii filozoficznej (mądrość opisuje się jako usprawnienie intelektu, umożliwiające dostrzeganie relacji przyczynowych między zdarzeniami oraz właściwą hierarchię przyczyn), etyce (mówi się o praktycznej mądrości, czyli o moralnej cnotie roztropności, naczelnej wśród cnót kardynalnych; pomaga ona trafnie rozpoznawać postaci dobra, ku którym należy dążyć oraz dobierać do tego właściwe środki; w tym sensie jest ona cnotą intelektualną i moralną zarazem, bo usprawnia zarówno rozum, jak i wolę w ich współdziałaniu, a jego owocem jest prawidłowa decyzja co do dobrego postępowania w danych okolicznościach) (J. Herbut, 2008, kol. 310).

Definicję i charakterystykę mądrości w *Encyklopedii psychologii* zaprezentował W. Pomykało:

[...] przez mądrość należy rozumieć taki sposób zintegrowanego myślenia i działania oraz taką właściwość osoby ludzkiej, które otwierają szansę skutecznego poznania i rozwiązywania problemów nowych, nietypowych, niepowtarzalnych, niekonwencjonalnych, o szczególnym stopniu trudności. Mądrość otwiera szansę przed jednostkami ludzkimi i ich różnego rodzaju zbiorowościami, będąc wyrazem osiągnięcia takiego zakresu rozwoju, umiejętności syntetyzowania wiedzy, nauki, umiejętności wykorzystania mądrości potocznej, które powodują, że jednostki i zbiorowości są w stanie sprostać wyzwaniu aktualnych i nadchodzących czasów, nawet w okresach najbardziej przyspieszonego i słabo przewidywalnego rozwoju (1998, s. 227).

Pomykało podkreśla również, że w przedstawionej definicji mądrości należy zwrócić uwagę na następujące elementy:

- 1) przez mądrość rozumie się nie jakąś właściwość umysłu ludzkiego, lecz syntetyczną zdolność zarówno do myślenia, jak i działania oraz ukształtowania odpowiednich właściwości osobowości człowieka mądrego;
- 2) należy podkreślić, iż w myśl tej definicji mądrość potwierdza się lub nie w sytuacjach nowych, trudnych, skomplikowanych, niekonwencjonalnych;

- 3) definicja ta wprowadza pewien relatywizm w pojmowaniu mądrości, a zarazem akcentuje jej dynamiczny charakter;
- 4) miernikiem mądrości ma być skuteczność rozwiązań podjętych z inspiracji mądrości. Nade wszystko skuteczność ta ma się potwierdzić w jej walorach inspiracyjnych, które służą kreowaniu zintegrowanej osobowości ludzkiej. Ponadto mądrość wyrosła z wiedzy oraz rozwijająca się w łączności z wiedzą i nauką ma szczególnie bliskie związki z filozofią, a także z psychologią, socjologią i pedagogiką.

We wzajemnych wpływach filozofii i mądrości można wyróżnić cztery ważne sfery problemów, których dotyczy mądrość:

- 1) mądrość ontologiczna – dotyczy przyrody, świata, wszechświata i specyficznego usytuowania w tym kontekście człowieka, jego osobowości;
- 2) mądrość gnozeologiczna (poznawcza) – dotyczy ogólnej wizji możliwości poznawczej człowieka, barier i zasadzek dotyczących poznania przyrody, społeczeństwa i człowieka jako samego siebie;
- 3) mądrość antropologiczna – dotycząca człowieka, kształtu pożądanej jego osobowości, sposobu przyjmowania i odrzucania przezeń ideałów osobowościowych, wzorów z tego zakresu, wartości i ich hierarchii;
- 4) mądrość prakseologiczna – pozostająca w ścisłym związku z mądrością ontologiczną, gnozeologiczną i antropologiczną. Na początku trzeba zrozumieć całą istotę świata i wszechświata, piękno i znaczenie przyrody, szanse i kłopoty ludzkiego poznania, rozpoznać problemy, które się rodzą, a które musimy rozwiązywać, aby na tej podstawie uczyć się dopiero mądrego, dojrzałego postępowania (W. Pomykało, 1998, s. 227–229).

Pełniejsza próba wyjaśnienia treści pojęcia mądrości zmusza do postawienia pytania: Kim jest człowiek? A zatem mądrość – jak ją definiuje J. Herbut – to

[...] rodzaj wiedzy teoretyczno-praktycznej łączącej namysł nad podstawowym porządkiem rzeczywistości z tworzeniem wizji wartościowego życia i oceną możliwości jej realizacji, przy uwzględnieniu charakteru ludzi oraz okoliczności ich działań; trwale uzdolnienie do formowania takiej wiedzy nazywane jest cnotą mądrości (roztropności); w teologii stanowi też główny przymiot Boga i jeden z darów Ducha Świętego; przejawy mądrości zależne są od kultury, a zwłaszcza od idei religijnych i światopoglądowych (2008, kol. 309).

Dla uzyskania mądrości wynika stąd konieczność harmonijnego współdziałania: rozumu (*logos*), woli i uczuć (*ethos*) oraz wiary (*fides*).

2. Mądrość w rozumieniu biblijnym

Na kartach Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu mądrość przedstawiana jest w dwóch jej głównych kategoriach: jako mądrość ludzka

i Boska. Obie jej postacie wzajemnie się spotykają z sobą i przenikają. Wynika to już z samego faktu stworzenia człowieka „na obraz i podobieństwo” do Boga (por. Rdz 1,26–27). Ludzka postać mądrości wyraża się od samego początku istnienia człowieka w jego zdolności do dialogu ze swoim Stwórcą. Typowym przedstawicielem starotestamentalnej mądrości jest król Salomon. Po objęciu tronu modlił się do Boga o „serce rozumne do sądenia Twego ludu i rozróżniania dobra od zła” (1 Krl 3,9). W odpowiedzi Bóg obdarzył hojnie Salomona, dając mu „serce mądre i rozsądne” (1 Krl 3,12). Biblijny Hiob stawiał sobie pytanie: „Skąd więc pochodzi mądrość i gdzie jest siedziba wiedzy?” (Hi 28,20) i dał odpowiedź: „Bojaźń Boża – zaiste mądrością, roztropnością zaś – zła unikanie” (Hi 28,22). Zestaw praktycznych wskazań dotyczących sposobu nabywania mądrości znajdujemy w księgach: Psalmów, Przysłów¹, Mądrości, Mądrości Syracha. Księga Mądrość Syracha jest swoistym podręcznikiem nauczania o mądrości życia. Zawiera spostrzeżenia i refleksje na temat istoty i pochodzenia mądrości, a także wiele pouczeń i napomnień, z zastosowaniem do różnych stanów i okresów ludzkiego życia. A autor Księgi Mądrości stwierdza:

Jeśli w życiu bogactwo jest dobrem pożądanym – cóż cenniejszego niż Mądrość, która wszystko sprawia?

Jeśli rozważa jest twórcza – któreż ze stworzeń bardziej twórcze niż Mądrość?

I jeśli kto miłuje sprawiedliwość – jej to dziełem są cnoty: uczy bowiem umiarkowania i roztropności, sprawiedliwości i męstwa, od których nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu.

A jeśli kto jest żądny wielkiej wiedzy – ona zna przeszłość i o przyszłości wnioskuje, zna zawilosci słów i rozwiązania zagadek, wiedza wyprzedza znaki i cuda, następstwa chwil i czasów (Mdr 8,5–8).

Teksty Starego Testamentu wyraźnie przedstawiają mądrość jako pokrewną wierze, jako dar Boga. W tekstach tych mądrość często jest pojmowana w kategoriach ludzkiego działania (aktywności; zwykle łączona jest z rozumem): jako niezwykły dar otrzymany od Boga (1 Krl 3,3–14). Jest czymś więcej niż tylko ludzkim talentem (2 Sm 14,17; 16,23; 19,27). Zakorzeniona jest w „bojaźni Pańskiej” albo jest odpowiednikiem „bojaźni Pańskiej”, która z kolei jest pokrewna wierze (Prz 1,7; Syr 1), albo też pojmowana w kategoriach transcendentnego przedmiotu, gdzie określa się ją jako byt duchowy (upragnione przebywanie z Bogiem), przenikający wszelkie stworzenie (Mdr 7,22–24), tchnienie mocy Bożej (Mdr 7,25–26), zstępującą na dusze ludzkie (Mdr 27–28), albo jako obcującą z Bogiem (Mdr 8,3–4). Te same idee wyraża Księga Przysłów (8,22–31). Wielokrotnie przedstawia się także mądrość (por. Prz 1–9) jako

¹ „Szczęśliwy, kto mądrość osiągnął, / mąż, który nabył rozważi: / bo lepiej ją posiadać niż srebro, / ją raczej nabyć niż złoto, / zdobycie jej lepsze od pereł, / nie równe jej żadne klejnoty” (Prz 3, 13–15).

przedmiot pożądanego. We wszystkich tych tekstach mądrość, niezależnie czy pojmowana jako natchniona przez Boga aktywność człowieka, czy jako przedmiot Bożej tej aktywności, jest ukazywana jako rzeczywistość, która ma związek z ludzkim rozumem, ale pochodzi od Boga. Jest dobrem, którego ludzie powinni szukać ze wszystkich sił i którego zdobycie jest celem wszystkich poszukiwań, dyskusji, rozmyślań i tęsknot. To mądrość przeistacza osobę w żywą i odpowiedzialną istotę (S. McEvenue, 2000, s. 649–655; R.E. Murphy, 1999, s. 726–727; E. Weron, 2008, s. 365–379).

To, o czym czytamy w księgach Starego Testamentu, stało się rzeczywistością w Nowym Testamencie. Wezwanie Boga kierowane do ludzkości, a przypisywane mądrości, objawia się w Chrystusie. Nauka pism starotestamentalnych o mądrości Bożej stała się podstawą do wyrażania prawdy o Jezusie Chrystusie w kategoriach mądrościowych (por. np. Mt 12,42; Łk 2,40; Łk 11,49, a zwłaszcza w Ewangelii św. Jana). Tożsamość Jezusa z odwieczną Mądrością ogłaszał św. Paweł, nazywając Chrystusa „mocą Bożą i mądrością Bożą” (1 Kor 1,24). Słowo „mądrość” w księgach Nowego Testamentu wyraża:

- 1) mądrość naturalną, przeciwstawianą niekiedy mądrości Bożej, a więc wiedzę, naukę i uczość (por. Dz 7,22; 1 Kor 1,17, 19, 20, 21b, 22; 2,1, 4, 5, 6b, 13; 3,19; 2 Kor 1,12; Jk 3,15);
- 2) mądrość nadprzyrodzoną, udzielaną człowiekowi przez Boga (por. Mt 12,42; Łk 11,31; 21,15; Dz 6,3, 10; 7,10; 1 Kor 2, 6a, 7; 12,18; Ef 1,8, 17; Kol 1,9, 28; 2,23; 3,16; 4, 5; Jk 1,5; 3,13, 17; 2 P 3,15; Ap 13,18; 17,9);
- 3) mądrość samego Boga (por. Rz 11,3; 1 Kor 1,21a, 24; Ef 3,10; Ap 7,12);
- 4) mądrość Jezusa (por. 13,54; Mk 6,2; Łk 2,40, 52; 1 Kor 1,30; Kol 2, 3; Ap 5,12);
- 5) mądrość w personifikacjach (por. Mt 11,19; Łk 7,35; 11,49) (R. Popowski, 1995, s. 560; Z. Abramowicz, 1965, s. 79).

Według Listów św. Pawła, chrześcijanin (każdy człowiek) powinien postępować mądrze, być „mądrym w dobrym” (por. Ef 1,17–21; Kol 1,9). Prawdziwa mądrość pochodzi od Boga Ojca (Ef 1,17), od Chrystusa (Ef 1,8), od Ducha (1 Kor 12,8). Rozwija świadomość wierzącego ku coraz pełniejszemu poznaniu wydarzeń zbawczych i wpływających z niej moralnych zobowiązań (por. 1 Kor 2,7–8). Mądrość przynosi duchową radość.

Mądrość proponuje niczym nieograniczony horyzont dla wiedzy, zachęca naukę do zgłębiania wszystkich nierozstrzygniętych kwestii, oddając należny szacunek wszelkim pytaniom typu „dlaczego?”, które ostatecznie prowadzą rozum do wiary. Zachęta do poszukiwania mądrości jest zachętą do bycia otwartym na wiarę. **Biblijna mądrość domaga się budowania pomostów między nauką i wiarą.** Wiara jest nie tylko przekonaniem, ale zawiera argument (racjonalny), który trzeba wydobyć. Ta racjonalność pozwala na penetrowanie wiary przez rozum. Dla zrozumienia właściwej relacji między wiarą i rozumem konieczne jest podkreślenie, z jednej strony, nadprzyrodzonego charakteru wiary, co prowadzi do ukazania odmiennego charakteru poznania przez wiarę, z drugiej zaś wskazanie na jej charakter racjonalny,

co pozwala na ukazanie roli rozumu w uwierzeniu. Rozumność człowieka jest bowiem konstytutywnie wpisana w jego akt wiary. Rozum jako zdolność (*mens, ratio, intellectus, animus*) świadczy o podobieństwie (obrazie) człowieka do Logosu, a z drugiej strony to wszystko, co wypływa z rozumu (logosu), wskazuje na Chrystusa, który się nam objawił. Autentyczna, prawdziwa wiara wymaga rozumności. Akceptacja wiary może wzbudzić pragnienie poznania i dostarczyć takich energii, które będą nieustannie ożywiały pragnienie coraz głębszego poznania, wyzwala bowiem ufność-nadzieję na uzyskanie wyczerpującej odpowiedzi. Przeświadczenie wiary nie eliminuje intelektualnej pracy rozumu, ale ustala nieoczywistą i bezpośrednio niesprawdzalną treść poznawczą sądu dokonanego pod wolnym wyborem (naciskiem) aktu woli. Odpowiedzią na dar wiary ze strony człowieka jest poszukiwanie prawdy i jej ostatecznego rozumienia. Wiara i nauka, operując dwoma różnymi sposobami poznania, dotyczą, każda na swój sposób, pełnej rzeczywistości: przyrodzonej i nadprzyrodzonej (M. Gogacz, 1980, s. 233-252; L. Balter, 1999, s. 9-14; M.A. Krapiec, 1999, s. 17-34)². Człowiek w ciągu swojego życia ustawicznie staje w obliczu niepojętej rzeczywistości, która nieskończenie go przerasta. Żyje nadzieją i oczekiwaniem.

3. Mądrość jako wartość potrzebna wychowaniu

Pierwszym i podstawowym wymiarem człowieka jest wymiar bycia osobą. Dynamika i ontologia osoby ludzkiej tkwią są u podstaw rozumienia pedagogiki. Pedagogika zatem nie utożsamia się z filozofią człowieka, filozofią bytu czy etyką, ale odgrywa osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku. Łączy w swej istocie newralgiczne punkty metafizyki osoby i etyki. W jej realnym i efektywnym działaniu, którego wynikiem jest wychowanie, zawiera się zarówno wartość przygodności osoby (która stanowi serce metafizyki człowieka), jak i sens ludzkiego stawania się jako osoby. Pedagogika wyznacza sposoby osiągnięcia wewnętrznej integracji wszystkich działań człowieka, stawania się realnie osobą rozumną i wolną, która przez swoją mądrość współtworzy wspólnotę osób (M. Gogacz, 1993, s. 15-27; W. Furmanek, 1995, s. 23-24). Pedagogika, jako „sztuka sztuk”, spełniając warunki metodologiczne, określa swój materialny i formalny przedmiot badania. Przedmiotem materialnym jest wszechstronny rozwój człowieka

² „Dzięki rozumowi dana jest wszystkim – zarówno wierzącym, jak i niewierzącym – możliwość »czerpania z głębokiej wody« poznania [...]. Znaczy to, że człowiek dzięki światłu rozumu potrafi rozeznaczyć swoją drogę, ale może ją przemierzyć szybko, uniknąć przeszkód i dotrzeć do celu, jeśli szczerym sercem uznaje, że jego poszukiwanie jest wpisane w horyzont wiary. Nie można zatem rozdzielać wiary i rozumu, nie pozbawiając człowieka możliwości właściwego poznania samego siebie, świata i Boga” (Jan Paweł II, 1998, 16).

w ciągu całego jego życia, a przedmiotem formalnym jest dobro rozwojowe człowieka pojęte nie aktualnie, lecz realizujące się w przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju. Pedagogika bowiem jest nie tylko nauką stwierdzającą, konstatającą stan rzeczywisty, istniejący w wychowaniu, lecz także przekształcającą rzeczywistość, a nawet konstruującą nowy świat ludzi zgodnie z wizją i koncepcją nowego człowieka (S. Kunowski, 1993, s. 39–41).

Pedagogika, zdaniem Z. Kwiecińskiego, jest nauką praktyczną, która wspomaga innych ludzi w ich uczeniu się i rozwoju. Jest też możliwością nabywania mądrości i spełniania się osobowej wrażliwości. Pedagog, nauczyciel, wychowawca i opiekun to ktoś, kto wspiera rozwój Innego, kto wiedzie ku samodzielności oraz tłumaczy złożone znaczenia zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli. O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i jednocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, albowiem terminy te, rozumiane szeroko, są bliskoznaczne. Przez te pojęcia rozumiemy wszelkie warunki pracy, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji na rzecz dobra własnego i wspólnego (Z. Kwieciński, 2003, s. 11–12). Nie ulega zatem wątpliwości, że dziedziną poznania pedagogicznego są „sprawy ludzkie”.

Człowiek w rzeczywistości pedagogicznej przebywa równocześnie w trzech sferach, a mianowicie: (1) sferze faktów, (2) sferze działania i (3) sferze wartości. Stosownie do wydzielonych trzech sfer można sformułować trzy podstawowe pytania współczesnej pedagogiki. Są to: (1) kim jest człowiek, (2) kim się staje człowiek pod wpływem działania, (3) kim ma być człowiek (J. Gnitecki, 1999, s. 74).

W przestrzeni wielorakich działań ludzkich pedagogika, czerpiąc z nagromadzonej wiedzy i uwzględniając nowe propozycje współczesnej nauki, ma możliwość proponowania wzorów życia, dostarczania wiedzy i kształtowania umiejętności sprzyjających godziwemu życiu. Jest nauką inspirującą i wspomagającą oświatę i wychowanie. Pedagogika pomaga wydobyć z człowieka to, co w nim najlepsze, co stanowi o jego człowieczeństwie (C. Nanni, 1998, s. 63–79; B. Śliwerski, 2006, s. 86). Zgodnie z tym określeniem człowiek jest podmiotem aktywnym i dynamicznym. Zdolność poszukiwania dróg prowadzących do celu kształtuje w nim przekonanie, że w bliższej lub dalszej przyszłości zrodzą się nowe, ważne zadania, których rozwiązanie nasycone będzie pozytywnymi wartościami i dobrami.

Stawanie się człowieka dokonuje się w sytuacji, że wprawdzie zawsze dzieje się to w nim samym, ale także wobec czegoś. A przecież owo wobec może być rozszerzone i jeszcze bardziej pogłębione: od stosunku do kosmosu, o czym mówili już pitagorejczycy i stoicy, aż do bytu jako bytu, do Bycia – w którym Heidegger widzi istotny fundament *humanitas*. [...] Istota człowieczeństwa zakłada

jego transcendencję, jego nieustanne przekraczanie siebie i wychodzenie poza siebie, zawsze ku i zawsze dla. Przekraczanie siebie, budowanie człowieka w sobie, ale nie tylko dla siebie (W. Stróżewski, 1992, s. 40).

Człowiek jest bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym. Doświadcza w każdej niemal sytuacji życiowej wielu rozmaitych wartości. Wartości stają wobec nas jako coś niezależnego od naszego widzimisię i domagają się kategorycznie wcielenia w życie. J.M. Bocheński stwierdza: „Nie uznawaj za prawdę żadnego twierdzenia tylko dlatego, że jest wydrukowane albo wypowiedziane w środkach masowego przekazu” (1992, s. 49). Obiektywne istnienie wartości bywa niekiedy nazywane istnieniem idealnym. Stąd mówi się, że wartości są ideałami ludzkiego zachowania w jakiejś konkretnej sytuacji. Wartości są obiektywne, tzn. stają przed nami jako coś nam zadanego, coś działającego na nas, coś, co nas do czegoś zobowiązuje. Człowiek odpowiada na wezwanie wartości i w ten sposób nie tylko przekształca świat, lecz także buduje siebie jako wartość na tym świecie. Człowiek służy wartościom, realizując je; wartości służą człowiekowi, ocalając go. To nie wartości, to nie normy, nie przykazania są

[...] pierwsze, ale obecność drugiego człowieka. Chodzi o to, by dążąc do ukształtowania własnego człowieczeństwa, odnaleźć właściwe miejsce wśród ludzi i właściwy sposób odnoszenia się do ludzi (J. Tischner, 1984, s. 88–92).

Zatem

[...] wszelkie dotychczasowe osiągnięcia – wiedza, profesjonalizm, mądrość, bogactwo różnorodnych doświadczeń – mają znaczenie o tyle, o ile mogą jeszcze komuś służyć, o ile zostaną docenione, uznane czy wykorzystane przez innych ludzi (J. Janiszewska-Rain, 2005, s. 622).

Zwieńczeniem wiedzy jest mądrość: jest nie tylko poznaniem przyczyn, ale są to przyczyny ostateczne. Kim jest człowiek mądry? Nie jest nim ten, kto doznaje tylko wrażeń; nie jest mądry i ten, kto tylko potrafi coś wytworzyć, coś zrobić, opierając się na posiadanym doświadczeniu. Do mądrości potrzebna jest znajomość przyczyn; człowiek mądry musi znać odpowiedź na pytanie: Dlaczego? Gdy ludzie doświadczeni wiedzą tylko, że coś ma miejsce, to ludzie mądrzy rozumieją dlaczego. Człowiek mądry winien znać przyczyny wszystkiego i tym będzie się z kolei różnić od rozumnego specjalisty. Mędrzec będzie szukał odpowiedzi na pytania: Dlaczego? Dzięki czemu? Przez co? To zaś, co jest odpowiedzią na te pytania, określone zostało mianem przasad, przyczyn (powodów), elementów (składników) (P. Jarożyński, 2002, s. 40–45). Prowadzi to nas do refleksji nad samym myśleniem. Według B. Skargi:

„Myśleć więcej” to znaczy nie stawiać barier, mieć śmiałość sięgania nawet do niemożliwego. To znaczy pytać „dlaczego”, wbrew starym postulatam

Comte'a, który pozwalał pytać tylko „jak”, słusznie twierdząc, że „dlaczego” jest metafizyczne. Cóż z tego, że nieraz to „dlaczego” pozostaje bez odpowiedzi. Z tej racji nie należy go jeszcze odrzucać ani uznawać za bezsensowne (2007, s. 17).

Zatem chociaż „[...] nie możemy zgłębić tajemnicy i obrócić jej w wiedzę, lecz ważne wiedzieć, że mamy z nią do czynienia” (L. Kołakowski, 1990, s. 16).

„Wiedza jest konieczna, żeby przetrwać, ale żeby dobrze i pięknie żyć, niezbędna jest mądrość” (*O człowieku...*, 2012, s. 23)³. W interesie każdej społeczności leży troska o własne normatywne punkty orientacyjne oraz ich przekazanie następnym pokoleniom.

Pedagogika bowiem jest zarazem wiedzą (lub korzystaniem z wiedzy), mądrością rozumienia życia i uprzejmym jego perspektyw, wrażliwością na potrzeby rozwojowe ludzi w imię rozwoju ich ku wartościowości i upełnomocnianiu, a zarazem jest budowaniem kompetencji do działań na rzecz rozwoju (Z. Kwieciński, 1996, s. 13-14).

Każda sytuacja wychowawcza jest więc doświadczana w horyzoncie przestrzeni obecności człowieka oraz czasu, przede wszystkim czasu dorastania dziecka.

Sytuacja wychowawcza posiada istotny i niekiedy decydujący wpływ na skutki zamierzonych oddziaływań. Nie tylko więc umożliwia ona – jako konkretne, realne podłoże – oddziaływanie wychowawcze, ale nadto jest czynnikiem współkształtującym faktyczny efekt procesów wychowawczych (W. Cichoń, 1996, s. 116).

Wychowanie zatem jako działanie i zarazem jako jego doznawanie jest jednością zapodmiotowioną w wymiarze tego, co jest specyficznym ludzkim między osobami. Człowiek, pozostając w coś zaangażowanym, daje siebie w zastaw sprawie, która go pochłania, nie tracąc jednak przy tym zdolności refleksyjnej całej sytuacji. Efektem powinna być sytuacja, w której

[...] nadzieja drugiego staje się również moją nadzieją, że cudze męstwo pobudza również mnie do męstwa, że mądrość lub wolność drugiego „zapładniają” moją mądrość lub wolność (J. Tischner, 1998, s. 155).

Zatem każdy wychowanek, który powierza wychowawcy własną nadzieję, słusznie spodziewa się z jego strony świadectwa odpowiedzialności.

Co jest treścią odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej, **za co** możemy, pragniemy i musimy odpowiadać? Różnić nas mogą podstawowe przedzałożenia, osobiste głębokie orientacje wartościujące [...]. Różnić nas może

³ „Wierność prawdzie i dobru jest naturą mądrości. [...] Można dopowiedzieć, że wierność mądrości, a tym samym wolność, która jest manifestowaniem się wierności prawdzie i dobru na poziomie stałej sprawności już jako mądrości, jest chwałą człowieka” (M. Gogacz, 1997, s. 155).

zakres czy poziom oddziaływań czy relacji: indywidualny, interpersonalny, międzygrupowy, organizacyjny, środowiskowy i społeczny. Treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej zależy też od stawianych sobie celów i zadań. [...] Tymczasem treścią odpowiedzialności pedagogicznej są zarazem wartości, wiedza i umiejętności, rozwój i szczęśliwość oraz zdolność do innowacyjnych działań zbiorowych. Dlatego nieodłączną wobec odpowiedzialności kompetencją, wchodzącą w skład kultury zawodowej nauczyciela i pedagoga, jest **mądrość** (Z. Kwieciński, 1998, s. 83–84).

Nie jest prawdą, że szacunek dla wolnego wyboru ucznia oznacza brak jakiegokolwiek propozycji typu aksjologicznego. Bez ukazania świata wartości nie ma prawdziwego wychowania. Nie jest też prawdą, że trzeba odmienne, niekiedy przeciwstawne, systemy wartości przedstawiać tak, jakby wszystkie były jednakowo ważne i możliwe do przyjęcia. Nauczyciel jawi się wówczas jako ktoś, kto nie ma własnych poglądów i przekonań, a więc nie zasługuje na wiarygodność i zaufanie (J. Nagórny, 2005, s. 22).

Podkreślanie roli i zadań wychowawcy nie oznacza lekceważenia aktywności wychowanka. Młody człowiek szuka świadomie lub nieświadomie wzorów i autorytetów. Potrzebuje przewodnika, wychowawcy, który potrafiłby mu odpowiedzieć na nurtujące pytania i wskazać istotne wartości w życiu, pomóc w odkrywaniu sensu i nadziei, bo

[...] tylko mądra dobroć przynosi stokrotny plon. Wie ona, gdzie i kiedy rzucić właściwe ziarno. Mądra dobroć pomaga przede wszystkim tym, którzy sami sobie chcą pomóc. Mądra dobroć woli dać wędkę niż rybę. Mądra dobroć chętniej pomaga tym, którzy potem będą mogli także innym pomóc, niż tym, którzy wszystko zgarniają dla siebie. [...] Mądra dobroć umie przekonać. Potrafi wczuć się w sytuację potrzebującego i pomóc tak, jak trzeba pomóc. A poza tym mądra dobroć jest skromna. Zrobi to, co trzeba zrobić, i nie bębni po całej okolicy, czego to dokonała (J. Tischner, 2011, s. 197–198).

Najpierw więc nauczyciel-wychowawca sam musi odkryć siebie, prawdę i wartości, by potem móc zaprosić ucznia-wychowanka do wejścia w dialog z wartościami, które chce mu zaproponować.

Bibliografia

- Abramowiczówna, Z. (red.) (1965). *Słownik grecko-polski*. T. 4. Warszawa.
 Arystoteles (2007). *Etyka Nikomachejska*. D. Gromska (tłum.). Warszawa.
 Balter, L. (1999). Dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy. *Communio*, 3.
 Bocheński, J.M. (1992). *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków.
 Cichoń, W. (1996). *Wartości człowiek wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków.

- Furmanek, W. (1995). *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*. Rzeszów.
- Gnitecki, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski.
- Gogacz, M. (1980). Rola wiary i nauki w życiu chrześcijanina. W: B. Bejze (red.). *Być człowiekiem i chrześcijaninem. W nurcie zagadnień posoborowych*. T. 12. Warszawa.
- Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Bydgoszcz.
- Herbut, J. (2008). Mądrość. W: A. Bednarek i in. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. 12. Lublin.
- Herbut, J., Żardecka, M. (1997). Mądrość. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Jan Paweł II (1998). *Encyklika Fides et ratio*. Rzym.
- Janiszewska-Rain, J. (2005). Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Jaroszyński, P. (2002). *Nauka w kulturze*. Radom.
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Gdańsk.
- Kołąkowski, L. (1990). *Horror metaphysicus*. Warszawa.
- Kowalczyk, S. (1967). Mądrość a wiedza w świetle wypowiedzi św. Augustyna. *Roczniki Filozoficzne*, 15(1).
- Krąpiec, M.A. (1999). Czytając encyklikę „Fides et ratio”. Rozumnie wierzyć, rozumnie poznawać. W: G. Witaszek (red.). *Wiara i rozum. Refleksje*. Lublin.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1996). Edukacja wobec wyzwań demokracji. Wystąpienie na otwarcie II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. W: H. Kwiątkowska, Z. Kwieciński (red.). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń.
- Kwieciński, Z. (1998). Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki. W: A.M. de Tchorzewski (red.). *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz.
- Kwieciński, Z. (2003). Przedmowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa.
- Łagodzik, W., Pyszczek, G. (red.) (2000). *Filozofia. Leksykon PWN*. Warszawa.
- Maritain, J. (2005). *Nauka i mądrość*. M. Reutt (tłum.). Warszawa – Ząbki.
- McEvenue, S. (2000). Mądrość – sposób myślenia o Bogu. K. Szwykowska (tłum.) W: W.R. Farmer (red.). *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*. Warszawa.
- Murphy, R.E. (1999). Mądrość. M. Bogusławska (tłum.). W: P.J. Achtemeier (red.). *Encyklopedia biblijna*. Warszawa.
- Nagórny, J. (2005). Posłannictwo szkoły – posłannictwo nauczyciela. *Cywilizacja. O Nauce, Moralności, Sztuce i Religii*, 14.
- Nanni, C. (1998). *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma.

- O człowieku z profesorem Stanisławem Grygielem rozmawia ks. Tomasz Jaklewicz (2012). *Gość Niedzielny*, 35.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Platon. (2008). *Uczta*. W. Witwicki (tłum.). Warszawa.
- Pomykało, W. (1998). Mądrość. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa.
- Popowski, R. (1995). *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*. Warszawa.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków.
- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2006). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk.
- Tischner, J. (1984). Etyka wartości i nadziei. W: D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner (red.). *Wobec wartości*. Poznań.
- Tischner, J. (1998). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków.
- Tischner, J. (2011). *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*. Kraków.
- Weron, E. (2008). W poszukiwaniu „mądrości serca”. W: L. Balter (red.). *Młodość nadzieją Kościoła i świata*. Kolekcja Communio. T. 18. Poznań.
- Zamorzanka, A.Z. (2003). Hagia Sophia. W: A. Maryniarczyk i in. (red.). *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 4. Lublin.

Streszczenie

Mądrość (*sapientia, sapida scientia*, wiedza szczególnie smakowita, czyli znakomita) to termin wieloznaczny. Desygnaty „mądrości” są różnymi rodzajami ludzkiej wiedzy i sprawności jej zdobywania lub stosowania. Ze względu na źródła mądrość może być przyrodzona (jeśli osiągnięta jest naturalnymi siłami poznawczymi) albo nadprzyrodzona (jeśli dochodzi się do niej dzięki pomocy Bożej). Gdy ludzie doświadczeni wiedzą tylko, że coś ma miejsce, to ludzie mądrzy rozumieją dlaczego. Człowiek mądry winien znać przyczyny wszystkiego i tym będzie się z kolei różnić od rozumnego specjalisty. Mędrzec będzie szukał odpowiedzi na pytania: Dlaczego? Dzięki czemu? Przez co? To zaś, co jest odpowiedzią na te pytania, określone zostało mianem przasad, przyczyn (powodów), elementów (składników). Zwieńczeniem wiedzy jest mądrość: jest nie tylko poznaniem przyczyn, ale są to przyczyny ostateczne. Wiedza jest konieczna, żeby przetrwać, ale żeby dobrze i pięknie żyć, niezbędną jest mądrość.

Summary

Wisdom (*sapientia – sapida scientia*, knowledge especially relishing or exquisite) is a polysemantic term. Referents of „wisdom” are different kinds of human knowledge and the ability to acquire or use it. With regard for the sources, wis-

dom can be innate if it is achieved by natural cognitive ways, or supernatural if it is gained thanks to divine help. When experienced people know only that something takes place, wise people understand why it does. A wise person should know the reasons of everything and it is something that makes him/her different to a reasonable specialist. A pundit will look for an answer to the question: why – thanks to what – because of what? The things which are the answers to the above questions were described as *arche*, reasons (causes), elements (components). The ultimate result of knowledge is wisdom: it is not only knowing the reasons but these reasons are ultimate. Knowledge is necessary to survive, but to live in a good and beautiful way it is necessary to have wisdom.

Maria Boużyk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Miłość jako wartość: aktualność klasycznej teorii cnót

Współczesną kulturę nazywa się kulturą o wzmożonej konsumpcji, czy wręcz kulturą konsumpcji. W tym określeniu zazwyczaj zawarta jest jakaś doza krytyczności i troski o to, by uruchomić w człowieku właściwe mu siły obronne przed zgubną dlań sytuacją nadmiernego używania dóbr w sferze tak ich wytwarzania, jak i nabywania (Z. Bauman, 2006). W kulturze konsumpcji zagrożona jest więc wartość pracy i wartość posiadania. Godność tych dwóch wymiarów ludzkiego życia swoją kwalifikację uzyskuje w przyporządkowaniu do podmiotu ludzkiego: do jego osobowego sposobu istnienia. Niepokojąca zmiana, którą dostrzega się w rzeczywistości kultury mierzonej konsumowaniem, polega na zagubieniu sensu pracy oraz posiadania i ma swoje źródło w nieumiejętności przeżywania swojego życia jako wartości. Rezultatem rozchwianej aksjologii jest trudność w budowaniu relacji opartych na życzliwości, przyjaźni i miłości.

1. Miłość a mądrość

Dziś coraz trudniej jest nam żyć mądrze, mimo że mamy do czynienia z ogromem wiedzy o świecie i człowieku, a podpowiedzi możemy szukać w różnych naukach, kulturach i tradycjach. Współczesna kultura zachodnia z charakterystycznymi dla niej cechami wolności, otwartości i racjonalizmu uczyniła dostęp do informacji niezbędnym oparciem dla rozwoju człowieka. Środki komunikacji otworzyły wiele ścieżek do wiadomości dotąd dostępnych tylko elitom intelektualnym. Niemniej jednak wzrost wiedzy, paradoksalnie, pogłębił aksjologiczne zagubienie człowieka. Mądrość nie jest bowiem tylko wypadkową ilości posiadanych informacji. Zauważa się więc, że pozytywny skądinąd proces edukacji społeczeństwa potrzebuje mocnego osadzenia

w wychowaniu: formacja humanistyczna jest konieczna dla kształtowania postaw mądrościowych (Z.J. Zdybicka, 1995; F. Adamski, 2005). Tak jak wiedza na temat ludzkiego organizmu pozwala człowiekowi zabezpieczać jego zdrowie, tak wiedza na temat wartości jest niezbędna do zabezpieczenia dobra osobowego i tworzy podwaliny struktur społecznych, państwowych i międzypaństwowych: bez niej człowiek staje się pozbawiony osobowej tożsamości.

Mądrość dotyczy spraw egzystencjalnie istotnych, dlatego jest wiedzą najwyższą i najbardziej podstawową. W ten sposób pojmowano mądrość w starożytnej Grecji: przestrzegano, że nie wystarczy dużo wiedzieć, a nawet trafnie oceniać ludzi i rzeczy czy też być biegłym w wielu dziedzinach, by stać się mądrym. Podkreślano, że źródłem mądrości jest dogłębne oraz zaangażowane poznanie najistotniejszych i ostatecznych przyczyny wszystkich rzeczy, a przede wszystkim zrozumienie ich celu. Tylko na drodze takiego poznania uzyskuje się wgląd w fundamentalną hierarchię wartości. Arystoteles widział kres rozwoju duchowego człowieka właśnie w mądrości. Mądrość wieńczyła ludzkie poznanie w wymiarze teoretycznym (przede wszystkim: jako metafizyka) i praktycznym (moralnym). Mądrość w sferze praktycznego poznania była zdobywana nie tyle w wyniku metodycznych analiz, ile w wirze życiowych doświadczeń, a więc w praktyce realizowania dobra w ścisłym związku z podejmowanymi decyzjami i najbardziej podstawową regułą postępowania: „czyń dobro”. Cesarz Marek Aureliusz – nazywany „filozofem na tronie” – przypominał, że człowiek wzrasta w mądrości nie przez czytanie dzieł filozoficznych, ale przez trud podejmowanych decyzji i zajmowanie postaw wobec wypadków, które zsyła los.

Dziś, w związku z trwającym rozwojem wiedzy naukowej i wielkim zaufaniem, którym cieszy się nauka, wydaje się istotne przypomnienie, aby nie tylko w erudycji naukowej dostrzegać wyraz mądrości. Wychowanie rozpatrywane jako proces utrwalania więzi z prawdą i dobrem potrzebuje mądrości praktyki: poznania przeżytego i osobowego. Dlatego ważne jest, aby podkreślać rolę wychowawcy w prowadzeniu wychowanka do dojrzałości. Przeżywanie wartości formuje niszę kulturowego domu człowieka, a dzielenie się tym doświadczeniem z wychowankiem wprowadza go w świat poznanych wartości i czyni współposiadaczem dorobku kulturowego. Wychowywanie przez drugą osobę (wychowawcę) nie uderza w ludzką godność, ale jest niezbędną pomocą w uzyskaniu stanu samorealizacji osobowej.

Zaznaczmy jednak, że mądrość praktyki, o którą w procesie wychowania należy zawsze zabiegać, według wspomnianych starożytnych filozofów, nie mogła być tylko oparta na poznaniu potocznym. Jej fundament dawała nauka-filozofia. Dzięki mądrości teoretycznej człowiek łatwiej kształtował swoje postawy mądrościowe. Szczególne znaczenie miała refleksja metafizyczno-etyczna, a więc filozofia w sensie ścisłym, a nie

tylko szerokim, tzn. filozofia jako wiedza naukowa. Obserwując trwający współcześnie kryzys wartości, może należy zwrócić ponownie uwagę na wskazaną przez starożytnych myślicieli i wychowawców zależność między filozofią a praktyką ludzkiego działania. Ta zależność nie tylko ujawnia swoje znaczenie światopoglądowe. Wydaje się bowiem, że potrzebujemy wracać do niej, szczególnie dziś, gdy mamy do czynienia z daleko posuniętą specjalizacją nauki: łatwo o zastąpienie mądrości filozofii inną wiedzą naukową (np. psychologiczną czy socjologiczną). Tymczasem integralna wiedza o człowieku wymaga uszanowania autonomii różnych typów antropologii, w tym antropologii filozoficznej (S. Kamiński, 1989), a nacisk kładziony na interdyscyplinarność badań wymaga przestrzegania przejrzystości metodologicznej (A. Bronk, 2003).

Wszystkie zasygnalizowane przez nas problemy, wiążące się z drogą do mądrościowego przeżywania rzeczywistości, składają się na to, co można nazwać filozoficznym poszukiwaniem rozwiązań, które wykluczają aksjologiczny relatywizm. Jak wychowywać do prawdy? To trudne zagadnienie, wobec którego staje wychowawca, z jednej strony, przeświadczony o skutkach rozchwiania systemu wartościowań, z drugiej zaś świadomy kruchości wolności człowieka, charakterologicznych deformacji, społecznych patologii oraz konieczności osobistego poszukiwania wartości przez wychowanków. W sumie chodzi o to, aby w ludzkim działaniu, a więc na poziomie praktyki ludzkich wyborów, realizowało się osobowe dobro. Trudno się więc nie zgodzić z P. Hadotem (2000), że pedagogia filozoficzna jest w pewnym sensie niezbędnym ćwiczeniem intelektualnym, a zarazem trzeba też przyznać rację A. Wierzbickiemu (2009), który twierdzi, że pedagogia filozoficzna jest tylko częścią intelektualnego kształcenia i może mieć wpływ na rozwój humanizmu, jedynie wtedy, gdy pozostaje w relacji z naturalną kulturą moralną. Zastanawiając się nad drogami wyjścia z trwającego kryzysu wartości, należy więc mieć na uwadze zasadniczą pedagogiczną trudność: zgranie teorii z praktyką wychowawczą. Wymiar edukacyjny jest ważny i powinien być zasilony wiedzą filozoficzną. Filozofia w kształcie, jaki nadawali jej starożytni myśliciele (jako refleksja metafizyczno-etyczna), w pewnym stopniu stanowiła usystematyzowaną postać mądrości. Istota tej filozofii, jak przypomina S. Swieżawski (1993, s. 36–44), wyrażała się w łączeniu refleksji intelektualnej (kontemplatywnej) z dyskursem oraz w skoncentrowaniu jej na poznaniu bytu jako bytu. Patrząc na stan współczesnej kultury, Swieżawski zauważa (1993, s. 36–44) w niej głód takiej refleksji: człowiek nie jest uczony rozumieć świat w sposób najgłębszy. Czy jednak można dziś nadać filozofii taki kształt, o jakim pisze Swieżawski?

2. Wartości a religia

Chociaż łatwo nam się zgodzić, że nic z tego, co posiadamy, nie jest źródłem naszego bytu i ostatecznie go nie umocni, nie lubimy wypowiadać się o rzeczach ostatecznych z powagą naukową. Pogrążamy się w dyskusjach o „wychowaniu do wartości”, wiedząc, że racją istnienia nie może być żadna z rzeczy: ani sytość stołu, ani wielość, a nawet jakość dóbr materialnych, ani zdrowie, uroda i sprawność ciała, ani nawet rozmaite dobra wyższe: niezwykłość osiągnięć naukowych, piękno wytworów, pozycja społeczna, własne talenty i sprawności, praca zawodowa, atrakcyjne spędzanie czasu czy nawet altruistyczne poświęcanie się dla innych. Oczywiście wszystkie z wymienionych rzeczy mogą stać się przedmiotem ludzkiego pożądania (są dobrami godnymi człowieka) ze względu na wartość – godność samego człowieka. Truizmem jest więc przypominanie, że jakakolwiek dyskusja o wartościach sprowadza nas do pytania o sens bycia człowiekiem. Życie w znaczeniowej pustce jest niemożliwe, czego szczególnie doświadczają młodzi ludzie wychowujący się w kulturze obfitości dóbr. Człowiek, z natury wolny, musi znać swoją bytową wartość, by działać. Wiedza na temat istoty ludzkiej godności pozwala człowiekowi stać się posiadaczem samego siebie. Tymczasem człowiek w egzystencjalnym zagubieniu koncentruje swoją uwagę na rzeczach i rezygnuje z wysiłku posiadania siebie. Żyjąc bez siebie, zdradza samego siebie.

Wychowanie do wolności, w którym jest miejsce na bezinteresowność miłości, domaga się prawdy o ludzkim istnieniu. Oczywiście, nie chodzi o twórcze mocowanie się z sobą, odkrywanie siebie i nieustanną czujność osobistego szukania *optimum potentiae* w konkretach codziennego życia. Współcześnie chyba jednak więcej jest dezorientacji i zagubienia niż szukania. Mamy do czynienia z jakimś alienacyjnym przebywaniem człowieka wśród własnych wytworów i strukturalnym brakiem sensu życia.

Kultura w swojej istocie jest wyrazem i umocnieniem (zabezpieczeniem) ludzkiego istnienia. W kulturze nakierowanej na konsumpcję człowiek, szukając umocnienia swojego istnienia we własnych wytworach, jednocześnie doświadcza jakiejś tęsknoty za pełnią, bo każde dzieło jego rąk jest bytowo słabsze niż on sam: nie istnieje podmiotowo. Gromadzenie bądź produkowanie rzeczy jedynie pogłębia odczucie braku i jest tylko namiastką osobowego spełnienia się. Oczywiście, obie te sytuacje (gromadzenie i produkowanie) wpisują się w naturę człowieka, ale zarazem jako ontycznie słabsze od człowieka nie mogą stanowić wykładni dla sensu jego życia. Nie to bowiem, co posiadamy, ale to, że jesteśmy, stanowi o naszej wartości. Natomiast to, jak posiadamy, musi być zawsze na miarę tego, jak jesteśmy. Bezinteresowność posiadania pojawia się jako korelat bezinteresowności istnienia i jest zadana człowiekowi z racji właściwej mu wolności. W bezinteresowności

posiadania można widzieć klucz do osiągnięcia stanu wolności, bez którego trudno o relację przyjaźni i miłości. Czy jednak bezinteresowność istnienia jako zasada wolności jest czymś, co poddaje się racjonalizacji filozoficznego dyskursu? Czy może należy o niej myśleć wyłącznie kategoriami religijnymi i wypowiadać wyłącznie w języku wiary?

W chrześcijaństwie życie postrzega się właśnie jako dar: życie jest z miłości – u jego źródła stoi bezinteresowność Boga. Dlatego człowiek jest zaproszony do tego, aby w tym, jak posiada, świadczył o bezinteresowności Boga. Siostry misjonarki miłości swoją posługę wśród najbiedniejszych zaczęły pełnić w Kalkucie nie jako altruistyczne pracownice socjalne. Z ich doświadczenia wiary i świadectwa wiary założycielki zgromadzenia, Matki Teresy, wpływała siła do podejmowanych zadań. Język religii z właściwą sobie prostotą dotyka podstawowych spraw ludzkiej egzystencji. Zapewne dlatego współczesna humanistyka uzasadnia potrzebę religii dla ochrony podstaw ludzkich wartościowań.

Na początku lat 30. XX w. E. Stein w wykładzie wygłoszonym w Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik w Münster mówiła o konieczności uzupełnienia filozoficznego spojrzenia na człowieka przez ujęcie teologiczne (J.I. Adamska, 1998, s. 245–255). Jej doświadczenie filozoficzne odsłaniało w zapisie ontologicznym zależność tego, co skończone, od nieskończonego. Stein stawiała przed pytaniami nierozwiązywalnymi w filozofii, ale ważnymi wychowawczo. Zauważając, że wychowanie polega na prowadzeniu człowieka do tego, czym powinien się stać, podkreślała konieczność określenia ostatecznego celu życia i środków do jego realizacji. Jej zdaniem potrzebną wiedzę daje człowiekowi wiara. Stein była przekonana, że pedagogika ryzykuje, gdy chce obejść się bez Objawienia. Sama podkreślała komplementarność nauki i wiary.

Trzeba zgodzić się z nią, że dzięki obecności religii w przestrzeni kultury wychowanie uzyskuje cele ponaddoczesne: wszystkie dobra, o które zabiega człowiek, poddawane zostają jasnej hierarchizacji. W przestrzeni wiary dobra doczesne uzyskują swoją moc ze względu na dobro ostatecznego celu, a więc przysługuje im wyłącznie moc właściwa dobrom-środkom: człowiek nie jest im podporządkowany, choć ich potrzebuje. Dzięki temu może uczyć się zachowywania w stosunku do nich postawy wolności. Chrześcijaństwo, zauważmy, problem wolności umieszcza nie tyle w obszarze błędu poznawczego, ile głównie ludzkiej grzeszności. Niemniej jednak podkreśla, że człowiek przy całej swojej słabości jest obrazem Boga (osobą), a ludzkie wybory swój sens zyskują ze względu na cel ostateczny (zbawienie). Widzimy więc, że religia miaruje ludzkie działania: określa wartości.

We współczesną refleksję nad kulturotwórczą rolą religii włączają się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: również pedagodzy. K. Olbrycht (2008) dostrzega potrzebę wychowania do religijności. Uważa, że współczesna paideia potrzebuje działań zmierzających do pobudzenia

w człowieku potrzeb religijnych i wrażliwości na transcendencję, kształtowania postawy szacunku dla religijności innych ludzi oraz symboli religijnych, a także zrozumienia sensu wolności religijnej. Wydaje się, że apel Olbrycht wychodzi naprzeciw oczekiwaniom innych humanistów. Ch. Delsol (2003) zauważa, że człowiek współczesny ma ogromne pragnienie Absolutu i szuka religijnego spełnienia, często na oślep. Uwzględniając ludzkie potrzeby religijne, należy, zdaniem Delsol, dokładać jednak wszelkich starań, by zabezpieczyć kulturę przed monopolem jednej religii. Postulat religijnego pluralizmu często pojawia się we współczesnej refleksji humanistycznej. Dostrzega się przy tym znaczące zmiany w ludzkiej religijności.

Oceniając stan kultury religijnej, J. Sochoń (2012) zwraca uwagę, że religia została pozbawiona swojej istoty: przestała być traktowana jako osobowa relacja do osobowo pojętego Boga. Zdaniem Sochoń, przybrała wręcz świecki charakter (wszystko może być święte) i tylko zachowuje formę religii. Wyrzekając się swojej istoty, religia, według Sochoń, ogranicza swe kompetencje zaledwie do sfery psychicznego ukojenia albo scalania relacji międzyludzkich. Staje się jeszcze jednym elementem skonstruowanym przez człowieka, aby ochronić go przed popadnięciem w nihilizm i duchowe rozgoryczenie (J. Sochoń, 2012, s. 89). Człowiek sam kreuje najdogodniejszy dla siebie sposób religijnego przeżywania świata. Sochoń zauważa (2012, s. 90), że ani tradycyjne dogmaty chrześcijaństwa, ani reguły zachodniej racjonalności, ani nawet doświadczenie duchowe wybitnych osobowości konfesyjnych nie prowokuje dziś do naśladowania. Bez znaczenia wydaje się wszelka myśl teologiczna – liczy się jedynie osobisty wybór i świadomość autentyczności własnego „ja” (J. Sochoń, 2012, s. 90).

Można się zastanawiać, czy taka absolutyzacja jednostkowych wyborów, bez wskazania na cel ostateczny, który nie podlegałby już wyborowi, nie jest zbyt wielkim ciężarem dla człowieka, czy taka kreacja religijna może skutecznie zapobiec nasilającej się frustracji, czy prawo, które reguluje przestrzeń społeczną, może zastąpić naturalną kulturę moralną, bo przecież przestrzeń poza prawem pozostaje poza dobrem i złem. W rozważaniach antropologicznych, szczególnie na polu filozofii, próbuje się kategoryzować wartości (w tym świętość) jako mit, gwarantując im w ten sposób miejsce w kulturze (L. Kołakowski, 1990, 1994; K. Armstrong, 2005; W. Brezinka, 2005). Czy jednak w ten sposób nie zawiesza się bezwzględnie racjonalności ludzkich wyborów? Czy relacje międzyludzkie nie nabierają charakteru przypadkowej doraźności? Oczywiście mit zawsze potrzebuje ubrania w pozory prawdy. Współczesny człowiek, ufając sile nauki, będzie pseudonaukową otoczkę nadawał swoim religijnym prawdom. Na taką zależność zwracał uwagę J.R.R. Tolkien (1994): mity stają się dla nas realne dzięki wtórnej kreacji. Mitologizując, tworzymy świat nie całkiem różny od naszego własnego: odmienność musi być w granicach akceptacji wyznaczonej współczesną kulturą. Sam Tolkien, opowiadając swoją bajkę-sagę

Władca pierścieni, nadawał jej wartość prawdopodobieństwa jak zawodowy historyk. Podobne uwagi do Tolkienowskich przemyśleń odnajdujemy już u Arystotelesa, który – dostrzegając w mitach formę poznania oraz wysiłek poszukiwania prawdy – nazywał twórców mitu filozofami (M. Boużyk, 2005). Niemniej jednak Arystoteles uważał, że człowiek osiąga szczęście dopiero i tylko wtedy, kiedy poznaje obiektywną prawdę o sobie i świecie oraz kieruje się praktyczną mądrością (prawdą o dobru). Cnotliwe życie (harmonia między nadmiarem i niedomiarem w pożądaniu) było, jego zdaniem, życiem godnym człowieka, życiem wolnym. Wolność charakteryzowała tylko człowieka ukształtowanego (sprawiedliwego) i była swego rodzaju zobowiązaniem. Miłość w sensie ścisłym stawała się możliwa wyłącznie między ludźmi ukształtowanymi, tj. wolnymi (Arystoteles, 1956, ks. 8, 6, 1158 a).

We współczesnej literaturze z zakresu etyki możemy znaleźć niejedną wypowiedź skierowaną przeciwko stanowiskom relatywistycznym. Na przykład K. Wojtyła zauważa, że spełnienie się człowieka zależy od zespolenia w nim wolności z prawdą. Człowiek, zdaniem Wojtyły (1994, s. 216–219), spełnia się jako człowiek tylko przez dobry czyn (czyn miłości) i tylko taki czyn rzeczywiście prowadzi człowieka do szczęścia. Związanie szczęścia z prawdą i wolnością pokazuje, według Wojtyły, że przeżywanie szczęścia jest właściwością jedynie osób (a nie przyrody), a ponadto nie dzieje się na poziomie biologii człowieka, lecz w działaniu osobowym. Jeśli więc działanie (czyli realizacja wolności) jest zgodne z sumieniem, a zatem z prawdą w znaczeniu normatywnym (a ostatecznie: jeśli jest wyrazem transcendencji przez miłość), to mamy do czynienia ze spełnieniem osoby, któremu towarzyszy poczucie szczęścia. Stopień przeżycia szczęścia jest wprost proporcjonalny do skali transcendencji przez miłość. Stopień szczęśliwości jest nieograniczony i sięga Absolutu, w którym dokonuje się pełna aktualizacja osoby. Prawdziwa twórcza miłość, bazując na afirmacji drugiej osoby, zmierza ostatecznie ku pełni – ku Bogu. Podstawą w osiągnięciu szczęścia jest zdolność do nieutilitarnego przeżywania rzeczywistości jako prawdziwej, dobrej i pięknej, a wyrazem tego przeżycia jest miłość i czyny miłości.

W. Chudy (2009, s. 120–121), kontynuując refleksję filozoficzną Wojtyły, próbuje zbudować etyczną definicję miłości i wymienia ten jej aspekt, który jest stałą postawą odpowiedzialności za wartość. Miłość dotyczy przede wszystkim wartości, którą jest osoba, oraz tych wartości, które związane są z relacjami międzyosobowymi (pomoc, życzliwość, solidarność, współodczuwanie). Miłości nie ma bez poznania (świadomości) oraz aktu decyzji jako serca czynu. Możemy powiedzieć, że miłość najpełniej odsłania przynależność osoby do osoby jako relacji w porządku istnienia. Wychowanie do religijności uruchamia w człowieku otwarcie na transcendencję i może przygotowywać człowieka do wejścia w porządek miłości, np. teologia chrześcijańska mówi o cnocie miłości wlanej. Ocalenie w mowie współczesnej kultury mowy wiary jest trudnym zadaniem. Niemniej jednak problemem, który trzeba

przedyskutować, jest to, czy agnostycyzm jest postawą rzeczywistej odpowiedzialności intelektualnej: milczenie wobec tematów egzystencjalnych powoduje pogłębianie chaosu aksjologicznego. Czy tajemnica istnienia musi być zamknięta w fabule mitu? Może zapisana językiem metafizyki stanie się ponownie przygodnie rozumna? Oczywiście metafizyka nie powinna zawłaszczyć intelektualnie żadnej religii, np. chrześcijańskiego Objawienia. Słusznie zauważył H.U. von Balthasar:

[...] czyn Boga dla ludzi jest tylko o tyle „rozumiały”, o ile od strony ludzkiej i światowej fragmentaryczności nie da się ani zrozumieć, ani usprawiedliwić; co więcej, z tej perspektywy musi się okazać „głupotą” i „szaleństwem” (1997, s. 57).

Rozpoznanie granicy między wiarą a rozumem wymaga więc stałej troski nie tylko ze względu na kwestię ukierunkowania wychowania na religię, ale i samej formacji religijnej człowieka. Mit może być dobry lub zły.

3. Wychowanie a tradycja

Sięgając do aretologicznego modelu wychowania, trzeba pamiętać, że jest on związany z filozofią przedkartezjańską (kontynuowaną dziś w nurcie realistycznej filozofii klasycznej). Wypracowane w sposób najbardziej ogólny konkretne wzory i cele ludzkich działań mają swoje uzasadnienie w konkretnych tezach antropologicznych i metafizycznych: aretologia ma ściśle określony filozoficzny kontekst. W związku z tym pytanie o aktualność teorii cnót wiąże się z pytaniem o aktualność tego sposobu filozofowania, o inspiracje, które mogą ewentualnie płynąć do pedagogiki z metafizycznego modelu filozofii, z wypracowanej przez nią koncepcji człowieka. Najogólniej mówiąc, jest to koncepcja człowieka jako osoby. A. Stępień wyjaśnia ją w następujący sposób:

[...] pojęcie „osoba” odnosi się do człowieka w aspekcie jego swoistej pozycji bytowej: człowiek dzięki istotnemu połączeniu rozumności z cielesnością, życia duchowego z życiem zwierzęcym, jest substancją o indywidualności szczególnej mocy, zdolnym do samookreślenia, do współtworzenia siebie. Co prawda to połączenie powoduje, iż człowiek jest wciąż niejako zagrożony w swojej osobowości, że istnieje w sposób – całościowo biorąc – dramatyczny (1997, s. 95).

Każdy przecież staje przed zadaniem urzeczywistnienia swojej wolności. A. Maryniarczyk (1999, s. 11-15) wyjaśnia: człowiek nie jest wolnością, lecz jest wolny, a więc musi ją rozumnie realizować. Istotę wolności wyraża akt decyzji, w którym dokonuje się autodeterminacja (wybieram i działam). Pole ludzkiej wolności to wybór i realizacja dobra (nigdy zła). Dążenie do złych celów jest przeciw naturze osoby. Dzięki właściwej sobie naturze rozum-

ności człowiek może poznać dobro oraz uporządkować różne jego rodzaje. Wiedza o moralnym dobru, podkreśla M.A. Krąpiec (2008, s. 11–76), prowadzi człowieka w działaniu (celowym działaniu), w realizowaniu dobra oraz jest racją odpowiedzialności za dokonane wybory. Bez ukształtowanego rozumu (sumienia) i ukształtowanej woli nie ma trafnych ludzkich decyzji: człowiek działa przypadkowo, nie jest wolny. Tymczasem, zaznacza Krąpiec (2008, s. 74), wychować znaczy pomagać wzrastać w wolności. Potrzeba formacji moralnej dotyczy także wychowania miłości (zmysłowej i duchowej). Krąpiec zaznacza, że jeśli pożądanie zmysłowe i uczucia rodzące się w człowieku nie zostaną pokierowane wolą (prawą), to mogą łatwo naruszać ludzką wolność i zniewalać człowieka. Miłość bez rozumienia natury człowieka nie jest obiektywnym dobrem: zależy od tego, co ktoś uznaje za dobro. Subiektywna ocena dobra zawsze jest zmienna i pozostaje pod wpływem uwarunkowań życiowych. Tymczasem miłość, będąc rzeczywiście wielką wartością (dobrem), jest – ze względu na właściwą człowiekowi rozumność i wolność – kolejnym zadaniem człowieka. Można w niej dostrzegać przede wszystkim wyraz kultury moralnej człowieka, która wiąże się z poznaniem własnej natury i procesem wychowywania (M.A. Krąpiec, 2008, s. 99–101). Wychowanie do miłości bezwzględnie potrzebuje określenia i pokazania tego, co jest miłością.

Wychowanie powinno dać człowiekowi szansę, by dojrzałe odnaleźć się w kulturze. Inaczej kultura może uwięzić człowieka niezrozumiałością swoich znaków. Człowiek, rodząc się, zastaje kulturę. W ciągu swojego życia nieustannie jest poddany jej wpływowi. Można nawet powiedzieć, że tworzy ją od samych początków swego istnienia. Każde ludzkie przeżywanie rzeczywistości jest przeżyciem właściwym osobie ludzkiej i w tym sensie jest aktem kulturowym. U podstaw kultury leży możliwość otwarcia się jednego człowieka na drugiego, na jego osobowe „ty”. Kultura jest przede wszystkim sytuacją współbywania osób ze względu na odkrytą prawdę o godności człowieka: jest wypowiedzeniem się do drugiego człowieka dokonanymi wyborami dobra. Relacyjność, która jest właściwa dobru (S. Kamiński, 1989), ukrywa właśnie sytuację spotkania człowieka z człowiekiem. Człowiek mówi do drugiego człowieka nawet swoją obecnością (istnieniem). Akt kulturowy to każda ludzka decyzja. We współczesnej refleksji nad wychowaniem trzeba zwrócić szczególną uwagę na kwestie moralnego i wspólnotowego wymiaru kultury. W prowadzonej dyskusji na pewno pojawi się problem roli tradycji w wychowaniu do wartości. Dlatego niezbędne jest wielopłaszczyznowe (w tym filozoficzne) rozpoznanie dynamiki rozwoju kultury i jej dziejowości.

P. Moskal (1993), nawiązując do klasycznych wzorów filozofowania, próbuje wyjaśniać dzieje w sposób metafizyczny: teorią przyczyn bytowych. W prowadzonych przezeń rozważaniach obecne są także tezy z zakresu metafizyki ogólnej i antropologii filozoficznej. Wśród nich na uwagę zasługuje teza o sposobie istnienia bytu społecznego. Fakt powstania relacji społecz-

nych tłumaczy się, zdaniem Moskala, bytową potencjalnością człowieka i naturalnym przyporządkowaniem człowieka do dobra wspólnego jako ostatecznego celu. Samoistny sposób istnienia nie przysługuje więc bytom społecznym, ale osobom. Społeczność jest tworem koniecznościowym, niemniej jednak wszystkie działania społeczne (i tzw. fakty globalne) tłumaczy się ze względu na działania poszczególnych osób. Koniecznościowy charakter mają bowiem kategoriałne relacje jednej osoby do drugiej (człowiek jest z natury bytem społecznym), ale względnie konieczne jest już ich nawiązanie przez konkretnych ludzi (człowiek jest bytem wolnym). Dlatego, jak zauważa Moskał, ludzkich dziejów nie należy traktować jako działań jakiegoś jednego zbiorowego podmiotu:

Wydarzeń układających się w pewne nurty, kierunki czy jakieś inne całości w żadnym razie nie wolno interpretować tak, jakoby stanowiły jakąś żywą całość – czy to podmiot (substancję), czy też [...] ruch tegoż podmiotu (1993, s. 179).

W filozoficznym wyjaśnieniu, podkreśla Moskał, dziejowość związana jest z sukcesywnością istnienia osób (bytów substancjalnych), ich działań (bytów przypadłościowych) oraz wytworów kultury (bytów wtórnie intencjonalnych). Moskał (1993, s. 177-188) zauważa, że historia życia społeczno-kulturowego sprowadza się do historii konkretnych osób i zawsze jest ze społeczeństwem dwójakiego typu relacji: myślnych i realnych. W relacjach myślnych mamy do czynienia z różnicą bytowania podmiotów tych relacji i ich kresu. Podmiotem jest konkretny człowiek, kresem zaś zespół treści intelektualno-zmysłowych, który może dotyczyć przyszłości lub przeszłości, a więc tego, czego już lub jeszcze nie ma. O ile więc podmiot relacji jest bytem realnym, pisze Moskał, o tyle kresem jest byt myślny. Sama relacja ma charakter poznawczy i afektywno-wolitywny. Natomiast w relacjach realnych, głównie interesujących filozofię, kresem są istniejące realnie byty osobowe (konkretni ludzie) lub byty kulturowe, tak przeszłe, jak i przyszłe. Podmiotami są zawsze realnie istniejący ludzie. Relacje realne są relacjami osobowymi. Zasługują one na takie miano także wtedy, gdy ich odniesieniem jest byt wtórnie intencjonalny (kulturowy). Każdy taki byt niesie w sobie bowiem „ładunek humanistyczny” – jest wytworem aktywności człowieka. Relacje realne – zaznacza ponadto Moskał – są relacjami kategoriałnymi, tzn. nie konstytuują człowieka, ale są rezultatem jego działań. Mają charakter względnie konieczny: „[...] dla różnych osób ich ilość jest różna i [...] kresy relacji też faktycznie są różne” (1993, s. 178).

Z dziedzictwa kulturowego, podkreśla Moskał, czerpie się bardzo wybiórczo i w sposób zróżnicowany. Ponadto dziedzictwo kulturowe nie ma mocy automatycznie wyznaczyć przyczyny formalnej, wzorczej i celowej ludzkiego działania i twórczości. Oczywiście, człowiek może korzystać z dorobku minionych pokoleń, tj. nie musi być pozostawiony sam sobie w wyznaczaniu celów i przyczyn wzorczych swoich osobowych aktów.

Dzięki dziedzictwu kulturowemu ma możliwość pełniejszego – w stosunku do poprzednich pokoleń – aktualizowania swojej osobowej potencjalności w poznaniu, miłości i wolności. Moskal pisze:

[...] twory kulturowe (zwłaszcza literatura, film, piosenka) mogą naprowadzać uwagę człowieka – przez wyakcentowanie pewnych treści bytowych i sprowokowanie pewnych emocjonalnych stanów – na inne byty niż dotychczas (1993, s. 179).

Powodują one u ludzi zmianę stylu bycia i działania. Korzystanie z tradycji nie jest zniewoleniem człowieka. Po pierwsze, tradycja nie zwalnia automatycznie z wysiłku poznania i wybierania. Po drugie, trzeba pamiętać o dynamice istnienia związanej z pluralizmem bytowym. Każde zdarzenie jest już jakąś przemianą bytową, a więc otwiera także możliwości nowych form ludzkiej aktywności. Moskal zaznacza:

Istnieje wszak hierarchia bytów mogących stanowić przedmiot i cel osobowych aktywności, a i forma aktywności – treści poznawcze w poznaniu teoretycznym, jak i przyczyna wzorcza w dziedzinie działania moralnego i twórczości (czyli treść sądu praktycznego o dobru mającym być wykonanym) – może być w różnym stopniu „przystającą” do treści bytu będącego przedmiotem i celem aktywności (1993, s. 180).

Trzeba pamiętać, że rozpatrywanie jakiegokolwiek nowego wzorca ludzkiego działania wiąże się zawsze z pytaniem o to, czy i w jakim stopniu realizuje on osobową potencjalność ludzkiego bytu. Mówić więc o postępie czy regresie kultury to mówić o ocenie wzorów i celów ludzkich działań ze względu na prawdę o godności bytu ludzkiego. Wychowawcza stymulacja zawsze dotyczy sfery wzorów i celów działań człowieka. Dlatego współczesny kryzys wartościowań stawia pytanie pod adresem samej pedagogiki o cele i wzory przyjęte w wychowaniu. Przywołajmy znaczący dla naszej refleksji fragment tekstu Moskala:

[...] metafizyczna interpretacja faktu związku przyczynowego między sukcesywnie występującymi faktami jest następująca: w następstwie pewnych przemian bytowych ludzie modyfikują przyczyny celowe i wzorcze swoich działań. W żadnym wypadku nie jest tak, że wydarzenie wcześniejsze, które historycy nazywają źródłem lub przyczyną, jest metafizycznie rozumianą przyczyną sprawczą. Tą bowiem są konkretni ludzie – podmioty emanujące z siebie konkretne działania (1993, s. 180).

Tak powroty, jak i odejścia od przeszłości wiążą się – pisze Moskal (1993, s. 179–180) – z wybieraniem przez ludzi celów i wzorów dla swoich działań. Można więc zarówno porzucić dotychczasowe cele i formy działania, jak i korzystać z dziedzictwa kulturowego w ich wyznaczeniu. Zazwyczaj dokonuje się rozliczeń z najbliższą przeszłością, a wzorców i celów szuka się w przeszłości bardziej odległej. Tym tropem możemy podążać, rozpatrując aktualność

aretologicznego modelu wychowania, który należy do dziedzictwa kultury antyku i średniowiecza, tym bardziej że współcześnie dostrzega się pewne zainteresowanie tym modelem (A. MacIntyre, 1996).

Ponadto przytoczona metafizyczna interpretacja tradycji wydaje się potrzebna w czasach naznaczonych mocnym zróżnicowaniem kulturowym. Gdy dotyka się dzieł kultury materialnej minionych epok, gdy przechodzi się przez różnorodny bazar współczesnej oferty kulturowej, zachwyca i zadziwia urzeczywistniony w ten sposób potencjał twórczy człowieka. Jednak uznanie pluralizmu kultur, które wyrasta z rozumienia tożsamości poszczególnych kultur, nie powinno być mylone z zacieraniem różnicy między poszczególnymi kulturami, tj. z unifikacją kulturową. Trzeba dobrze rozpoznać, czym ma być wielokulturowość kultury. W tym procesie niezbędne jest rozumienie poszczególnych tradycji kulturowych. Niestety, wielokulturowość, jak zauważa R. Scruton (1993), stała się dziś właśnie ideologią „krytyczności wobec własnej tradycji”. W zanegowaniu dziedzictwa kulturowego leży źródło utraty poczucia tożsamości, którą przeżywa współczesny człowiek. Paradoksalnie, chęć wyzwolenia się z wszelkich zobowiązań wobec rodzimej tradycji, dodaje Scruton, staje się źródłem żywionej do „obcych” nienawiści i strachu przed nimi. Wielokulturowość jest próbą spolaryzowania tego, co zasadniczo syngularne – mojej tożsamości jako istoty społecznej. Rozpatrywanie ludzkiego świata jako zbioru równoprawnych stylów życia, kultur i wartości oznacza sztuczne tworzenie wyborów, których faktycznie nie ma. Scruton stwierdza ponadto, że ideologia wielokulturowości, wystając jako opozycja wobec amerykańskiego modelu kultury, kładzie nacisk na prawa małych grupy (tj. „uciskanych”) oraz utrwała stereotyp negatywny kultury większości jako materialistycznej, patriarchalnej, rasistowskiej, imperialistycznej oraz ogarniętej obsesją własności i władzy. Wydziejcziczeniu z tradycji kulturowej towarzyszy atomizacja przestrzeni wspólnej.

4. Stare czy nowe cele wychowawcze?

Każda kultura dysponuje własnym dorobkiem poznawczym. Do dorobku kultury europejskiej należy m.in. nauka i mądrość filozofii, w tym interesująca nas teoria sprawności moralnych (tzw. aretologia). W świetle tej teorii podkreśla się, że człowiek spełnia się jako człowiek, jeśli potrafi łączyć wiedzę na temat własnego człowieczeństwa z pracą nad sobą. Wspólne wartości moralne dają szansę na powstawanie czy odnawianie relacji przyjacielskich, sąsiedzkich, rodzinnych, narodowych i międzynarodowych. Cele wychowania, aby zyskać miano realistycznych i mieć moc pociągania, muszą odnajdywać odniesienie do pojawiających się zagrożeń ludzkiej wolności. Teoria cnót integruje dwie sfery ludzkiego działania: psychiczną

z umyslową, oraz proponuje człowiekowi spojrzenie na wychowania jako na ćwiczenie się w wolności. W tym ćwiczeniu chodzi o wyrobienie umiejętności odnajdywania w podejmowanych decyzjach prawdy o wartości należnej nam jako bytom osobowemu. Decyzja o wybraniu jakiegoś sądu praktycznego o dobru zakotwicza człowieka w konkretnej rzeczywistości i konkretnym czasie: umacnia lub osłabia jego wolność. Augustyn, pisząc, że gdy kochamy, to możemy robić, co chcemy, nie zwalniał nas z troski o poznanie prawdy. Roztropność odgrywała według niego znaczącą rolę w sprawiedliwym działaniu: była sprawnością poznania w konkretnej sytuacji tego, co dobre (tzn. do czego mamy dążyć), jak również tego, co złe (tj. czego mamy unikać).

Łaciński odpowiednik słowa roztropność, *prudentia*, wywodzi się z dwóch słów: *porro* i *videns*, oraz oznacza umiejętność przewidywania (widzenia dalej). W grece roztropność, *fronesis*, pierwotnie znaczyła pewną filozoficzną umiejętność mądrościowego zagłębiania się w nieustannie zmieniającą się rzeczywistość w celu wykrycia rządzącego nią logosu – prawa. Arystoteles nadał temu słowu węższe, tj. moralne znaczenie. W odróżnieniu od filozoficznej mądrości, która dotyka ostatecznych, ogólnych i niezmiennych przyczyn-racji rzeczywistości, poznanie moralne, zdaniem Arystotelesa, dotyczy naszych wyborów konkretnego dobra i dokonuje się w zmiennej rzeczywistości. Dziś możemy powiedzieć, że roztropność jest mądrością ze względu na rozpoznane osobowe dobro. Jest sprawnością w poznawaniu środków do wybranych celów, które – jak pokazuje metafizyka – są tylko środkami w perspektywie celu ostatecznego ludzkiego życia. Spryt, skuteczność, zaradność życiowa nie są więc tożsame z roztropnością.

W centrum roztropnego postępowania stoi prawda o ludzkiej godności. Poznanie roztropnościowe, pisze Krąpiec (1991), obecne jest we wszystkich fazach ludzkiej decyzji (namyśle, rozmyśle, rozsądku, ocenie). Na wyćwiczenie roztropności składa się wiele elementów: dobra pamięć (*memoria*), wyczucie konkretności (*intellectus*), otwartość na dobre rady (*docilitas*), uważność obserwacji (*sollertia*), logiczne rozumowanie (*ratio*), przewidywanie (*providentia*), elastyczność myślenia (*circumspectio*) oraz umiejętność wcześniejszego przygotowania się na ewentualne trudności, które mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia celu.

Z teorii cnót wynika, że bez wychowania roztropności człowiek nie będzie w stanie odczytywać, co jest, a co nie jest właściwym (godziwym) dobrem. Ćwiczenie się w roztropności konieczne jest dla wszystkich sprawności moralnych (sprawiedliwości, męstwa i umiarkowania). Na roztropności spoczywa cały ciężar przewodzenia w ludzkim działaniu. Dlatego roztropność była nazywana „woźnicą cnót” (*auriga virtutum*). Oczywiście, pełne spektrum do rozpatrywania ludzkiego postępowania moralnego tworzą wszystkie cnoty (i odpowiednio, możliwe wady). Ich wzajemne oddziaływanie jest znane w literaturze z zakresu filozofii klasycznej. Wychowanie, według teorii cnót, jest postrzegane jako usprawnianie władz duchowych człowieka (rozumu, woli

i popędów pożądawczych) przez cnoty (stałe dyspozycje) do podejmowania dobrych decyzji, tzn. do decyzji chroniących w człowieku jego dobro osobowe. W decyzji jest źródło ludzkiego działania, ludzkiej autodeterminacji. Cnoty jako przyczyniające się do dobrych decyzji są swoistymi celami wychowawczymi, które wyrastają ze zrozumienia ludzkiej natury: rozumnej i wolnej, rozpatrywanej w całym kontekście jej psychiczności i fizyczności. Sfery: zmysłowo-uczuciowa, cielesna i umysłowa współtworzą jeden ludzki byt. Ogarnięcie tej złożoności bytowej człowieka w procesie wychowawczym jest zawsze aktualnym zadaniem. Wydaje się więc, że klasyczna aretologia może i dziś stać się ważną propozycją dla pedagogiki.

Teoria cnót musi być ujmowana w kontekście szerszej refleksji antropologicznej, w tym analizy niezmiennych czasowo pozycji bytowej człowieka. Nowość zaistniałej współcześnie sytuacji kulturowej nie polega na usunięciu ontycznej struktury ludzkiego bytu, ale na ilościowym i jakościowym wzroście dorobku kulturowego, który wymaga oceny w perspektywie aksjologii osoby (tj. zwykłej dbałości o dobro osobowe). W kulturze konsumpcji potrzebne jest szczególnie rozpoznanie wartości przyznawanych posiadaniu i pracy. Obie te sfery: wytwarzania i posiadania stanowią dziś źródło zagrożeń dla ludzkiej wolności. Refleksja nad współczesnym modelem wychowania powinna więc chronić w człowieku wolnościowy wymiar pracy i posiadania. Filozofia przypomina: nie są celami samymi w sobie dobra, których człowiek staje się właścicielem ani które wytwarza.

Miarowanie ludzkiego stosunku do rzeczywistości jest stałym wyznacznikiem kultury osobistej, społecznej i ogólnoludzkiej. Cele ujęte cnotami umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości mogą być dobrymi przewodnikami także dla współczesnych wychowawców. Kultura umiarkowania jest bowiem kulturą wstrzemięźliwości, trzeźwości, czystości osobistej, łagodności i wyrozumiałości, pokory, pilności i umiejętnego wypożyczania po pracy, skromności w zachowaniu i ubiorze. Kultura męstwa jest kulturą długomyślności i cierpliwości, stałości, wytrwałości i wielkoduszności. Kultura roztropności jest kulturą dobrze ukształtowanego sumienia. Kultura sprawiedliwości jest kulturą prawych relacji międzyosobowych, a więc kulturą miłości. Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* pisał:

[...] wzajemna miłość jest wynikiem wyboru, a wybór wynikiem trwałej dyspozycji. I ludzie życzą dobrze tym, dla których żywią uczucie przyjaźni ze względu na nich samych, idąc za nakazem nie uczucia, lecz trwałej dyspozycji; i kochając przyjaciela kochają to, co jest dla nich dobre, gdyż człowiek dobry stając się przyjacielem staje się też dobrem dla swego przyjaciela. Każdy więc z nich obu darzy miłością to, co jest dla niego dobre, i odpląca równą miarą zarówno w tym, że przyjacielowi [dobrze życzy], jak i w przyjemności [którą daje przyjacielowi]; bo przyjaźń uchodzi za równość (1956, ks. 8, 5, 1157b, 3–36).

Wiele wieków później w *Sumie teologicznej* Tomasz z Akwinu (1962–1986, 2–2, 23–46), nawiązując do teorii cnót Arystotelesa, pisał o miłości z perspektywy chrześcijańskiej wiary: dzięki miłości jako cnotcie wlanej rodzi się w człowieku najwyższy rodzaj radości wobec Boga i bożego dobra. W miłości, zauważył Akwinata, leży źródło chrześcijańskiego optymizmu. Radość boża jest przeciwstawieniem zniechęcenia (acedii), anemii duchowej, melancholii, beznadziejności i rozgoryczenia. Powstające w nas chwilowe zniechęcenia należy leczyć uprzytomnieniem sobie dóbr duchowych i przyjaźni, jaką żywi do nas Bóg. Zniechęcenie, które się w człowieku utrzymuje, sieje w jego duszy spustoszenie. Uciekając wewnątrz od tego, co go zasmuca, człowiek popada w różne wady: rozpacz, małoduszność, humorzastość, drażliwość, złośliwość. Szuka rekompensaty w zadowoleniu zmysłowym, popadając w kolejne wady: roztrzepanie, niezdrową ciekawość, gadatliwość, nerwowość, aktywizm, zmienność. Skutkiem zniechęcenia może być ponadto obojętność i opieszałość w czynieniu dobra. Przeciwna miłości, zdaniem Tomasza, jest również zazdrość (nie jako odruch, popęd, ale jako wada), która polega na działaniu na szkodę drugiego człowieka (smuci nas czyjeś dobro). Owocem zazdrości jest nienawiść, która staje się już zadawaniem zła dla zła (zazdrość ma jeszcze na celu własną korzyść). Inną wadą, która pozostaje w opozycji do miłości, jest brak zgody. Akwinata zauważa, że niezgoda jest „rozłączeniem woli ze względu na pychę i próżność”: człowiek nie chce przyjąć stanowiska innego niż swoje. Dla wady, którą jest niezgoda, podłożem staje się pycha (brak umiarkowania) oraz zazdrość: pycha jest celem (niekwestionowalna waga mojego zdania), a źródłem – zazdrość (dbałość o własną korzyść). Wada niezgody pozostaje w bliskości z inną uciążliwą cechą charakteru: sprzecznością w mowie. Płyne ona, według Tomasza, z próżności, szukania własnej wyższości. Człowiek kłótlivy zwalcza każdego oponenta metodą zakrzywienia zamiast poszukiwać prawdy w dyskusji.

W traktatach filozoficzno-teologicznych Tomasza można dostrzec ogromny ładunek mądrości, która nie uległa przedawnieniu. Podobnie rzecz się ma z mądrością pism z zakresu chrześcijańskiej ascetyki, np. u ojców pustyni. L. Misiarczyk (2007), analizując naukę Ewagriusza z Pontu (IV w.), zwraca uwagę na trafność, z jaką anachoreta opisuje główne namiętności trapiące ludzką duszę. Misiarczyk zaznacza, że ów opis stał się podstawą wyróżnienia w literaturze średniowiecznej (u Grzegorza Wielkiego, Bernarda z Clairvaux, Tomasza z Akwinu) siedmiu wad (grzechów), które najczęściej dotyczą człowieka. Są to: pycha, chciwość, nieczystość, złość/gniew, obżarstwo/lakomstwo, zazdrość, lenistwo. Misiarczyk zauważa, że wiele ze spisanych przez Ewagriusza uwag na temat ludzkich „namiętnych myśli” zachowuje swoją ważność i pokrywa się z wnioskami współczesnej psychologii eksperymentalnej (L. Misiarczyk, 2007, s. 382). Dodajmy, że w antropologii Tomasza z Akwinu, będącej przestrzenią dla teorii kształtowania ludzkiego charakteru

(tj. aretologii), A.A. Terruwe i C.W. Baars (2002, 2004) znaleźli podstawę badań psychiatrycznych i prowadzenia terapii nerwic.

Oczywiście należy pamiętać, że ogólnie określone w aretologii cele wychowawcze zawsze muszą zostać związane konkretnością życia człowieka. Cnota, chociaż jedna w tym, że jest pisana dobrem osobowym, jest rzeczywistością indywidualnych ludzkich działań i dokonuje się w unikalnej przestrzeni życia tego oto człowieka. W relacji między ogólną teorią a konkretną sytuacją wychowawczą pojawia się już wyzwanie do opracowywania odpowiednich strategii, by prowadzić pedagogię umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości w konkretnych środowiskach. W praktyce wychowawczej jest też miejsce dla urzeczywistniania się roztropności, męstwa, umiarkowania i sprawiedliwości samego wychowawcy. Filozoficzne spojrzenie rysuje tylko najbardziej podstawową perspektywę wewnętrznej dojrzałości człowieka jako osobowego bytu zdolnego do budowania relacji osobowych. Wychowanie może być sprawą refleksji pedagogicznej, ale z uwagi na naturę ludzką (rozumną, wolną) jest zadaniem dla każdego człowieka. Wychowujemy się i wychowujemy innych. Swoje postawy – swoje wybory dobra lub zła – manifestujemy przez nasze działania: przez to, co robimy, mówimy, czego pragniemy. Ten proces dzieje się nieustannie: nieustannie komunikujemy się drugiej osobie. Prostota codziennego dnia, jego najzwyczajszych obowiązków, prac, które się wykonuje, jest jednocześnie przestrzenią spotykania z drugą osobą jako osobą. Rozpoznanie prawdy o dobru moralnym w konkretnej życiowej sytuacji tworzy ramy ludzkiego działania.

Wychowanie do miłości łączy wszystkie wartości niezbędne w duchowym rozwoju. Potencjalna głębia wewnętrznej kultury każdej z ludzkich osób jest zawsze wielką nadzieją na pomnażanie, zwielokrotnianie tego, co już jest wspólnym dziedzictwem. Duchowo-cielesny wymiar ludzkiego bytu naznacza fakt kultury niezwykłym bogactwem. Obfitość jest więc jakoś wpisana w kulturalność człowieka. Jako taka nie jest czymś przeciwko niemu, ale dla niego. Ubóstwo ujawniające się schematycznością działań, ciasnotą myślenia czy sztywnością form wyrażania piękna jest równie niepokojące jak nadużywanie dóbr. Jeśli chcielibyśmy jednak wskazać najbardziej newralgiczny punkt w rzeczywistości kultury, to jest nim moralność. Dlatego wychowanie, stymulując wszechstronny rozwój wychowanka, nie może zapominać o dojrzałości moralnej – powinno polegać, jak pisał M. Nowak (1993, s. 65), na swoistym wzbudzaniu osoby w wychowanku. Nowak, nawiązując do tradycji sokratejskiej, nazywa proces wychowania „maieutyką osoby”.

Jakościowa degradacja ludzkiego istnienia dokonuje się zawsze wtedy, gdy człowiek odnosi się do samego siebie przez miarę innych (nie-osobowych) bytów. Kultura społeczna może sprzyjać kształtowaniu takich postaw. Rozumienie dynamiki rozwoju kultury społecznej jest ważne dla problemu wychowania człowieka. Czy człowiek może realizować absurd swojego niebycia, a kultura mieć charakter nieludzki? Tak, człowiek jest w stanie doprowadzić

się do duchowej śmierci. Na tym polega tajemnica ludzkiej wolności. Kultura może więc stawać się mniej lub bardziej nie-ludzka. Jednak przed człowiekiem zawsze otwiera się nadzieja powrotu do siebie, a z niej płynie też nadzieja dla kultury; w niej tkwi również drogowskaz dla współczesnych poszukiwań paidei na miarę wyzwań współczesności. Sytuacja ontyczna człowieka, jak podpowiada klasyczna filozofia, jest niezmienna: jest to byt potencjalny, niemający racji istnienia w sobie, osobowy, substancjalny, podmiotujący akty materialne i niematerialne, rozumny i zdolny do bezinteresownej kontemplacji, niezdeterminowany w działaniu i urzeczywistniający się w aktach wybierania dobra. Wolność i rozumność, które splatają się w ludzkiej duchowości, w relacjach międzyosobowych urzeczywistniają się miłością. W przeżyciu miłości, jej rodzeniu, rozwoju i spełnieniu niezmienny jest zapis ontologiczny: cielesność komunikuje, wspiera, wyraża to, co duchowe, a to, co duchowe, potrzebuje materii ciała, by ludzka miłość mogła trwać. Czas, będąc miarą dokonujących się aktów, daje zawsze niepowtarzalny koloryt treści, choć zamknięty ludzką niezmienną naturą: samostanowieniem, wolną wolą. Dlatego akt miłości osobowej, a nie tylko chęć posiadania, dominacji może być fundamentem budowania relacji między ludźmi.

Poznając w drugiej osobie wartość równą sobie, wartość wyznaczoną zdolnością poznawania i wyboru, człowiek chce więzi opartej na wspólnocie celu-dobra. W świadomym wyborze celu, w decyzji absorbującej prawdę o dobru, ludzie urzeczywistniają równość swoich natur. W zawiązku z tym wszelka hierarchiczność, która wyrazi się relacjami podporządkowania (np. pracownik – pracodawca, człowiek jako przedmiot badań w nauce), będzie relacją wtórną (wynikającą ze sposobu realizowania celu), niemniej relacją, w której nie może zostać naruszona prawda o równości osób: nie można ustawiać żadnej z osób w roli środka do osiągnięcia celu. Duchowość odciska wciąż piętno na materii ludzkiego życia – dopomina się od człowieka troski o wolność przede wszystkim w momentach, w których ludzka wolność z racji na czasowość życia człowieka (poczęcie – śmierć) domaga się szczególnej ochrony: dzięki rozwojowi fizycznemu oraz integralnie złączeniu ze „swoim” ciałem możemy wyrażać „swoją” wolność i „swoją” rozumność. Norma osobowa, pisał Wojtyła (1986, s. 45–91), musi być zachowana także w sferze intymnych związków między kobietą a mężczyzną, bo popęd seksualny (w swoim naturalnym skierowaniu do drugiego osobowego bytu o odmiennej płci) jest tworzywem wyrażania się miłości osobowej. Wymiar psychofizjologiczny ludzkiego życia dzięki zdolności zrozumienia porządku ludzkiego istnienia i wolności w przyjęciu celowości popędu do przekazania życia może zostać poddany dynamice wolności, która zostawia zawsze przestrzeń dla decyzji i towarzyszącej jej odpowiedzialności. Miłość mężczyzny i kobiety oparta na wolności służy istnieniu drugiej osoby, a w tym sensie urzeczywistnia owoc ich współ-osobowego związku. Dziecko, pisze Wojtyła, jest nową osobą i najbardziej wymiernym potwierdzeniem miłości

osób-rodziców. Wojtyła zauważa, że cały proces wychowywania, który otacza nowe życie osobowe dziecka, ma podstawę w rozumieniu duchowego życia, które dokonuje się w materii ciała i w tej materii cały czas pracuje. Ludzka miłość, która wyraża ogromne bogactwo uczuć, opiera się na wolnym oddaniu-zawierzeniu siebie drugiej osobie. Zawierzenie jest istotą miłości obłubieńczej człowieka do Boga oraz kobiety i mężczyzny, miłości dziecka do rodziców oraz rodziców do dziecka, przyjaźni oraz koleżeństwa. Dzięki momentowi zaufania (reakcja na poznanie istnienia drugiego jako osoby) oraz związanej z nim nadziei („zostanę przyjęty jako dobro równe ontycznie dobru mojego istnienia!”) może pojawić się przestrzeń dla zaistnienia „my”. Rozpoznając własną wartość jako współmierną z wartością drugiego, człowiek opuszcza siebie dla drugiego. W tym procesie, podkreśla Wojtyła, paradoksalnie dokonuje się jeszcze większa krystalizacja „ja”, znajdującego moc, aby sobą zadysponować. W różnych formach oddawania się osoby osobie, poświęcania i jakiegoś nawet fizycznego zużywania się powiększa się duchowa siła osoby. Człowiek, z natury zdolny do życia w społeczności dopiero przez wychodzenie z własnego egoizmu, otwiera w sobie miejsce dla drugiej osoby. Przechodzenie od „ja” do „my” dokonuje się w sposób podstawowy w sferze duchowej, zawieszony jednak na ludzkiej cielesności.

Na zakończenie podkreślmy jeszcze raz, że – rozpatrując ludzkie działania ze względu na problem wychowania człowieka do wartości – nie możemy zapominać o ludzkiej psychofizycznej strukturze bytowej: w człowieku zawsze mamy do czynienia ze zwrotną relacją między duchowością i cielesnością. Wyraża ją cały wymiar kultury materialnej, który swój sens ma jedynie w poszerzaniu obszaru duchowego człowieka. Bez pracy nad ludzkim charakterem – cnotami umiarkowania, męstwa, roztropności i sprawiedliwości – kultura materialna zamienia się w produkowanie i konsumowanie, a człowiek w relacji do drugiego człowieka staje się tylko przedmiotem. Rdzeniem kultury jest więc formacja duchowa, która wyraża się pełnym rozwojem osobowości przez usprawnianie i udoskonalanie funkcjonowania woli i rozumu. W doskonaleniu charakteru (cnót) narasta odpowiedzialność człowieka za tworzone dzieła. Kultura w swojej istocie jest uprawianiem ducha – jest duchowa. Polega na nieustannym odkrywaniu przez każdego człowieka granic wolności na drodze rozpoznawania w konkretnych życiowych sytuacjach prawdy o ludzkim osobowym istnieniu. Dlatego najpełniejszym wyrazem kultury jest ludzka decyzja oraz akt osobowej miłości.

Bibliografia

Adamska, I.J. (1998). *Mądrość miłości. Rzecz o duchowości Edyty Stein*. Tczew – Pelplin.

- Adamski, F. (2005). Wychowanie ukierunkowane na wartości wyzwaniem aksjono-normatywnego ładu społeczno-moralnego. W: F. Adamski (red.). *Wychowanie personalistyczne*. Kraków.
- Armstrong, K. (2005). *Krótką historią mitu*. I. Kania (tłum.). Kraków.
- Arystoteles. (1956). *Etyka Nikomachejska*. D. Gromska (tłum.). Warszawa.
- Balthasar, H.U. von. (1997). *Wiarygodna jest tylko miłość*. E. Piotrowski (tłum.). Kraków.
- Bauman, Z. (2006). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. S. Obirek (tłum.). Kraków.
- Boużyk, M. (2005). Mit – historia święta? Odczytywanie Arystotelesa. *Studia z Filozofii Boga, Religii i Człowieka*, 3.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. J. Kochanowicz (tłum.). Kraków.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.). *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin.
- Delsol, Ch. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. M. Kowalska (tłum.). Kraków.
- Hadot, P. (2000). *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. P. Domański (tłum.). Warszawa.
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować?* Lublin.
- Kołąkowski, L. (1990). *Horror metaphysicus*. Warszawa.
- Kołąkowski, L. (1994). *Obecność mitu*. Wrocław.
- Krąpiec, M.A. (1991). *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin.
- Krąpiec, M.A. (2008). *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin.
- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. A. Chmielewski (tłum.). Warszawa.
- Maryniarczyk, A. (1999). Czym jest ludzka wolność? *Paedagogia Christiana*, 3.
- Misiarczyk, L. (2007). *Osiem logismoi w pismach Ewagriusza z Pontu*. Kraków.
- Moskal, P. (1993). *Problem filozofii dziejów*. Lublin.
- Nowak, M. (1993). Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijańskie w Świecie*, 23.
- Olbrycht, K. (2008). Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego. W: F. Adamski (red.). *Wychowanie personalistyczne*, Kraków.
- Scruton, R. (1993). Oikofobia i ksenofobia. A. Nowak (tłum.). *Arka*, 4.
- Sochoń, J. (2012). *Religia w projekcie postmodernistycznym*. Lublin.
- Stępień, A. (1997). Człowiek w aspekcie ontycznym. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Swieżawski, S. (1993). *Istnienie i tajemnica*. Lublin.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (2002). *Integracja psychiczna: o nerwicach i ich leczeniu*. W. Unolt (przeł.). Poznań.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (2004). *Integracja emocjonalna: jak uwierzyć, że jesteś kochany i potrafisz kochać?* M. Ciszewska (przeł.). Poznań.
- Tolkien, J.R.R. (1994). *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*. J. Kokot (tłum.). Poznań.
- Tomasz z Akwinu (1962–1986). *Suma teologiczna*. I–III. T. 1–34. P. Bełch, R. Kostecki, S. Pietrowicz, F. Bednarski (tłum.). Londyn.
- Wierzbicki, A.M. (2009). Pedagogiczna moc filozofii. W: A. Szudra, K. Uzar (red.). *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*. Lublin.
- Wojtyła, K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin.

- Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin.
 Zdybicka, Z.J. (1995). Kulturowe zawirowania wokół człowieka XX wieku. *Człowiek w Kulturze*, 4–5.

Streszczenie

Współczesną kulturę nazywa się kulturą o wzmożonej konsumpcji czy wręcz kulturą konsumpcji. W tym określeniu zazwyczaj zawarta jest jakaś doza krytyczności i troski o to, by uruchomić w człowieku właściwe mu siły obronne przed złą sytuacją nadmiernego używania dóbr w sferze tak ich wytwarzania, jak i nabywania. W kulturze konsumpcji zagrożona jest więc wartość pracy i wartość posiadania. Godność tych dwóch wymiarów ludzkiego życia swoją kwalifikację uzyskuje w przyporządkowaniu do podmiotu ludzkiego, do jego osobowego sposobu istnienia. Autorka wskazuje, że niepokojąca zmiana, którą dostrzega się w kulturze mierzonej konsumowaniem, w głębi polega na zagubieniu sensu pracy i posiadania. Ten zaś proces dzieje się ze względu na utratę godności samego człowieka, który nie umie siebie posiadać i nie umie nad sobą pracować. Dlatego artykuł podkreśla wagę powrotu w pedagogice do takich celów wychowawczych, jakie wyznacza usprawnienie władz duchowych przez cnoty roztropności, sprawiedliwości, męstwa, a szczególnie umiarkowania. Teoria cnot jest tu widziana nie tylko jako historyczne przypomnienie, ale propozycja ważna wychowawczo. Model kultury miłości, który autorka rysuje jako przeciwny do modelu konsumpcyjnego, odznacza się następującymi cechami: wstrzeźliwością, trzeźwością, czystością, łagodnością, wyrozumiałością, pokorą, pilnością, skromnością, a nawet umiejętnością wypoczywania.

Rozważania są tu prowadzone na podstawie dorobku realistycznej filozofii klasycznej. Punktem kluczowym dla całej pracy jest zestawienie wartości człowieka, które proponuje kultura konsumpcyjna, z modelem człowieka, który stał u źródeł europejskiej kultury. W związku z tym w artykule wskazuje się na wzajemne relacje duchowej i cielesnej natury człowieka. Dusza przenika każdy element ciała, które dzięki niej istnieje. Ciało jest tym, w którym i przez które dusza się wyraża. Stąd też duchowość ludzka ma nieodłącznie wymiar cielesny, a cielesność – duchowy. Rozwijając te myśli, autorka pokazuje kulturę przez pryzmat ludzkich aktów osobowych (komunikacji znakowej, poznania, miłości, wyboru, śmierci, twórczości, wychowania) i ludzkiego niezdeterminowanego działania: ludzkiej decyzji oraz wartości moralnych.

Summary

This article refers to the anthropology of realistic classical philosophy: Aristotelian, scholastic and neoscholastic. The author undertakes the subject of the

decent upbringing to use material goods, dispose of talents and attitude to human body. The culture of moderation, which is contrary to the over-consumption model of culture, is defined as culture of moral virtues: temperance, sobriety, chastity, gentleness, forbearance, humility, diligence, modesty and even – the virtue of spending a free time. This paper underlines the relevance of virtue theory to modern pedagogy.

Central to the whole work is a comparison of the concept of human, which is influenced by consumer culture to the concept of human dignity formulate on the basis of European culture. Therefore, the work points to the mutual relationship of spiritual and carnal nature of man. The human being (a person), as the author stresses, exists in himself as in subject by the existence of the immaterial soul. The body indeed is matter which is constantly being organized (or disorganized) to the end of being a human body. The body is the condition for the human person's activity and contributes to man's development, but it can't bring this development to fulfillment. Human nature is not determined to act in the same way, so human activity is a matter of decision. The act of decision is essentially a moral being and forms the humane order of morality.

Maria Janukowicz

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Pokora nauczyciela w optyce edukacji moralnej

Sens edukacji

Edukacja jest pojęciem bardzo bliskim każdemu człowiekowi. Powszechnie rozumiana jest jako „wychowanie, kształcenie; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie czyichś cech, umiejętności” (*Nowy leksykon PWN*, 1998, s. 423). Pojęcie to kojarzymy zwykle z dwoma procesami: wychowaniem oraz nauczaniem. Obydwa, traktowane komplementarnie, mają doprowadzić do wszechstronnego rozwoju jednostki. Na gruncie nauk pedagogicznych przez długi okres czasu edukacja była rozumiana jako

[...] ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych (W. Okoń, 1981, s. 66).

Dziś takie rozumienie edukacji wydaje się mało satysfakcjonujące, bo jej kształt wyznacza bardzo wiele dyskursów, często z sobą sprzecznych. Edukacja stanowi płaszczyznę nieustannego ścierania się różnorodnych presji politycznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych. Ale w jej epicentrum wciąż stoi człowiek, którego należy wyposażyć w wolność myśli, osądu, uczuć i wyobraźni, aby mógł rozwinąć swoje talenty i godnie żyć. Trzeba wyposażyć go w kompetencje potrzebne mu do funkcjonowania w świecie wielości, sprzeczności, wieloznaczności, a zarazem nieskończonych możliwości. Musi umieć żyć w świecie globalnym, nie tracąc własnej tożsamości. Musi iść ku temu, co uniwersalne, nie gubiąc tego, co jednostkowe; szanować tradycję, ale pomagać też postępowi, nowoczesności. Złożona rzeczywistość, w której przychodzi żyć człowiekowi, skłania nas do innego spojrzenia na edukację. Słuszne wydaje się przyjęcie stanowiska Z. Kwiecińskiego (1989). Według niego edukacja stanowi ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, które sprzyjają takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu pożądanych możliwości,

aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej i kulturowej, oraz zdolne do aktywnej samorealizacji, budowania niepowtarzalnej tożsamości i odrębności, rozwijania własnego „ja” przez podejmowanie zadań ponadosobistych i utrzymanie ciągłości własnego „ja” w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających oraz regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata (H. Muszyński, 1989). Tak rozumiana edukacja jest tożsama z holistyczną wizją człowieka, w której najważniejszy jest wymiar kreatywny, pozwalający na nieustanne wydobywanie wewnętrznego potencjału jednostki i zbiorowości ludzkiej. Dzięki kreatywności człowiek może przekraczać poziom biologiczny i materialny oraz zawieszać swoje interesowne i partykularne skłonności. W działaniach kreatywnych człowiek nie tylko tworzy otaczający go świat, ale się z nim integruje, co jest ważnym wskaźnikiem wielkich możliwości jego rozwoju. Dostrzeżenie wyjątkowości, czyli niepowtarzalności każdej istoty ludzkiej, nie tylko pomaga w zrozumieniu relacji człowieka do człowieka, ale zmusza także do autorefleksji i wyboru kierunku działania w konkretnej sytuacji. Ta wyjątkowość to nieustanna transcendencja, która każe nam patrzeć na ucznia w taki oto sposób:

Nie jesteś jednym z wielu, jesteś Kimś jako osoba, Kimś, kto nie może być powtórzony, kto nie może być zastąpiony przez innych (H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska, 2009, s. 129).

Jeśli więc edukujemy, to mamy na myśli wyłącznie takie wpływanie na osobę, które wyzwala kreatywność. Szukamy edukacji adekwatnej zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki; takiej, która ma realny wpływ na młode pokolenie i może stanowić źródło zmiany społecznej. Adekwatność oznacza w tym kontekście wrażliwość na otaczającą nas rzeczywistość, otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również odczuwania i przeżywania wszystkich jego aspektów. Taki kierunek myślenia pozwala na przyjęcie propozycji rozumienia edukacji jako

[...] ogółu oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całości kształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji (<http://e.lswryki.pl/mod/glossary/view.php?id=2388>).

Przy takim rozumieniu edukacji podstawą działania pedagogicznego musi być rozwijanie twórczych osobowości, co oznacza odejście od działań wyłącznie rozumowych. Racjonalność w edukacji likwiduje bowiem indywidualność. Uczeń traktowany jest jako obiekt intelektualnych operacji, a gdzie

jest miejsce na jego emocje, osobiste preferencje, przeświadczenia, intuicję? Zdaniem L. Witkowskiego:

[...] absurdem jest poruszanie się w przestrzeni czystej teorii, jak gdyby ponad ludzkim czasem, w świecie totalności, uniwersalności, ogólności [...]. Absurdem jest też lekceważenie ludzkich dążeń, przekonań, wyobrażeń, wierzeń a nawet marzeń (za: H. Kwiatkowska, 2008, s. 151).

Prymat racjonalności jest w edukacji ponowoczesnej już niewystarczający, mało konstruktywny. Nie można uczynić człowieka kreatywnym, kształtując w nim głównie zdolność do posiadania i przetwarzania wiedzy. Kreatywność domaga się urzeczywistnienia świata wewnętrznego. To właśnie ten świat umożliwia osiągnięcie względnej integralności myśli i uczuć, jest dla każdego źródłem siły. Nieprzypadkowo J. Delors (1998, s. 85) postuluje, aby edukację oprzeć na czterech filarach:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia;
- 2) uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko;
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie, aby współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej;
- 4) uczyć się, aby być, tzn. emanować duchowością, wrażliwością, poczuciem estetyki, odpowiedzialnością.

Oparcie edukacji na tych filarach daje gwarancję kształtowania ludzi nie tylko wyposażonych w wiedzę i rozwiniętych w sensie intelektualnym, ale przede wszystkim bogatych wewnętrznie, ukierunkowanych na dobro, harmonijne relacje z innymi – ludzi szczęśliwych. „Prawdziwa edukacja powinna być stymulatorem rozwoju duchowego wychowanka z wykorzystaniem maksymalnych możliwości” (J. Grochulska, 1994, s. 19). Epoka ponowoczesna domaga się edukacji o charakterze prospektywnym i innowacyjnym. Wpływanie na jednostkę powinno dokonywać się tak, aby zdobyła ona podstawy do racjonalnego tworzenia siebie i skutecznej pracy nad sobą. Zdaniem J. Szempruch:

[...] osoba ucząca się w systemie humanistycznej edukacji szkolnej i edukacji równoległej powinna stać się indywidualnością oraz autonomicznym podmiotem rozwijającym się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolnym do samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedniego postępowania oraz otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć (2012, s. 157).

Dlatego więcej inspirujemy, pobudzamy, a mniej zastępujemy młodzież w myśleniu i działaniu. Nie przekazujemy, nie dawajmy, raczej wydobywajmy. Intensyfikujemy działania na rzecz wysokiej kultury opartej na poszukiwaniu i umiłowaniu prawdy, a nie tylko na podawaniu prawdy. Oddziałujemy tak, aby każdy podmiot edukacji był zdolny do logicznego myślenia, weryfikowania poglądów i rzeczowego wartościowania faktów i zjawisk.

M.C. Nussbaum (2008, s. 18–19) twierdzi, że najbardziej istotne we współczesnym świecie są trzy dyspozycje połączone z naukowym rozumieniem: umiejętność krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie, zdolność bycia obywatelem świata i narracyjna wyobraźnia. W przyszłości to one będą decydowały o kształcie człowieczeństwa. Zważywszy, że doświadczamy nagromadzenia zmian społecznych, które nie do końca są zrozumiałe i przewidywalne, ale i tak będziemy musieli z nimi się zmierzyć, tym większym atutem okaże się kreatywność. W XXI w.

[...] wobec nowych paradygmatów złożoności, nieodwracalności, globalizacji i niepewności na pierwszy plan powracają swoboda i twórcza zdolność człowieka (F. Mayor, 2001, s. 12–13).

Zdolność przetwarzania wiedzy, przeżywania i wyrażania uczuć, dokonywania aksjologicznych wyborów do zachowań empatycznych będą wyrazem mocy podmiotowej. We współczesnym świecie nasilającej się globalizacji każdy będzie przeżywał dramatyczne doświadczenia wynikające z nagromadzenia skomplikowanych faktów, interpretacji, aspiracji, prób i rozważań. Im będzie ich więcej, tym częściej trzeba będzie podejmować indywidualne decyzje. Już dziś, zdaniem A. Giddensa, poszerza się autonomia funkcjonowania człowieka i możliwość podejmowania indywidualnych decyzji, a jednocześnie rozrasta się przestrzeń, w której coraz trudniej podejmować te decyzje lub staje się to wręcz niemożliwe (za: J. Szempruch, 2012, s. 35). Działania edukacyjne muszą więc pójść w takim kierunku, aby stwarzać szanse dokonywania wolnych wyborów, a zarazem rozwijać za nie poczucie odpowiedzialności. W przygotowaniu człowieka do funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie demokratycznym warto zmierzać do pogodzenia dwu orientacji edukacyjnych proponowanych przez B. Suchodolskiego: „kształcenia instrumentalnego”, które przygotowuje do zawodu, kariery czy pełnienia określonych ról społecznych, oraz „kształcenia bezinteresownego”, opartego nie na koncepcji posiadania (zasada „mieć”), lecz na koncepcji istnienia (zasada „być”) oraz przekonaniu o jednostkowej wartości doświadczeń składających się na ludzkie życie. Próby pogodzenia tych dwóch koncepcji edukacji wymagają rozstrzygnięcia podstawowych antynomii między społeczeństwem, które istnieje, a tym, które się tworzy; między warunkami rzeczywistymi a rodzącymi się wizjami przyszłości; między tym, jacy jesteśmy „tu i teraz”, a tym, jakimi stajemy się pod wpływem wyzwań oraz ekspansji nowych sił twórczych i aspiracji (B. Suchodolski, 2003, s. 30–36). Najtrudniejsze i najważniejsze problemy edukacyjne wiążą się z udziałem człowieka w tym, co się tworzy, i w tym, co dopiero ma nastąpić, oraz w wizjach nowej cywilizacji. Szczególnie ostry konflikt

[...] rysuje się między wiernością i twórczością, między akceptacją tego, co istnieje, i alternatywą tego, co może się zdarzyć, między adaptacją i innowacją. Tak

rozumiana edukacja nie powinna wytwarzać nowych uzależnień, ale czynić człowieka zdolnym do swobodnego wyboru i do kształtowania drogi życiowej przenikniętej wartościami (J. Szempruch, 2012, s. 62).

Edukacja dla nieznanego przyszłości jest skomplikowana. Efektywna może być tylko wówczas, gdy oparta będzie na fundamencie edukacji moralnej.

Edukacja moralna

Nigdy wcześniej niż właśnie dzisiaj nie odczuwaliśmy silniej potrzeby uczynienia z edukacji moralnej wiodącej dziedziny życia. Roztrzaskał nam się świat wartości; ład aksjologiczny ustąpił miejsca chaosowi. Pogubiliśmy się tak bardzo, że to, co dotychczas było wartością, jest antywartością, a to, co było normą, jest wyśmiane, wyszydzone, niezrozumiałe. To, co było jasne i nie budziło wątpliwości, dziś jest dylematem. Mamy ich więcej od pewników. Codziennosc to nieustanne dylematy, którym towarzyszy niepokój wyrastający z poczucia niezgodności trendów rozwoju współczesnej cywilizacji z wyznawanymi dotychczas wartościami. Zdaniem A. Misztalskiej coraz mocniej eksponowany jest niepokój o los wartości wyższych, wartości humanistycznych, o realne szanse budowania dobra i humanistycznej jakości życia, które są zagrożone przez kulturę przemocy. Są to zasadnicze kwestie tożsamości zbiorowej i indywidualnej, które pojawiają się na tle wielości alternatywnych tradycji czy idei kulturowych, strat i zagrożeń, jakie wywołać mogą postępujące procesy globalizacji i integracji ponadnarodowej (J. Szempruch, 2012, s. 142). Spłaszczanie życia duchowego prowadzi w kierunku pozbywania się tego, co najcenniejsze, na rzecz tego, co przynosi korzyść. Stąd tak widoczna jest supremacja „mieć” nad „być”. Coraz trudniej pogodzić to, co niesie z sobą demokracja, z wewnętrznym kodeksem etycznym. Wierność dotychczas ukształtowanym wartościom jest na tyle mialka, że przegrywa z modą na antywartości. Istnienie w świecie jest właściwie identyczne z zasadą urzędowania się w świecie, z przyjętym stylem życia. Chwila bieżąca wydaje się głównym nurtem naszej egzystencji. Człowiek doświadcza swego istnienia jako zamkniętego w czasie. Naukowcy twierdzą, że jeżeli nic się nie zmieni, to powszechną chorobą społeczną następnego stulecia stanie się straszliwe cierpienie ludzkiej duszy, rozdartej między abstrakcyjnym pragnieniem wielkiej miłości a niemożnością jej realizowania. Nieobojętne więc będzie, do jakiego typu wartości życie nasze będziemy sprowadzać. Intelktualną propozycją promującą wartości wyższe, a zarazem syntetyzującą je w perspektywie globalnej jest właśnie edukacja moralna. Zdaniem W.W. Szczęsnego jest to

[...] system oddziaływań subsydiarnych w zakresie zrozumienia, akceptacji i realizacji wartości moralnych, czyli aksjologicznie dodatnich stosunków

międzyludzkich, i wewnętrznych (psychicznych) przeżyć sterujących zachowaniami urzeczywistniającymi wartości witalne, wzbogacone wartościami duchowymi, czyli cel będący optymalnym rozwojem jednostek (2001, s. 322).

Edukacja ta ma charakter uniwersalistyczny – jest powinnością wszystkich ludzi. Jej istotą jest orientowanie jednostek na świat wartości wyższych przez ich poznawanie i przeżywanie, a ostatecznie tworzenie, manifestowanie ich na zewnątrz. „Cele edukacji moralnej należy zredukować do jednego: uzyskania dojrzałości moralnej” (W.W. Szczęsny, 2001, s. 94). Nietrudno zauważyć, że aby cel ten zrealizować, do zadań edukacji moralnej należeć będzie

[...] rozwijanie postaw i zachowań prospołecznych, kształtowanie altruizmu i empatii, wyzwalanie kultury uczuć, szacunku do innych, wychowanie jednostek myślących, zdolnych do porozumienia z innymi, wrażliwych, przeżywających [...] poszukujących racjonalnych relacji między „być” i „mieć” (J. Szempruch, 2012, s. 46).

Priorytetowym zadaniem oczywiście pozostanie orientowanie i uwrażliwianie na wartości duchowe stosunków międzyludzkich. Związki z innymi cenimy sobie najbardziej. Niestety, mało dbamy o to, aby były one konstruktywne. Dużo więcej wysiłku trzeba więc włożyć w zapewnianie warunków wyboru wartości i postaw moralnych sprzyjających wysokiej jakości kontaktów interpersonalnych.

Generalnie odnosi się wrażenie, że żyjemy w niebezpiecznych czasach degradacji człowieczeństwa, w czasach niskiego, płaskiego snobizmu. Człowiek, chorobliwie pędzący za światem materialnym, wydaje się psychicznie i duchowo zmęczony. Każdego dnia biegnie po sukces, musi więc być przedsiębiorczy, ekspansywny, dyspozycyjny, ale zarazem staje się coraz bardziej odduchowiony. Wszystko jest tak bardzo urzeczowione, że przestajemy po ludzku patrzeć na siebie, po ludzku rozmawiać z sobą; wciąż drżymy, żeby się nie zagapić, nie przeoczyć jakiejś możliwości, czegoś, co podniosłoby poziom naszego życia. Jeśli będziemy dalej tak biec, to możemy stracić wszystko to, co zwie się pięknem ducha. Już widać, jak bardzo jesteśmy obok siebie, a nie z sobą; jak dużo bardziej zachwyca nas coś aniżeli ktoś; jak bardzo sprawni jesteśmy w mówieniu o sobie, a jak niezdolni do słuchania innych. Niebezpieczna supremacja „ja” nad „ty” czyni niejednokrotnie nasze relacje nieznośnymi. A przecież w każdym człowieku jest tyle potencjalnego dobra, tylko trzeba je w nim przebudzić. Nadzieją na to, aby nie urzeczowić naszych kontaktów, nie wprowadzić do relacji międzyludzkich tego, co przynależy do świata technicznego, może być zwrot ku pokorze. To dobro deficytowe, ale wydaje się, że zaczynamy znów po nie sięgać.

Zwrot ku pokorze

Pojęcie „pokora” należy zasadniczo do języka aksjologii. Pokora rozkwita tylko w świetle dobra, a dobro tylko w atmosferze pokory. Obie te cnoty – dobro i pokora – leżą u podstaw człowieczeństwa. Pokora to jakość duchowa utożsamiana z wartością moralną przysługującą wyłącznie człowiekowi. Być pokornym to być doskonałym moralnie. Zakres pokory sprowadza się więc do postępowania moralnego i cnót zdobiących charakter człowieka. Jeśli przyjmiemy, za K. Schallerem, że „wychowywać to znaczy pomagać istocie ludzkiej w odnajdywaniu się w swoim człowieczeństwie” (za: J. Tarnowski, 1990, s. 87), to musimy uznać, że priorytetowym celem pedagogiki jest realizacja idei człowieczeństwa. Konieczne staje się, aby człowiek w pełni rozwinął swoje siły i je zrealizował w płaszczyźnie „być”. Mając na względzie przyszły kształt społecznego życia, nową jakość ludzkiej egzystencji bez względu na ducha epoki, pełna realizacja człowieczeństwa w człowieku pozostanie niezmienna. Pisarz Vercors powiedział, że

[...] człowieczeństwo nie jest stanem, z którym przychodzimy na świat. To godność, którą trzeba zdobyć. Godność bolesna. Zdobywa się ją zapewne za cenę łez (za: Z. Cackowski, 1981, s. 7).

Drogi zdobywania i szlifowania człowieczeństwa są różne, ale tą najważniejszą jest wychowanie. Zatem najważniejszą powinnością nauczyciela jest troska o budzenie i pogłębianie człowieczeństwa w każdej istocie ludzkiej. Ale czym jest człowieczeństwo? Powszechnie traktujemy je jako

zespół cech wspólnych wszystkim ludziom; w etyce wartość i godność każdego człowieka związana z jego osobową naturą stanowiącą źródło moralnego nakazu wzywającego do traktowania go jako celu działania, a nie tylko jako środka do celu (*Nowy leksykon PWN*, 1998, s. 334).

Człowieczeństwo kojarzy się z urzeczywistnianiem wartości dobra, prawdy i piękna. Wszak na tym szczeblu dopiero życie jest coś warte. U podłoża najgłębszych aspektów człowieczeństwa leży dobro. Jak pisał L.N. Tołstoj, dobro jest tym, „[...] czego nie sposób określić, ale co określa wszystko pozostałe” (za: R. Duczyńska-Surmacz, 2004, s. 53). Człowiek promieniujący dobrocią jest uczynny, sprawiedliwy, gotów ponosić dla drugich ofiary, stając się współczującym i wspańałościwym. Człowiek dobry jest pozbawiony egoizmu, pychy i pożądlivosti. Człowiek rozpoznaje dobro za pomocą doświadczenia wewnętrznego. W tym doświadczeniu wewnętrznym najistotniejszą rolę odgrywa pokora. Pytanie o pokorę to pytanie o to, jak zachowujemy się, jak postępujemy wobec innych ludzi. Jest to więc pytanie o człowieka i w sprawie człowieka, pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi do drugiego człowieka.

Jeżeli uznamy, że priorytetowym celem pedagogiki jest realizacja idei człowieczeństwa, to wychowanie do pokory będzie leżeć u jej najgłębszych podstaw. Zdaniem A. Grzegorzcyka (1995, s. 2) pokora to uznanie swojej równorzędności, a nawet możliwej ułomności w stosunku do innych. Jest więc punktem wyjścia do dialogu i moralnego pojednania między oponentami. Pokora nakazuje uważnie percypować wypowiedzi rozmówcy, skłania do rozszerzenia własnej perspektywy poznawczej, zmusza do autentycznego wysiłku budowania nowej syntezy, takiej wizji spraw, która obejmując i moje, i jego widzenie, będzie poznawczym zyskiem dla nas obu. Wymaga od człowieka wysiłku intelektualnego, wczucia się w drugiego człowieka i jego zrozumienia. Pokora wymaga pewnej zdolności do twórczości wewnętrznej, uświadomienia sobie, że moja racja nie jest jedyna, że moje doświadczenia nie wyczerpują wszystkiego i można mieć inne doświadczenia niż ja. Tych, którzy mają inne doświadczenia, trzeba więc uznać za mających coś do powiedzenia. Od nich też można się czegoś nauczyć, dlatego godzę się na umniejszenie mojej osoby i uznaję, że mój oponent coś przede mną odkrywa oraz skłania mnie do wysiłku nowego spojrzenia na rzeczywistość. Wspólne porozumienie wymaga delikatności, która jest pokornym skinieniem głowy przed ludzką wielkością kogoś, kto pozostaje dla nas na zawsze nieodgadnioną tajemnicą. Musimy zdawać sobie sprawę, że nie jesteśmy panami świata i nie wyznaczamy miar rzeczy; stąd i innych nie wolno nam zniewalać, powinniśmy natomiast uznać odmienność losu różnych ludzi. Postawa pokory – pisze Grzegorzcyk (1989, s. 145) – to wyrażenie zgody na istnienie, uznanie odmienności różnych ludzi i różnych kolei losu, przyjęcie warunków, w jakich się znajdujemy, jako punktu wyjścia dla naszych działań, jako wyzwania, jako sytuacji określającej nasze możliwości i obowiązki,

Pokora przynależy do kategorii wartości, które z logicznego punktu widzenia należą do wartości relacji z całością bytu.

Obok stosunku do części rzeczywistości: do samego siebie, do innych ludzi czy do świata pozaludzkiego ustosunkowujemy się czasem jednolicie do całości świata otaczającego, zarówno ludzkiego, jak i pozaludzkiego. Odnosimy się wówczas w specjalny sposób zwłaszcza do domniemanych mechanizmów rządzących całością rzeczywistości. Ustosunkowania takie bywają nazywane numinicznymi (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 143).

Są one określane jako wartości naszego stosunku do rzeczywistości jako całości oraz do podstawowych prawidłowości i mechanizmów rzeczywistości wyznaczających naszą sytuację. Zasadnicze przeciwstawienie, które rysuje się w tej dziedzinie, to przeciwstawienie postawy zgody na rzeczywistość oraz postawy pretensji względem rzeczywistości i wyniesienia siebie ponad nią. Postawa pretensji do świata wydaje się postawą obronną, ewentualnie jest żalem za utraconymi lub nieosiągalnymi wartościami witalnymi, natomiast postawa zgody rezygnuje z tego, co witalne. Podobnie postawa

pychy jest próbą wyniesienia siebie ponad innych, choćby tylko we własnym wyobrażeniu, natomiast pokora jest rezygnacją z tego wyniesienia. Zgoda i pokora są też po prostu poznawczo prawdziwsze – stawiają człowieka przeżywającego te postawy we właściwej mu pozycji wobec świata. Tę prawdę odczucia swojej sytuacji można również uważać za wartość duchową istnienia (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 167). Zgoda na los i pokora wobec niego są więc cenne duchowo jako postawy prawdziwe. Pokora, z jednej strony, czyni nas bardziej bezbronniymi w starciu z ludźmi uzbrojonymi w pychę, z drugiej zaś pozwala pozytywnie zakończyć starcia międzyludzkie. Gdyby nie pokora, trudno byłoby o zgodę między ludźmi. Jest niesłuchanie cenna życiowo, bo ułatwia wspólnocie zgodne życie.

Dokonując transpozycji cytowanej wcześniej definicji pokory Grzegorzcyka dla potrzeb nauk pedagogicznych, przyjmuję, że pokora

[...] to postawa polegająca na uznaniu swojej równorzędności przez wychowawcę i wychowanka, a nawet możliwej ułomności we wzajemnej relacji wychowawca – wychowanek (M. Janukowicz, 2008, s. 227).

Uznanie równorzędności w kontaktach wychowawcy z wychowankiem znajduje swoje bezpośrednie racje w analizie podmiotowości. Podmiotowość ujmuje się w związku ze świadomością i osobową wolnością (E. Podrez, 1989, s. 105). W sensie psychologicznym podmiot to tożsamość, indywidualność, swoistość danej osoby, to indywidualność i swoistość uświadamiana i odczuwana oraz obserwowalna przez innych, to, wreszcie, specyficzne cechy doświadczania siebie. W płaszczyźnie nauk pedagogicznych W. Okoń (1981) sprowadza podmiotowość do poczucia własnej odrębności jednostki wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznającej ten świat i nań oddziałującej, kierującej własnym postępowaniem i odpowiedzialnej za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo (M. Śnieżyński, 1995, s. 33). Strategia podmiotowego podejścia wychowawcy do wychowanka i wychowanka do wychowawcy nie należy do łatwych dróg w edukacji. Siła nacisku, którą na ogół dysponuje wychowawca, sprawia, że wychowanek wciąż jest bierny i podporządkowany mu; jego orientacja podmiotowa jest zaburzona. Podobnie czuje się wychowawca. Mający liczne prawa i przywileje wychowankowie korzystają coraz częściej z psychicznego terroru wobec wychowawców, uwłaczając ich godności. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest brak pokory po obu stronach interakcji. Pokora zaś to rzeczywisty promień, w którego świetle może rozkwitać podmiotowość. Pokora znosi różnice wieku i wykształcenia; ośmiela do siebie partnerów, bo przecież występują w równej randze egzystencjalnej. Uznanie partnera interakcji za osobę jedyną i niepowtarzalną, wolną i odpowiedzialną wymaga przyjęcia wobec niego postawy pokory. Osobę przez sam fakt bycia tym, kim jest, należy szanować dla niej samej. Widoczna jest więc pewna komplementarność i wzajemna zależność między podmiotowym traktowaniem

człowieka a postawą pokory. Wartość podmiotowości jest zdeterminowana miarą zarówno wolności, jak i pokory. Ta ostatnia jest wyrazem wzajemnej łączności między spełnianiem dobra w czynie a stawianiem się moralnie dobrym człowiekiem.

Pokora i podmiotowe traktowanie tak wychowawcy, jak i wychowanka kształtują się stopniowo i przenikają wewnętrzne życie osoby, w miarę jak człowiek staje się zdolny do ich spełniania. W otwarciu się na pokorę urzeczywistnianą przy pomocy wolności i prawdy należy upatrywać znamiennej przejawu podmiotowego traktowania człowieka. Każdy z nas rodzi się jako podmiot. Nie ulega wątpliwości, że podmiotowość jest wartością daną człowiekowi razem z jego bytem. Pokora zaś jest wartością zadaną w odniesieniu do moralnej powinności afirmacji osoby. Afirmacja ta nie jest prostą akceptacją siebie i innych, ale domaga się wiedzy o tym, kim w istocie jest człowiek, jaka jest jego wewnętrzna struktura, której naruszenie jest naruszeniem godności. Racją wartości człowieka jest fakt bycia osobą, który wyraża się w

[...] obecności pierwiastka duchowego, we właściwej osobie transcendencji i sprawczości. Dobrze jest to, co tę strukturę umacnia i doskonali, złe – co ją niszczy lub ignoruje (A. Szostek, 1995, s. 39).

Poszukując implikacji pedagogicznych, należy w pierwszym rzędzie zająć się postawą wychowawcy wobec samego siebie, albowiem to, jak wychowawca odnosi się do wychowanków, jest uzależnione od tego, w jaki sposób odnosi się do samego siebie. Utwierdza nas w tym A. Szostek, pisząc, iż „[...] niezastąpioną i dostępną każdemu formą poznania, kim jest człowiek i co jest mu należne, jest wejrzenie w siebie samego” (1995, s. 38). Pozwala to lepiej rozumieć innych. Niestety, wychowawcom brakuje codziennej refleksji nad własnym doświadczeniem wewnętrznym, w którym człowiek ujmuje siebie jako osobę niepowtarzalną. Słusznie zauważył F.W. Foerster, że

[...] panujący dziś mętny kult osobowości sprawia, iż niejeden człowiek [...] w mocnych i wzniosłych słowach broni tej czy innej swej namiętności czy uporu, tak jakby chodziło o dotrzymanie wierności swemu najgłębszemu „ja”, nie spostrzegając przy tym, jak bardzo ulega tyranii świata zewnętrznego, ciała oraz innych zupełnie znikomych rzeczy (1910, s. 209).

Ta drażliwość na własnym punkcie jest charakterystyczna dla wychowawców, którzy respekt dla swej godności utożsamiają z wymaganiem od swych wychowanków postawy na baczność. Wychowawcy tacy zapominają o tym, iż

[...] przez wzgląd na godność osoby, jako bytu spełniającego się w bezinteresownym darze miłości dla drugiej osoby, należy powściągać wybijające „pretensje godnościowe” (A. Szostek, 1995, s. 59–60).

Powściągać pychę, torować drogę pokorze. Nie wymuszać ślepego podporządkowania, lecz tworzyć warunki dla wolności. Podstawowa motywacja

wychowawcza leży w uznaniu godności wychowanka i jego szanowaniu. Punktem wyjścia jest wgląd w siebie samego i zawierzenie drugiej osobie. Słuszne jest więc twierdzenie, że pokora jest afirmacją podmiotowości własnej i cudzej godności, albowiem tam, gdzie ona się pojawia, tam też uobecnia się pokora. Każdorazowy akt podmiotowego traktowania wychowanka jest *de facto* wewnętrznie zdeterminowany pokorą. Inklinację człowieka do podmiotowego traktowania siebie i drugiej osoby przenika naturalna skłonność do zajęcia wobec niego postawy pokory. Dzięki tej syntetycznej jedności wszystkie działania tworzą wewnętrznie zdynamizowaną całość w procesie dydaktycznym.

Wychowawcy w wielu przypadkach występują w nieco fałszywej roli kogoś, kto wie dobrze i w sposób pewny, jak ma wyglądać życie wychowanka. Tymczasem w rozwoju jednostki jest wiele elementów indywidualnych i indywidualność wychowanka powinna dla wychowawcy stanowić coś w rodzaju sacrum: teren tajemnicy, czegoś nieoczekiwanego, co należy uszanować i uznać za byt równorzędny, z którym można wejść w dialog, ale nie można narzucać swojej woli, a nawet przykładać miar własnych, które mogą być niewłaściwe (A. Grzegorzcyk, 1989, s. 76). Dobrego nauczyciela jako człowieka mądrego zawsze powinna cechować postawa pokory, albowiem dzięki temu szanuje uczniów z całym potencjałem ich możliwości i ograniczeń, a zarazem zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń, przyzwyczajęń i upodobań, za których pośrednictwem interpretuje zjawiska świata. Nie przychodzi to jednak łatwo nauczycielom, których cechuje charakterystyczna dla nich drażliwość na własnym punkcie. Respekt dla swej godności utożsamiają z wymaganiem od swoich wychowanków postawy na baczność. Foerster uważał, że

[...] do człowieka, od którego wymagamy posłuszeństwa, należy ze zdwojonym szacunkiem przemawiać, choćby dlatego, by nie wywoływać wrażenia, jakoby rozkazujący nadużywał swojego stanowiska, by zaspokoić swoją przyjemność władania bliźnim (za: E. Smółka, 2005, s. 202).

Całym zaś sposobem intonowania poleceń należy odwoływać się do tego, co osobowe, by na tym wychowanek mógł opierać budowę wewnętrznego ładu, nie tracąc sił i czasu na odpieranie żądań niegodnych jego jako osoby.

Jeśli ten, kto wymaga posłuszeństwa, uchyla głowę przed godnością ludzką tego, kto słucha – tym samym wskazuje mu, że posłuszeństwo wcale go nie poniża (F.W. Foerster, 1919, s. 75).

Respektując godność wychowanka i jego odrębność, znajdując dlań czas, możemy być pewni, że dziecko będzie nam wdzięczne za to, iż jest szanowane. Musimy je szanować, jeżeli chcemy, aby dziecko samo siebie szanowało. Postawa pokory ułatwia przyjęcie taktyki niezniewalania. Skoro rzeczywistość może mieć sens, którego ja nie wyznaczam i który mnie przekracza, to nie wszystko musi się dziać po mojej woli, tak jak ja sobie

wymyśliłem. Mogę więc dopuścić, aby inni rozwijali się nieco inaczej, niż bym tego chciał. Mogę uszanować cudzą wolę, bo nie jestem w zasadniczy sposób czymś więcej od innych.

Nadchodzi czas, aby wyjść z roli władców panujących nad uczniami i przyjąć rolę równorzędnych partnerów. Zniesienie podziału na swoich i obcych jest możliwe oraz konieczne w przestrzeni globalnej edukacji, jeśli chcemy kształcić ludzi umiających żyć twórczo w każdym zakątku świata. Coraz bardziej integrujący się świat, zrzucający jarzmo hermetycznie zamykających się społeczeństw, domaga się szkoły, w której nauczyciele i uczniowie stanęliby naprzeciw siebie jako dwie pragnące dialogu grupy, a nie przeciwstawne sobie. Płynne przechodzenie od panowania do równorzędności, od postrzegania klasy szkolnej przez pryzmat swoich i obcych do postrzegania edukujących i edukowanych jako wspólnoty bliskich sobie ludzi wiąże się z modyfikacją postaw nauczycieli wobec uczniów, odstąpieniem od postaw destruktywnych na rzecz konstruktywnego dialogu. Jest on możliwy przy przewyżczeniu egoistycznego „ja” i poszerzeniu horyzontu rozumienia ucznia. Ujarzmieniu własnej perspektywy sprzyja najbardziej postawa pokory, której treścią jest szacunek dla ucznia, respektowanie jego godności i odrębności, a nade wszystko wprowadzenie atmosfery nie podwójnej, ale jednorodnej egzystencji niwelującej poczucie obcości. Wynurzamy się z zasięgu naszego „ja”, aby wejść w osobowe „ty”, wnosząc swój świat wartości, a zarazem respektując czyjś. Uczeń jest osobą i nauczyciel jest osobą. Relacja między nimi jest więc relacją między osobami. W tej relacji owo „między” jest ontologicznie inne od takiego samego słowa w relacji „ja” – kryształ, jako rzecz. Bycie zatem nauczycielem, nauczycielstwo to pewna osobowa wartość. Nauczycielem nie jest się z racji tego, że posiada się dyplom ukończenia studiów wyższych. Nauczycielem staje się człowiek, gdy w spotkaniu z dzieckiem okaże pewną osobową wartość, której wyrazem jest m.in. pokora. „Nauczycielstwo to nigdy niezamknięty proces odkrywania w sobie i akceptacji pewnej wartości istotnej dla osoby” (J. Tischner, 1981, s. 74–79). Nauczycielem jest się wobec ucznia. Przyimek „wobec” kryje w sobie konsekwencje ontologiczne, umieszczając nauczyciela i ucznia w horyzoncie relacji nauczyciel (osoba) – uczeń (osoba). W horyzont bycia nauczycielem bez wątplenia wpisana jest pokora. Jeśli myślimy, że jest inaczej, to trwamy w iluzji.

Kontakt międzyosobniczy zwykle jest nasycony dialogiem. Warunkiem sensowności każdego dialogu jest przyjęcie wobec siebie postawy polegającej na uznaniu równorzędności partnerów. W spotkaniu człowiek zwraca się w swym byciu ku drugiemu człowiekowi. Takie zwrócenie się jest więc szczególnego rodzaju uaktywnieniem własnej pokory przy obecności pokory drugiej osoby, ale też zaznaczeniem własnej godności ludzkiej z poszanowaniem godności drugiej osoby. W trakcie spotkania i dialogu ustawicznie zaznacza się otwartość na siebie. W mniejszym lub większym stopniu wpleciona jest w nią pokora. Dzięki niej nie ma owego nierównorzędnego statusu

bycia podmiotem poznania i bycia przedmiotem poznania. Obudzenie się na siebie nie dzieje się od razu, lecz stopniowo, w miarę jak poszerza się i pogłębia obcowanie nauczyciela z uczniem. Jeśli nauczyciel jest wsluchany w samego siebie, to z trudnością usłyszy głos ucznia. Fundamentem skutecznego porozumiewania się jest zawsze *praxis* odniesienia do drugiego człowieka. Także w spotkaniu nauczyciela z uczniem to doświadczenie może się doskonalić, stając się nawet bardzo sprawnym sposobem skutecznego dialogu. Gdy nauczyciel ucieka od niego, mamy do czynienia z wyraźnym brakiem postawy pokory. Rodzi się coś na kształt gry. Ja, nauczyciel, jestem ważniejszy, nie wolno mi się otwierać na spontaniczne zachowania ucznia, a od niego, słabszego, oczekuję, a nawet domagam się określonej manifestacji postawy pokory. Takie zachowanie wskazuje na pozorny dialog, albowiem nie ma w nim miejsca na równorzędność partnerów. Dialog egzystencjalny domaga się od obu stron przyjęcia postawy pokory. Nauczyciel musi zrezygnować z uzurpowania sobie roli posiadacza wiedzy, depozytariusza prawdy i dobra, a uczeń musi wygasić w sobie wrodzoną żywiołowość i impulsywność. Obydwaj muszą emanować pokorą. Chiński mędrzec Lao-tse mówił:

Ten, kto narzuca siebie, posiada małą, jawną moc, ten, kto nie narzuca siebie, ma wielką, tajemną moc [...]. Doskonały człowiek nie wtrąca się w życie istot, nie narzuca im siebie, lecz pomaga wszystkim istotom w osiągnięciu wolności (za: S. Michałowski, 1993, s. 175).

Trudno być dobrym nauczycielem, ale równie trudno być dobrym uczniem. Wymaga to nie tylko ciężkiej pracy, ale i pełnej oddania postawy pokory, która jest kluczem do budowania pedagogii dialogu.

Jednym z istotnych symptomów postawy pokory jest cierpliwość, która potrafi wiele zdziałać. Pokorni nauczyciele, czyli cierpliwi, nigdy się nie poddają, nigdy nie tracą otuchy, rozważają różne możliwości, a dobre pomysły, choćby najbardziej zwariowane, wprowadzają w życie. Mają czas dla ucznia, nie poganiają, czekają i nie tracą nadziei na postępy. Cierpliwe czekanie na odpowiedź, na rozwiązanie zadania, na nowy pomysł to czas dany uczniowi, aby pokazał spektrum swoich możliwości. W zasadzie każda czynność wymaga cierpliwości, jeśli ma być dobrze wykonana. Cierpliwość jest podporą dla uczniów, a szczególnie dla ich słabości. Jeżeli czekamy na efekty i sukcesy, to są one możliwe tylko dzięki cierpliwości. Słusznie pisał A. Dumas: „Cała mądrość życia w tej jedynie mieści się prawdzie – czekać i mieć nadzieję” (za: C.J. Glenskowie, 1986, s. 103). Pokorni nauczyciele nie spieszą się, nie poganiają, trwają przy uczniu, dają mu czas i z nadzieją oczekują na dobre rezultaty. Nie ma i nie może tu być daremnego oczekiwania. Cierpliwość to też dla nauczyciela tarcza obronna. S. Wyszyński pisał: „Cierpliwość sprawia w nas, że z jej pomocą znosimy zło doznawane od innych, że chronimy się od niedobrego smutku” (za: C.J. Glenskowie, 1986, s. 348). Ileż tego zła czasami doznają nauczyciele ze strony uczniów! Dzięki cierpliwości nie podsycają

go jednak jeszcze bardziej, lecz – mając nadzieję na poprawę – ze spokojem czekają na zmiany. Gdyby nie cierpliwość, obydwie strony wciąż wikłałyby się w konflikty.

Uczeń jest istotą tajemniczą i fascynującą; aby go zrozumieć, nie można go potraktować przelotnie, bo żaden powierzchowny kontakt nie przyniesie dobrych rezultatów. Trzeba mieć dlań dużo czasu, który jest czasem cierpliwości. Na tym polega właśnie pokora – mieć w sobie tak dużo cierpliwości wobec ucznia, aby rozsmakować go w arkanach wiedzy, rozsmakować w poszukiwaniu nowych rzeczy, w rozwiązywaniu problemów. Potrzebna jest pokora uobecniona w cierpliwości, aby wytrzymać tam, gdzie uczniowie rezygnują, łamią się pod ciężarem nauki i mówią: „To dla mnie za trudne”, „Mam już dosyć”, „Co mi to da?”. Nie można ich wtedy opuścić, ale właśnie w tych momentach trzeba im okazać największe zaufanie i ich wzmocnić. Ekonomia cierpliwości opiera się na zasadzie dawania uczniowi rad i czasu więcej, niż się posiada. Być pokornym to być cierpliwym, to dawać siebie uczniom. Uczeń, aby został mądrym człowiekiem, potrzebuje od nas dużo cierpliwości. Bez cierpliwości nie można go ani dobrze poznać, ani wsłuchać się w niego. Humor i cierpliwość – pisał P. Bosmans (1993, s. 25) – to wielbłądy, które mogą przewieźć przez każdą pustynię. Cokolwiek chce się osiągnąć na możliwie wysokim poziomie, który odpowiada określonym standardom, wymaga cierpliwości. Nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym twierdzą, że najsłabszy uczeń może się stać słabym, słaby – przeciętnym, a przeciętny – zdolnym, jeżeli przyjmimy wobec nich postawę pokory, która uobecnia się w cierpliwości. Można wykrzesać wiele, wydobyć najbardziej ukryte pokłady talentów, nauczyć najtrudniejszych operacji przez trening pewnych umiejętności. A jeśli trening, to mamy do czynienia z ciągiem ćwiczeń wymagających przede wszystkim cierpliwości. Nawet najprostsze czynności (np. nauka czytania, pisanie, liczenie) wymagają od nauczyciela przyjęcia postawy pokory, jeśli uczeń ma je perfekcyjnie opanować. Wielorakie formy wspomagania uczniów, ugruntowane cierpliwością nauczycieli, służą poszukiwaniu optymalnych rozwiązań, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi różnych typów uczniów. Są np. uczniowie niskoreaktywni, o zmiennym poziomie energii, z dużą potrzebą silnej stymulacji, którzy wymagają ogromnej dawki cierpliwości ze strony nauczyciela. Także osoby lękowe i neurotyczne wymagają liniowego przechodzenia z tematu na temat, systematycznej pracy krok po kroku i koncentracji na detalach. Pokora uzewnętrzniona w cierpliwości nauczyciela dostarcza neurotykom poczucia bezpieczeństwa i redukuje lęk przed niepowodzeniem. Wydaje się, że cierpliwość jest współczesnym odpowiednikiem cechy wytrwałości. Charakteryzuje ona stopień zorganizowania i motywacji nauczyciela w działaniach zorientowanych na cel. Nawet takie czynności, jak częste powtarzanie, kontrolowanie i monitorowanie postępów w nauce, korelują pozytywnie z cierpliwością.

Postawa pokory jest też życiowo korzystna w tym sensie, że w nauczycielu budzi się świadomość bycia niedoskonałym i konieczność poddania się uczniowskim ocenom. Wszyscy mylimy się i popełniamy błędy; myli się i popełnia je też nauczyciel. Ale – jak pisze Foerster – powinien mieć odwagę, by się do nich otwarcie przyznać (za: E. Smółka, 2005, s. 197). Zdaniem niemieckiego etyka

[...] nie osłabi to wychowawczego autorytetu pedagoga, wprost przeciwnie, taką postawą zaświadczy o wartości prawdy, którą szanuje każdy wychowujący, poświęcając swój autorytet, by otwarcie wyznać grzech przeciwko prawu moralnemu [...] przez takie upokorzenie samego siebie daje człowiek dorosły przykład prawdziwie bezwzględnego posłuszeństwa wobec autorytetu prawdy i słuszności (za: E. Smółka, 2005, s. 197).

Szlachetnym gestem jest przeproszenie uczniów za popełniony błąd. Słowo „przepraszam” w ustach nauczyciela ma moc magiczną. Przeprasza bowiem ktoś, kto jest osobą ważną i kompetentną, mający wiedzę i władzę, tym bardziej więc jest to doceniane przez ucznia. Słowem „przepraszam” nauczyciel wyraża szacunek dla ucznia; daje mu do zrozumienia, że jego dobro jest rzeczą najważniejszą. To także oznaka skromności, która jest najmniej rażącym rodzajem dumy. Słowem „przepraszam” nauczyciele budzą również szacunek, zachowując odpowiednią perspektywę. Ale stać na to tylko ludzi bogatych duchem; niektórym przychodzi to z trudem. Boją się zachwiania prestiżu czy wręcz zawalenia się dotychczasowego wizerunku, który przecież i tak nie jest autentyczny. Błędów nie da się na dłuższą metę ukryć; nauczanie oparte na błędach, do których nie umiemy się przyznać, jest nauczaniem nieodpowiedzialnym. Błędy odsłaniają dramat życia wewnętrznego nauczyciela, odczucie słabości, ułomności i niedoskonałości, ale przyjęcie ich z należytą pokorą umożliwia rzeczywisty postęp moralny.

W gruncie rzeczy nauczyciele mają świadomość, czym jest pokora i jaki jest jej etyczny wymiar, ale w relacji z uczniami mają zbyt mało woli jej okazywania. Lęk przed utratą autorytetu przez nawiązaniem bliższych kontaktów z uczniami i brak ciepłych uczuć udaremniają realizację pokory. Słabą wolę bycia pokornymi mają też uczniowie. Obu grupom brakuje chęci wyjścia z siebie ku innym, obie nie chcą przewyciężyć naturalnego ciężenia do siebie. Obu rozum nie przedstawia prawdziwej wizji pokory i jej szczególnej rangi we współbyciu z innymi. A to przecież rozum widzi istotną prawdę o pokorze i pełni kluczową rolę w kształtowaniu dojrzałej postawy pokory. Postawa ta wymaga o wiele więcej charakteru niż górnolotny idealizm. Ma zasadnicze znaczenie dla wyzwolenia się człowieka od pierwotnego egocentryzmu. Każdy, kto zrozumie, ile w człowieku instynktownej niechęci do pokory oraz ile infantylnej zarozumiałości składa się na to, że bawi się on w chowanie z pokorą, ten zrozumie także, jak kategorycznie należy wymagać pokory od siebie i innych. Ona bowiem

odslania nasze człowieczeństwo, sprzyja nieustannemu przekraczaniu siebie i wychodzeniu poza siebie, zawsze „ku” i zawsze „dla”. Przyjęcie postawy pokory przez nauczyciela daje możliwość zrealizowania tego, co jest sensem edukacji: kształtowania osobowości kreatywnych, zorientowanych na wartości duchowe. Uznanie równorzędności w relacji wychowawca – wychowanek, a nawet możliwej ułomności, które zostaje przeniesione na grunt pozostałych relacji międzyosobniczych, prowadzi do podwyższenia jakości kontaktów interpersonalnych. Każdy zapewnia drugiemu człowiekowi udział w swoim bycie. Jeden drugiego obejmuje i uobecnia w jego osobowym bycie. Każdy, obejmując myśl drugiego, jednocześnie ogarnia to, co najwyższe, a co jemu właśnie jest przeznaczone, i służy wypełnianiu przeznaczenia, nie zamierzając narzucać drugiemu niczego z własnej realizacji. Tak konkretnie objawia się dynamiczna struktura postawy pokory.

Bibliografia

- Bosmans, P. (1993). *Być człowiekiem*. F. Żołądowski (tłum.). Warszawa.
- Cackowski, Z. (1981). *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Duczyńska-Surmacz, R. (red.) (2004). *Księga aforyzmów*. Warszawa.
- Foerster, F.W. (1910). *Drogowskaz życia*. Fr. S. (tłum.). Warszawa.
- Foerster, F.W. (1919). *Szkoła i charakter*. M. Łopuszańska (tłum.). Warszawa.
- Glenskowie, C.J. (1986). *Myślę, więc jestem... Aforyzmy, sentencje, maksymy*. Opole.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.
- Grzegorzczak, A. (1989). *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa.
- Grzegorzczak, A. (1995). *Tolerancja – pokonanie własnej pychy. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa.
- Janukowicz, M. (2008). *Pedagogiczny kontekst pokory*. Częstochowa.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1989). *Składniki i aspekty edukacji. Potrzeba całościowego ujęcia*. W: H. Muszyński (red.). *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata. Raport UNESCO*. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Michałowski, S. (1993). *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała.
- Michałowski, S.C. (2009). *Wizja integralna człowieka jako osoby w pedagogii personalistycznej*. W: H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzińska (red.). *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.
- Muszyński, H. (red.) (1989). *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*. Poznań.
- Nowy leksykon PWN*. (1998). A. Dyczkowski (red.). Warszawa.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. A. Męczkowska (tłum.). Wrocław.

- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Podrez, E. (1989). *Człowiek. Byt. Wartość*. Warszawa.
- Romanowska-Łakomy, H., Kędzierska, H. (red.) (2009). *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.
- Smołka, E. (2005). *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy.
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa.
- Szczęśny, W.W. (2001). *Edukacja moralna*. Warszawa.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków.
- Szostek, A. (1995). *Wokół godności, prawdy i miłości*. Lublin.
- Śnieżyński, M. (1995). *Nauczanie wychowujące*. Kraków.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Kraków.

<http://e.lswryki.pl/mod/glossary/view.php?id=2388> (3.06.2012).

Streszczenie

Autorka tekstu opisuje jedną z dziedzin życia, jaką jest edukacja. W wieloaspektowym jej znaczeniu odsłania kulisy edukacji moralnej, artykułując postawę moralną nauczyciela. Wnikliwej analizie poddaje jedną komponentę tej postawy: pokorę.

Summary

The author of the text describes an education as one of the aspects of life. The moral education is revealed from the inside in a multifaceted sense, articulating the teacher's moral conduct. One component, namely humility is subjected to a thorough analysis.

Anna Kadykało

Uniwersytet Jagielloński

Poglądy Wasilija Suchomlińskiego na wychowanie¹

Przewrót październikowy 1917 r. pociągnął za sobą stworzenie nowego systemu. Przeformułowaniu uległy wszystkie dziedziny życia społecznego, politycznego i kulturalnego. Rewolucyjne zmiany nie mogły ominąć nauk pedagogicznych. W Rosji Radzieckiej krytyce poddano system edukacyjno-wychowawczy obowiązujący w Rosji carskiej i zanegowano dotychczasowe propozycje w zakresie wychowania (m.in. nurt swobodnego wychowania reprezentowany przez Stanisława Szackiego). Powstanie nowego ustroju pociągnęło za sobą zapotrzebowanie na stworzenie innowacyjnych systemów pedagogicznych. Nowe propozycje w zakresie wychowania miały na celu realizowanie nadrzędnego celu sformułowanego przez władze bolszewickie: wychowania „człowieka radzieckiego”. Zniewolony, ubezwłasnowolniony w myśleniu i wiernie wyznający ideologię komunistyczną *homo sovieticus* miał być kształtowany od najmłodszych lat, by w ten sposób możliwie jak najszerszej oddziaływać na świadomość przyszłego obywatela. W tym kontekście należy zaznaczyć, że w ZSRR dziecko zostało uznane za przedmiot oddziaływań pedagogicznych, obiekt bezwolny i plastyczny. Cechy te wykluczały wykształcenie podmiotowości dziecka jako osoby. W zarysowanym podejściu wartością priorytetową stawała się praca – nadrzędna kategoria w kulturze radzieckiej. Powstające od lat 20. koncepcje pedagogiczne miały na celu jak najwcześniejsze zaszczepienie dzieciom nawyków pracy. Historyk Michaił Heller nazwał pracę kategorią moralną:

[...] ponieważ według słów Lenina moralne jest to, co sprzyja budowie komunizmu, człowiek uczciwie pracujący dla komunizmu jest człowiekiem przy-

¹ Projekt sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2011/01/N/HS2/02157.

zwoitym, a człowiek odmawiający pracy człowiekiem niemoralnym i wrogiem (1988, s. 114).

Naczelną wartość pracy opiewały radzieckie koncepcje pedagogiczne autorstwa Anatolija Łunaczarskiego, Pawła Błońskiego, Nadzieży Krupskiej i Antona Makarenki. Kolejną cenioną wartością w radzieckiej kulturze był kolektywizm. Należało zatem eksponować znaczenie gromadności, a jednocześnie krytykować indywidualizm. Działania te miały na celu doprowadzenie do homogenizacji świadomości wychowanków.

Należy jednak podkreślić, że radziecka pedagogika nie była jednorodnym systemem. Próbę przeciwstawienia się opisanym tendencjom podjął Wasilij Suchomliński (1918–1970). Jego koncepcja pedagogiczna zakładała konieczność podmiotowego traktowania dziecka, budzenia w nim człowieczeństwa i wychowywania przez dobroć. Choć działalność pedagogiczna Suchomlińskiego przez dziesięciolecia oddziaływała na coraz większą liczbę wychowanków i może być uznana za swoisty fenomen w radzieckiej rzeczywistości kulturowej, często nie spotykała się rzecz jasna z entuzjastycznym przyjęciem w przestrzeni wychowawczej ZSRR. Suchomliński realizował swoją koncepcję w warunkach ideologicznej kontroli nad każdą sferą życia. O jego wielkiej sile ducha i nieustępliwości świadczy to, że mimo fali krytyki w prasie i powtarzających się oskarżeń o odejście od przodujących założeń pedagogiki radzieckiej realizował założenia swojego systemu.

Działalność pedagogiczna Suchomlińskiego związana była z Ukrainą, gdzie przez 22 lata był dyrektorem 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej w Pawłyszach, wsi typu miejskiego. W tej placówce opracował autorską pedagogikę szkolno-rodzinną. Podstawy systemu wychowawczego Suchomlińskiego opierały się na miłości do dzieci i młodzieży. We wstępie do swojego najbardziej znanego dzieła *Oddaję serce dzieciom* (1978, s. 17) przyznał, że najważniejsze w jego życiu było umiłowanie dzieci. Jak stwierdził, książka poświęcona została osobliwemu światu dzieciństwa, w który wpisane są własne wyobrażenia o tym, co dobre i złe, własne kryteria piękna czy swoiste postrzeganie czasu (W.A. Suchomliński, 1978, s. 18). Istotną częścią składową koncepcji pawłyckiego pedagoga było zapewnienie wychowankom warunków wszechstronnego rozwoju sił i możliwości twórczych. Cel ten był realizowany przez umiejętne połączenie pracy z nauką i zabawą, realizację programów szkolnych z uwzględnieniem potrzeb uczniów, ich indywidualnych zainteresowań i uzdolnień. Należy podkreślić, iż pedagogika Suchomlińskiego łączyła proces wychowania dokonujący się w podstawowych obszarach świata dziecka, w najważniejszych środowiskach socjalizacyjnych: domu, szkole i w środowisku (M. Bybluk, 1982, s. 29–38).

Suchomliński jest autorem blisko czterdziestu książek, kilkunastu broszur, ponad sześćset artykułów oraz ponad tysiąc drobnych utworów dla dzieci, m.in. bajek, opowiadań i powiastek (M. Bybluk, 1990b, s. 98). Jego prace

zostały przetłumaczone na kilkadziesiąt języków, m.in. angielski, niemiecki, francuski, polski, hiszpański, chiński, japoński i hindi. Po śmierci wydano wiele jego prac zachowanych w rękopisach, m.in.: *Сто советов учителю* (1976), *Письма к сыну* (1977), *Книга о любви* (1983). Pozostawił po sobie także kilkadziesiąt tomów analiz hospitowanych lekcji. Liczne cytaty z jego prac są dziś przytaczane w różnych mediach (także Internecie) jako przykłady mądrości życiowej i wieloletniego doświadczenia pedagogicznego.

Tworząc w warunkach ideologicznej kontroli i cenzury, Suchomliński oficjalnie nawiązywał w swej twórczości do teorii i praktyki uznanego radzieckiego pedagoga Antona Makarenki, założyciela i kierownika placówek dla trudnej młodzieży, uznającego kolektyw za podstawową formę wychowania i oddziaływania na dorastające pokolenie. Jednak w rzeczywistości Suchomliński był krytykiem Makarenki. Ponieważ nie można było jednak bezpośrednio kwestionować poglądów pedagogicznego autorytetu, Suchomliński podawał się nawet za jego ucznia, który w nowych warunkach próbuje rozwijać teorię i metodykę mistrza (M. Bybluk, 2003, s. 132).

Koncentrując się na związkach systemu Suchomlińskiego z uznanymi koncepcjami pedagogicznymi, Aleksander Lewin zauważył wyraźny związek omawianego systemu z koncepcją Jeana Jacquesa Rousseau (m.in. wspólne przekonanie o przyrodzie stanowiącej czynnik wychowania, który można wykorzystać w celu rozwoju myślenia oraz uczuć dziecka). Ścisłej związku łączył Suchomlińskiego z Johannem Heinrichem Pestalozzim ze względu na akcentowanie wagi nauczania początkowego i wychowania przez pracę. Suchomliński jest nawet nazywany „pawłuskim Pestalozzim”. Kolejnym pedagogiem, z którego twórczości mógł czerpać Suchomliński, był Célestin Freinet, będący – podobnie jak radziecki pedagog – nauczycielem ludowym. Freinet, twórca pedagogiki ludowej, zwracał dużą uwagę na swobodną ekspresję dzieci i swobodne poznawanie świata przez małych uczniów (A. Lewin, 1982, s. 9).

Suchomliński wielokrotnie dawał wyraz podziwowi również wobec postawy Janusza Korczaka (M. Bybluk, 1982, s. 29–38). Tytuł najbardziej reprezentatywnej książki Suchomlińskiego *Oddaję serce dzieciom* zrodził się właśnie pod wpływem fascynacji życiem Korczaka, do którego wielokrotnie się w niej odwoływał (A. Lewin, 1982, s. 5–6). Jak zaznaczył Suchomliński, praca ta została poświęcona procesowi wprowadzania najmłodszych w sferę wiedzy o otaczającej ich rzeczywistości. Kolejne istotne zagadnienia w niej poruszone to: wzbudzanie w dziecku szlachetnych uczuć, kształtowanie godności ludzkiej, wiary w dobroć człowieka, bezgranicznej miłości do radzieckiej ojczyzny oraz zasianie pierwszych ziaren wierności ideałom komunizmu (W.A. Suchomliński, 1978, s. 18). Badając walory dzieł radzieckiego pedagoga, badacz jego twórczości Marian Bybluk napisał, iż wyróżnia się wśród nich

[...] duży ładunek humanizmu i optymizmu pedagogicznego, aktualność, skala problemów pedagogicznych oraz możliwość zastosowania w najbardziej masowej placówce oświatowo-wychowawczej – powszechnej szkole ogólnokształcącej (1990b, s. 4).

Bybluk za naczelne idee pedagogii Suchomlińskiego uznał budzenie człowieczeństwa i wychowanie przez dobroć. Założenia te miały stanowić realizację uniwersalnej podstawy kultury człowieka (M. Bybluk, 1982, s. 15). Suchomliński zdecydowanie występował przeciwko przekształceniu człowieka w bezwolny i posłuszny mechanizm, opowiadając się za kształceniem i wspieraniem człowieczeństwa w jednostce, co jest szczególnie warte podkreślenia ze względu na obowiązujący w kulturze radzieckiej prymat kolektywizmu nad jednostką. Tymczasem największą wartością w koncepcji Suchomlińskiego stanowiła właśnie osobowość dziecka. To na jej ukształtowanie należało skierować wysiłki wychowawców i nauczycieli.

Aby właściwie ukształtować harmonijną osobowość młodego człowieka, konieczne było przeżycie przezeń w dzieciństwie „szkoły emocji”, kształtującej dobre uczucia. Doświadczenie to miało stanowić gwarancję zaszczepienia w nim dobra i humanizmu na całe życie. Wyjaśnia to, dlaczego w opinii pedagoga dzieciństwo stanowiło najważniejszy okres życia ludzkiego, od którego w największym stopniu uzależniony był cały rozwój człowieka (W.A. Suchomliński, 1978, s. 24–27). Dziecko mogło stać się prawdziwym człowiekiem jedynie wówczas, gdy nauczyło się empatii, „wyczuwania sercem innego człowieka”. Należy przy tym podkreślić, iż dobroć oraz troska o innych ludzi nie mogły wynikać z ogólnie przyjętych nakazów zewnętrznych, ale powinny stanowić rezultat własnych wyborów oraz potrzebę wewnętrzną (W.A. Suchomliński, 1978, s. 41–42, 109; M. Bybluk, 1982, s. 14–20).

Do najważniejszych zadań wychowania Suchomliński zaliczył wprowadzenie dziecka w skomplikowany świat stosunków międzyludzkich. Proces ten miał być połączony z rezygnacją z własnej przyjemności w imię szczęścia i pomyślności innych ludzi (W.A. Suchomliński, 1978, s. 106, 111). Swoje credo pedagogiczne wyraził następująco:

Marzy mi się, żeby dzieci były podróżnikami, odkrywcami i twórcami na tym świecie. Obserwować, myśleć, zastanawiać się, przeżywać radość pracy i szczerzyć się tym, co się stworzyło samemu, tworzyć piękno, powodować ludzką radość i w tym działaniu znajdować szczęście, zachwycać się pięknem przyrody, muzyki, sztuki, wzbogacać swój świat duchowy tym pięknem, brać blisko do serca nieszczęście i radość innych ludzi, przeżywać ich losy jak głęboko osobistą sprawę – taki jest mój ideał wychowania (1978, s. 123).

Rozważając założenia tej koncepcji wychowawczej, powstającej w warunkach społeczeństwa komunistycznego, Bybluk w następujący sposób scharakteryzował ideał wychowawczy Suchomlińskiego:

Człowiek w społeczeństwie komunistycznym to człowiek wyróżniający się dobrocią, człowiek wysokiej wartości duchowej i kultury we wszystkim: w służbie dla ojczyzny, w kontaktach ze swoimi najbliższymi i w korzystaniu z przyjemności życia. [...] Kształtowanie dobrego człowieka, jego kultury moralnej i emocjonalnej stanowi istotę wychowania. Bez kultury człowiek nie może być prawdziwie humanitarnym, chociaż może być dobrym specjalistą w określonym zawodzie. Dlatego w wychowaniu ważniejsza jest odpowiedź na pytanie, **jakim** powinien być człowiek, niż na pytanie, **kim** ma być (M. Bybluk, 1982, s. 15).

Suchomliński zaznaczał, że w pracy wychowawczej szkoły szczególnie istotne miejsce zajmuje przekazywanie wartości moralnych społeczeństwa socjalistycznego. Ten rodzaj wychowania moralnego miał się rozpoczynać od pierwszych chwil świadomego życia dziecka,

[...] na długo przed tym, zanim jest ono zdolne do uzmysłowienia sobie tej prawdy, że ideał komunistyczny – to szczyt kultury moralnej ludzkości (W.A. Suchomlinskij, 1968, s. 13).

Tak wczesne rozpoczęcie wychowania moralnego uzasadnić można większą podatnością dziecka na oddziaływanie emocjonalne.

Wśród ogólnoludzkich norm moralnych, które od najmłodszych lat starano się zaszczepiać dzieciom, pedagog wymienił uświadomienie im, że obok każdej jednostki żyją ludzie, na których oddziałuje każdy postępek, życzenie i pragnienie jednostki. Wiązało się to z koniecznością kontrolowania swoich czynów w kolektywie dziecięcym, rodzinie oraz miejscach publicznych, aby wykluczyć możliwość skrzywdzenia innych. Następną normą wpajaną dzieciom było kształtowanie w nich wdzięczności dla osób, którym zawdzięczały szczęśliwe dzieciństwo. Wdzięczność ta miała się wyrazić m.in. w pomocy w pracy. Jednak dla dzieci pierwszą pracą stanowiła nauka, uzupełniana przez opiekę nad zespołowo zakładanymi ogrodami i winnicami. Zdaniem Suchomlińskiego, dzieci powinny uczyć się i pracować ze zrozumieniem, aby móc wykształcić w sobie poczucie odpowiedzialności wobec innych ludzi, a także wobec własnego sumienia. Wychowanie przez pracę w tym kontekście rozpatrywane było jako pole kształtujące moralność jednostki:

Stosunek człowieka do człowieka, jego życie społeczne uwidacznia się przede wszystkim w pracy dla dobra ludzi. W tym, jak człowiek pracuje dla dobra ludzi, wyraża się jego humanitaryzm. [...] Miłość dziecka do ludzi pracy – to źródło moralności człowieka (1978, s. 79).

Dzieci należało wychowywać na dobrych i troskliwych obywateli, którzy pomagają potrzebującym i szanują rodziców. Cechy te były konieczne dla ukształtowania człowieka radzieckiego, który w ujęciu Suchomlińskiego powinien być nie tylko oddany sprawie komunizmu, uczciwy i szczerzy, ale oprócz tego miał być „[...] dobry, wrażliwy, serdeczny, współczujący, troskliwy. Ideowość komunistyczna jest nie do pomyślenia bez ludzkiej dobroci”

(1968, s. 19). Suchomliński (1982, s. 264) starał się wykształcić w dzieciach współczucie dla innych, pomoc i serdeczną troskę, postawę, w której ból drugiego człowieka stanie się osobistym bólem dziecka, wobec którego nie będzie ono mogło przejść obojętnie. Jedynie wówczas, gdy dziecko będzie odczuwać cierpienia innego człowieka, będzie w stanie stać się jego przyjacielem i towarzyszem. Zdaniem pedagoga, dobre uczucia powinny wyrastać z dzieciństwa, a takie wartości, jak człowieczeństwo, dobroć, serdeczność czy życzliwość, pojawiały się podczas pracy. O wielkiej wadze przywiązywanej do okresu dzieciństwa świadczy przekonanie Suchomlińskiego (1978, s. 77), że jeśli uczucia dobroci nie zostały ukształtowane w dzieciństwie, to nie mają one szans na pojawienie się w późniejszym okresie życia.

W dziecku należało również pielęgnować takie cechy, jak nieobojętność na zło, marnotrawstwo, niedbałość względem własności społecznej, lenistwo i niegospodarność. Zasady te, opatrzone praktycznymi przykładami stosowania, Suchomliński nazwał „elementarzem kultury moralnej”, który należało wpajać uczniom. W szkole pawłyckiej przestrzegano zasad etycznych, które nazywano „dziesięcioma nie wolno” (np. nie wolno było śmiać się ze starości). Analogicznie wyglądała sytuacja z „dziesięcioma niegodnymi rzeczami”, np. niegodne było pozostawianie obojętnym na cudze nieszczęście czy zmartwienie (M. Bybluk, 1990b, s. 41). Oprócz tego dzieciom wpajano ideę miłości ojczyzny, wierności przekonaniom i ideałom narodu, męstwa w walce o wolność. Idee te były przekazywane przez opowieści o bohaterskich czynach na polu walki i pracy oraz bezpośredni kontakt z przedstawicielami starszego pokolenia, łączącymi przekonania komunistyczne z doświadczeniem rewolucyjnym (z weteranami, bohaterami Związku Radzieckiego), jak również przez odwiedzanie miejsc pamięci (W.A. Suchomlinskij, 1968, s. 13–23). Pedagog przyznał, że jego praca wychowawcza polegała także na tym, by

[...] nasze dzieci odczuwały dumę z komunistycznych ideałów swoich dziadków i ojców, których są spadkobiercami, aby uważały się za prawdziwych gospodarzy własnego kraju, budowniczych komunizmu i bojowników o jego umocnienie (1978, s. 262).

Suchomliński występował również jako krytyk imperializmu i kolonializmu, nazywając te zjawiska „okrutnym, nieprzejednanym wrogiem dwóch miliardów ludzi pracy na kuli ziemskiej”. Opowiadał się za przedstawianiem małym dzieciom wyrazistych obrazów i faktów ilustrujących ten niesprawiedliwy ustrój społeczny oraz wrogą ideologię (W.A. Suchomliński, 1978, s. 190)

Harmonijna osobowość małego człowieka miała być także kształtowana na drodze wychowania przez piękno. Zdaniem Suchomlińskiego, wartość ta stanowiła niewyczerpane źródło fantazji, twórczości, wrażeń i myśli dziecka. Pedagog koncentrował się m.in. na pięknie otaczającej przyrody. W tym kontekście sens pracy wychowawczej polegał na pomocy dziecku

w dostrzeżeniu, zrozumieniu, odczuciu i przeżyciu tajemnicy budzenia się życia w przyrodzie. Zagadnienia poznawania oraz osiągania piękna zaliczał do istotnych problemów etycznych w wychowaniu. Obcowanie z przyrodą i poznawanie jej miało sprzyjać rozwojowi ciekawości i fantazji uczącego się oraz pozytywnie wpływać na rozwój mowy dziecka. Obserwacja zjawisk przyrodniczych sprawiała ponadto, iż dziecko łatwiej zapamiętywało słowa służące do ich opisu (W.A. Suchomliński, 1978, s. 45–56, 79–90; M. Bybluk, 1982, s. 20–25).

Źródłami piękna miały być również muzyka i sztuka, które jednak nie mogły być tylko przyjemnością w życiu jednostki. Zdaniem Suchomlińskiego (1978, s. 90) muzyka stanowiła najbardziej sprzyjające tło, na którym powstawała wspólnota duchowa wychowawcy i dzieci. Koncentrując się na różnych aspektach piękna, twierdził, że w wychowaniu konieczne jest przejście od odczuwania piękna przyrody, muzyki i sztuki do rozumienia piękna człowieka, życia ludzkiego, postępowania i działania człowieka. Piękno miało zatem wspomagać dobroć, serdeczność i miłość. Wartość ta miała moc uszlachetniającą, łączyła się z prawdą, człowieczeństwem i zwalczaniem zła. Zadaniem piękna było uczenie rozróżniania dobra i zła oraz zwalczanie negatywnych pierwiastków w człowieku. Piękno powinno prostować ducha, sumienie, uczucia oraz przekonania. Było zwierciadłem, w którym każdy człowiek mógł dostrzec siebie i dzięki któremu miał możliwość postrzegania siebie w dany sposób. Suchomliński uważał piękno za środek kształtowania wrażliwości duszy. To pod jego wpływem dziecko miało szlachetnieć i dążyć do bycia pięknym duchowo. Natomiast za wroga piękna uznawał beczynność, co Bybluk wyjaśniał następująco:

Piękno tylko wtedy ma wartość dla człowieka, gdy człowiek pracuje, produkując chleb potrzebny do życia i tworząc nowe piękno, by nie żyć wyłącznie dla samego chleba (1982, s. 21).

Kolejną istotną składową koncepcji wychowawczej Suchomlińskiego stanowiło wychowanie przez słowo, które umożliwia wpłynięcie na świadomość wychowanków. Wpływ ów mógł zaistnieć jedynie wówczas, gdy słowo było wsparte działaniem, odpowiednim przykładem dorosłych. To dlatego tak dużą uwagę przywiązywał do prawdziwości słów (M. Bybluk, 1982, s. 23). Równie potężną moc miało słowo drukowane. Szczególną sympatią radziecki pedagog darzył bajki, uważając je za utwory wspomagające rozwój mówienia i myślenia:

Bajka to – wyrażając się plastycznie – orzeźwiający wiatr, rozniesający płomyk dziecięcej myśli i mowy. [...] życiodajne źródło myśli dziecka, jego szlachetnych uczuć i dążeń (1978, s. 46, 208).

Układanie bajek według Suchomlińskiego (1978, s. 213) było dla dzieci jednym z najciekawszych rodzajów twórczości poetyckiej. Należy przy tym podkreślić, iż był przekonany o nierozdzielności bajki i piękna. Bajka, jeden

z podstawowych gatunków literatury dziecięcej, miała sprzyjać rozwojowi uczuć estetycznych, wpływać na szlachetność duszy i uwrażliwiać na cudze nieszczęścia. Uważał, że bajka pozwala dziecku na poznawanie świata nie tylko umysłem, ale także sercem. Równie dużą uwagę przywiązywał do zaznajamiania się z utworami przeznaczonymi dla najmłodszych:

Można powiedzieć bez przesady, że czytanie w dzieciństwie sprzyja przede wszystkim kształtowaniu odruchów serca, przenikaniu ludzkiej szlachetności do ukrytych zakątków dziecięcej duszy. Słowa ukazujące szlachetne idee pozostawiają na zawsze ziarnka człowieczeństwa, z których składa się sumienie (1978, s. 217).

Sam był także autorem licznych krótkich bajek przekazujących wagę wartości rodzinnych oraz informacje o życiu zwierząt. Przez zachowania i przeżycia postaci ludzkich, zwierzęcych czy antropomorfizowanych bohaterów (np. Wiatr) Suchomliński przekazywał również uniwersalne wartości moralne i aprobowane zachowania. Ponadto ukazywał zadziwiający dziecięcy umysł porządek otaczającego świata. Według Suchomlińskiego bajka stanowiła także dobroczynne źródło kształtowania miłości do ojczyzny, zawierając w sobie ukrytą w treści ideę patriotyzmu. Poza tym kształtowała umiłowanie ziemi ojczystej, ponieważ była dziełem ludu (1978, s. 209). W tym kontekście należy zauważyć, iż w szkole Suchomlińskiego rozwijano cztery rodzaje kultu: ojczyzny, matki, książki i języka ojczystego. Założenia te były realizowane przez stosowanie różnorodnych technik wychowawczych, np. układanie przez dzieci bajek i wierszy, lekcje myślenia wśród przyrody czy pogadanki etyczne (M. Bybluk, 1990b, s. 64–72).

Bogate doświadczenie Suchomlińskiego pozwoliło na sformułowanie najistotniejszych zasad systemu wychowania przez pracę. Składały się na nie

[...] wczesne włączenie uczniów do dostępnej ich wiekowi pracy produkcyjnej, świadomy stosunek do pracy, nadanie pracy charakteru społecznie użytecznego, bezinteresowność w pracy, systematyczność, ciągłość i różnorodność pracy, maksymalne zbliżenie pracy dzieci do pracy dorosłych, twórczy charakter pracy (M. Bybluk, 1990b, s. 18–19).

Ważną składową tej części koncepcji Suchomlińskiego było wywoływanie radości z pracy i dumy z własnych osiągnięć. Uczucia te miały dużą moc wychowawczą, ponieważ zachęcały do dalszych starań. Korespondowało to z założeniami innych radzieckich koncepcji pedagogicznych, w których w centrum jako naczelną wartość człowieka radzieckiego postawiona została jednak praca. Natomiast Suchomliński dążył do uczynienia z pracy najważniejszej potrzeby duchowej dziecka. Przez pracę wychowanek miał rozwijać w sobie dociekliwość i zainteresowanie, a pokonywanie trudności miało rodzić w nim radosne wzruszenie. Pedagog podkreślał, że dziecko będzie szanowało pracę społeczną, jeśli od najmłodszych lat zostanie w nią

angażowane. Praca i radość doświadczana w związku z wysiłkiem oraz odczuwanie piękna stworzonego w rezultacie pracy miały sprawić, że dziecko uświadamiało sobie, iż stanowi część kolektywu. Dzięki pracy dziecko dorosłało, a jego radość stawała się także pierwszą radością dojrzewającego powoli obywatela. Odkrycie przez dziecko swoich możliwości, pokochanie pracy i twórcze w niej uczestnictwo miały stanowić jedno ze źródeł szczęścia (M. Bybluk, 1982, s. 25–28). Suchomliński akcentował różne źródła radości, które odmiennie wartościował:

Oblicze moralne człowieka zależy w ostatecznym wyniku od tego, z jakich źródeł czerpał on radość w dzieciństwie. Jeżeli radość ta była bezmyślna, konsumpcyjna, jeżeli dziecko nie wie, co to ból, krzywda, nieszczęście – wyrosnie na egoistę, będzie głuche na ludzkie cierpienia (1978, s. 111).

Bybluk, analizując tę składową koncepcji pedagogicznej Suchomlińskiego, stwierdził, iż dziecko nabywa w oczach ogółu cech osobowości, gdy zaczyna osiągać sukcesy w określonym rodzaju pracy. Praca dająca dziecku radość sprawia, że pojawia się indywidualność człowieka (M. Bybluk, 1982, s. 27).

Rozważając zasady wychowania przez pracę, radziecki pedagog wspominał, iż pierwszy etap przygotowania uczniów do pracy produkcyjnej miał obejmować zajęcia w kółkach rolniczych i przemysłowych. Co ciekawe, nawet najmłodszy uczniowie klas I-II mogli pracować w wybranych przez siebie kółkach. Umiejętności w zakresie produkcji były rozwijane przez pracę w polu i na fermach kolchozowych. Dzieci poznawały tam tajniki rolnictwa doświadczalnego, a przez to uczyły się praw przyrody. Dzięki temu praca realizowała cele wychowawcze i poznawcze. Cele poznawcze stanowiły również podstawę zajęć w warsztatach szkolnych. Wraz z przejściem do kolejnej klasy praca stawała się coraz bardziej złożona, i to do tego stopnia, że wychowankom 10-letniej szkoły udawało się nawet zbudować skomplikowane przyrządy i pomoce naukowe do nauk ścisłych, np. model młota pneumatycznego czy samolot kierowany falami radiowymi (M. Bybluk, 1990b, s. 17–19). Te zajęcia praktyczne w pełni wpisywały się w przyjęte w radzieckiej przestrzeni pedagogicznej podejście do zagadnienia wychowania przez pracę. Rozważając tę kwestię, M.C. Pieczerskij napisał:

[...] na lekcjach pracy dzieci powinny przede wszystkim wyrabiać określone przedmioty użytkowe oraz poznawać cechy materiałów, z których je przygotowują. Właśnie podczas takich zajęć, przypominających pracę dorosłych w przedsiębiorstwie, proces wychowawczy przebiega najbardziej efektywnie (1968, s. 35).

Do zadań dzieci podejmowanych w szkole oraz najbliższym środowisku należało m.in. tępienie szkodników roślin, hodowla kwiatów i bydła, pilnowanie stawów rybnych, lasów i pasiek, działanie w ochotniczej straży pożarnej, walka z erozją ziemi przez prace agromelioracyjne. Równie duże

znaczenie przywiązywano do tworzenia i pielęgnowania tradycji szkolnych, z których pierwsze, co warto podkreślić, związane były z pracą (np. zazielenianie na wiosnę, Święto Pierwszego Chleba, sianokosy, Dzień Pierwszego Snopa). W dalszej kolejności dołączyły tradycje powiązane z organizacją roku szkolnego (np. Święto Pierwszego/Ostatniego Dzwonka, zjazdy absolwentów), a także tradycje okolicznościowe związane z datami historycznymi i świętami (np. Dzień Matki, Dzień Nieznanego Bohatera, przekazywanie chust pionierskich w dniu narodzin W.I. Lenina) (W.A. Suchomliński, 1978, s. 274–294, 306–308; M. Bybluk, 1990b, s. 36, 45–47). Temat pracy realizowano w szkole pawłyńskiej również przez organizowanie wycieczek do zakładów produkcyjnych, co pozwalało dzieciom zapoznać się ze światem pracy.

Omawiając rolę pracy w życiu człowieka, Suchomliński zwracał uwagę, iż przez nią wyraża się człowieczeństwo jednostki. Można zatem stwierdzić, że treści wychowania przez pracę, kształtowanie zamiłowania uczniów do pracy oraz pracowitości tworzyły ważną podstawę systemu wychowawczego Suchomlińskiego.

Twierdził, że praca fizyczna małego dziecka pozwala mu na nabycie określonych umiejętności i nawyków, ale przede wszystkim prowadzi do wychowania moralnego, otwierając przed nim tym samym różnorodny świat myśli, budzący uczucia moralne, intelektualne i estetyczne. Suchomliński ujął to następująco: „Wyobrażam sobie pracę fizyczną na przemian z nauką jako pasjonującą podróż dziecka w świat marzeń i twórczości” (1978, s. 150). W innym miejscu scharakteryzował motywy i powody zaciekawienia dzieci pracą oraz cele, które mogą zostać osiągnięte przez wychowanie przez pracę:

Pasją badawcza, dociekliwość, ciekawość – oto co budzi u dzieci zainteresowanie pracą. Moim hasłem zawsze było, że praca nie jest celem ostatecznym, lecz środkiem do osiągnięcia różnorodnych celów procesu wychowawczego – społecznych, ideowych, moralnych, intelektualnych, twórczych, estetycznych i emocjonalnych (1978, s. 151).

To właśnie uczciwą pracą dla dobra społeczeństwa uznał Suchomliński (1978, s. 171) za najważniejsze pole działania człowieka, na którym może zaprezentować swoje możliwości i zdolności twórcze.

Bybluk (1990a, s. 154) podkreślił, iż w szkole Suchomlińskiego wszystkie rodzaje pracy wykonywane były nie przez poszczególne grupy uczniów lub grupy specjalnie powołane do tego celu, lecz przez wszystkich uczniów. Dzięki temu dzieci nabierały przekonania, że fizyczna, produkcyjna praca stanowiła obowiązek każdego człowieka. W ujęciu Suchomlińskiego dziecko powinno być od najmłodszych lat wychowywane w atmosferze obowiązku, aby stało się godne „nazwania chlubnym imieniem Człowieka” (1982, s. 17).

Wszystkie wspomniane założenia łączyły się z sobą i uzupełniały, tworząc spójny i harmonijny system. Dużą rolę w procesie wprowadzenia tych idei w życie w eksperymentalnej placówce odgrywali nauczyciele. Jak

stwierdził Suchomliński: „Wychowanie – to przede wszystkim ciągle duchowe obcowanie nauczyciela z dzieckiem” (1978, s. 19). Zdaniem radzieckiego pedagoga proces nauki miał być odbierany przez najmłodszych jako praca dająca radość. Należy przy tym podkreślić, iż znaczący wpływ na odbiór treści edukacyjnych przez uczniów miał nauczyciel. Akcentował również znaczenie wzbudzania w dzieciach poczucia dumy i radości z sukcesu w nauce. Miało to stanowić doskonałą motywację i sprzyjać rozwojowi zainteresowania nauką. Ponadto osiągnięcie celu dzięki własnemu wysiłkowi woli sprawiało, iż dziecko nie akceptowało podpowiadania czy odpisywania (1978, s. 195, 205). Opisując doświadczenia w zakresie zlikwidowania takich zjawisk, jak brak zdyscyplinowania wśród uczniów czy drugoroczności, Suchomliński stwierdził, że było to możliwe, ponieważ przekonał swoich współpracowników o ich odpowiedzialności oraz konieczności wiary w swoje możliwości wychowawcze (M. Bybluk, 1990b, s. 20). Wobec istotnej roli przypisywanej nauczycielowi nie może dziwić duża uwaga przywiązywana przez radzieckiego pedagoga do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Dokonywało się to przez pracę samokształceniową oraz na drodze popularyzowania doświadczeń najlepszych nauczycieli (M. Bybluk, 1990b, s. 33–34).

Współdziałanie szkoły z podstawowym środowiskiem socjalizacyjnym dziecka – rodziną – realizowane było przez wspólne uroczystości szkolne. Ponadto nauczyciele poznawali każdą rodzinę, po czym starali się przekonać rodziców o zdolnościach ich dziecka na tle innych dzieci w klasie. Rodzice uczęszczali także na zajęcia na „uniwersytecie dla rodziców”. Zasadność tych działań Suchomliński uzasadniał, stwierdzając, iż nawet najbardziej wytężone działania szkoły będą mało skuteczne, jeśli nie spotkają się ze wsparciem ze strony rodziny. To tłumaczy, dlaczego za najbardziej wartościowe wychowanie pedagog uznał wychowanie szkolno-rodzinne. Suchomliński często zaznaczał, jak ważne jest środowisko rodzinne w procesie ukształtowania dziecka. Dlatego do przyszłych obowiązków matki i ojca dziecko powinno być przygotowywane od najwcześniejszych lat. Istotne było, aby starsze pokolenie nauczyło się rozmawiać z dziećmi i młodzieżą na temat uczuć, małżeństwa, wierności czy śmierci (1982, s. 12–14). Podkreślał, iż „[...] udane dzieci wyrastają w tych rodzinach, gdzie matka i ojciec na co dzień kochają się, a jednocześnie kochają i szanują ludzi” (1982, s. 23). Należy przy tym podkreślić, iż szkoła państwowa przygotowywała uczniów do przyszłych obowiązków ojcowskich i macierzyńskich. Celowi temu służył przedmiot „kultura stosunków wzajemnych w rodzinie”. Przygotowanie do życia rodzinnego zakładało przede wszystkim kształtowanie w uczniach kultury emocjonalnej i moralnej przyszłych rodziców (M. Bybluk, 1990b, s. 53–57, 77). W opinii Suchomlińskiego (1978, s. 41–42, 109) dziecko stanowi zwierciadło moralności rodziców, a za najcenniejszą cechę moralną dobrych rodziców, którą przekazywali dzieciom, uważał bezinteresowną dobroć oraz umiejętność świadczenia ludziom dobra.

Suchomliński często podkreślał, że szkoła nie jest jedynie miejscem, w którym uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności. Obok nauczania szkoła powinna zapewnić „[...] wielostronne życie duchowe zespołu dziecięcego, w którym wychowawcę i wychowanka łączy mnóstwo zainteresowań i pasji” (1978, s. 21). System wychowawczy rozwinięty przez Suchomlińskiego pozwolił na przekształcenie szkoły w swoiste centrum oświatowo-kulturalne. Jego zadanie stanowiło zaspokajanie wszelkich potrzeb środowiskowych oraz oddziaływanie na najbliższe otoczenie, co miało przyczynić się do ukształtowania pożądanych postaw i przekonań mieszkańców wsi (M. Bybluk, 1990b, s. 25).

Mikrosystem pedagogiczny Suchomlińskiego zakładał indywidualizację w wychowaniu, uwzględnianie w pracy z uczniami właściwości ich myślenia, przejawiania uczuć, ich zainteresowań, pasji zdolności i cech charakteru. W systemie tym wiele uwagi poświęcono także rozwojowi fizycznemu i opiece zdrowotnej wychowanków. Pedagog przekonywał rodziców, że zbyt wysoka temperatura w domach jest szkodliwa dla zdrowia dzieci, że nie można chronić ich przed każdym przeziębieniem, nie warto ubierać ich w ciepłe swetry i kurtki na zapas. Podkreślał, że jednym z najważniejszych warunków hartowania ciała jest ruch. Był wielkim zwolennikiem przebywania uczniów na świeżym powietrzu; sam także nierzadko organizował lekcje w lesie, sadzie czy nad brzegiem rzeki (W.A. Suchomliński, 1978, s. 63–68, 124–134; M. Bybluk, 1990b, s. 71–80).

Kończąc swoją najbardziej reprezentatywną książkę informacją o ukończeniu klasy czwartej przez swoich uczniów, Suchomliński w następujący sposób określił wypracowany sukces pedagogiczny:

Za największy sukces w mojej pracy wychowawczej uważam to, że dzieci przeszły szkołę człowieczeństwa, nauczyły się rozumieć innych, brać blisko do serca ich radości i smutki, żyć wśród ludzi, kochać swoją Ojczyznę i nienawidzić jej wrogów (1978, s. 320).

Trud pedagoga został doceniony, a wyrazem tego były liczne odznaczenia: Suchomliński otrzymał tytuł Bohatera Pracy Socjalistycznej, dwa Ordery Lenina, Medal Konstantina Uszyńskiego, Medal Antona Makarenki, Nagrodę Państwową Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej. W 1968 r. został wyróżniony nominacją na członka-korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Rok później otrzymał tytuł Zasłużonego Nauczyciela Szkoły Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej [M. Bybluk, 1990b, s. 98–99; Василий Александрович Сухомлинский (a)].

Kilka lat po śmierci Suchomlińskiego w szkole zaczęły zachodzić niekorzystne zmiany związane z odejściem dotychczasowych nauczycieli, doskonale znających i pamiętających atmosferę czasów Suchomlińskiego. Sprawilo to, iż szkoła coraz bardziej traciła dawny charakter. Jednak w wielu szkołach Ziemi Kirowogradzkiej nadal żywe były tradycje szkoły

pawłyckiego Pestalozzkiego. Podejmowano w nich próby popularyzowania idei wypracowanych w pawłyckiej szkole oraz ich twórczego zastosowania. Ponadto liczne instytucje w tym obwodzie upowszechniały dorobek Suchomlińskiego, który został na początku lat 70. uznany za organiczną część historii oświaty i wychowania, a fragmenty jego prac znalazły się w niemal wszystkich materiałach źródłowych z pedagogiki. Popularyzowanie dorobku Suchomlińskiego odbywało się również przez zakładanie izb muzealnych, klubów imienia pedagoga czy kół pedagogicznych (A. Lewin, 1978, s. 87-94; M. Bybluk, 1990b, s. 87-90).

Idee Suchomlińskiego stały się elementem programu edukacyjno-wychowawczego w wielu szkołach. O wielkim oddziaływaniu myśli pedagoga świadczy powstanie Международная ассоциация В.А. Сухомлинского (Międzynarodowe Stowarzyszenie W.A. Suchomlińskiego) oraz Международное объединение исследователей Сухомлинского (Międzynarodowe Zjednoczenie Badaczy Suchomlińskiego). W placówce, w której pedagog spędził ponad 20 lat, założono w 1975 r. Memorialno-Pedagogiczne Muzeum jego imienia [Василий Александрович Сухомлинский (b)].

O wadze systemu pedagogicznego stworzonego przez Suchomlińskiego świadczy recepcja jego dorobku w państwach zachodnich. Bybluk przywołał opinię Jeana Piageta, który w doświadczeniu pedagogicznym Suchomlińskiego widział pierwiastki humanistyczne. Urugwajska działaczka oświatowa Alcira Legaspi de Arismendi

[...] nazwała stworzony przez Suchomlińskiego system pedagogiczny jednym z największych osiągnięć pedagogiki radzieckiej, wyzwaniem rzuconym wszelkiemu rutyniarstwu, a jednocześnie dorobkiem całej ludzkości (M. Bybluk, 1990b, s. 3).

W Polsce działalność pedagogiczna Suchomlińskiego została dostrzeżona m.in. przez Aleksandra Kamińskiego i Aleksandra Lewina (M. Bybluk, 1990b, s. 3-4).

Bybluk (1990b, s. 4-5) uznał autorską szkołę pawłyckiego pedagoga za zapowiedź demokratycznych przemian, jakie miały nastąpić w radzieckiej oświacie i życiu społecznym. Zdaniem badacza, o skuteczności oddziaływania wychowawczego w przypadku szkoły pawłyckiej decydowały następujące czynniki: znajomość i umiłowanie dzieci przez nauczycieli, harmonia oddziaływań pedagogicznych, ciągłość działalności zespołu uczniowskiego (działalność wychowawcza szkoły prowadzona była przez cały rok, łącznie z miesiącami wakacyjnymi, kiedy organizowano wypoczynek na koloniach i obozach), stałość składu zespołu pedagogicznego, jednolite oddziaływanie wszystkich nauczycieli na wszystkich wychowanków, a także uwzględnienie w szkolnym procesie wychowania (w tworzeniu wspólnego szkolno-rodzinnego systemu wychowania) aktywności rodziców (M. Bybluk, 1990b, s. 47-48). Rozważając przypadek Suchomlińskiego jako nauczyciela nowatora w niełatwych dla pedagogiki czasach radzieckich, Bybluk napisał:

W. Suchomliński – ten pierwszy z grona nauczycieli nowatorów – przekazując szacunek dla godności osoby ludzkiej, ukazując edukacyjną alternatywę, potępiając pedagogikę rozkazu, odgrywał taką samą rolę, jaką odgrywali swoją poezją śpiewaną w budzeniu antytotitarnej świadomości Rosjan znani bardowie: B. Okudźawa i W. Wysocki (2003, s. 35).

Podkreślić należy duży ładunek humanizmu oraz optymizmu pedagogicznego w dorobku i myśli pedagogicznej Suchomlińskiego. Dodajmy, że określa się go reprezentantem „pedagogiki serca” (M. Bybluk, 2003, s. 133).

Suchomliński szukał nowej drogi dla pedagogiki radzieckiej, zdominowanej przez komunistyczną ideologię. Zamiast nawarstwień ideologicznych dostrzegał dziecko i jego rzeczywiste potrzeby. Działalność pawłyskiego nowatora stała w sprzeczności z ogólnymi tendencjami pedagogiki radzieckiej, co ściągnęło nań falę krytyki (M. Bybluk, 2003, s. 133–138). Zarzucano mu m.in. występowanie przeciwko założeniom wychowania kolektywnego, sprzyjanie swobodnemu wychowaniu i bezkarności, sprzeciwianie się „utrwalonym podstawom metodyki wychowania komunistycznego” (M. Bybluk, 1990b, s. 31). Należy zaznaczyć, że w koncepcji pedagogicznej Suchomlińskiego znalazły się także motywy wyraźnie nawiązujące do radzieckich wątków ideologicznych w zakresie ideału wychowawczego człowieka radzieckiego. Dotyczyły one takich kwestii, jak metody przekazywania dzieciom wiedzy o imperializmie i kolonializmie czy sposoby kształtowania w najmłodszych miłości do partii komunistycznej. Ponadto w systemie Suchomlińskiego praca odgrywała znaczącą rolę, jednak nacisk kładziono na jej twórczy charakter, przez który może wyrazić się osobowość dziecka. Celem oddziaływania różnych środowisk wychowawczo-socjalizacyjnych był pełniejszy rozwój jego indywidualności i wszechstronnie kształtowanej osobowości. Podsumowując, można stwierdzić, że Suchomliński

[...] reprezentował wyraźnie podmiotowe, antropologiczne podejście do dziecka, traktował wychowanka jak istotę samodzielną, która w różnorodnej działalności wyraża swój osobisty, ludzki sens istnienia (M. Bybluk, 2003, s. 133).

Bibliografia

- Bybluk, M. (1982). *Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego*. Toruń.
- Bybluk, M. (1990a). *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*. Toruń.
- Bybluk, M. (1990b). *Radosna szkoła Suchomlińskiego*. Warszawa – Toruń.
- Bybluk, M. (2003). *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji*. Kraków.
- Heller, M. (1988). *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Paryż.

- Lewin, A. (1978). Wasyl Suchomliński – wybitny pedagog naszych czasów. W: W. Suchomliński. *Oddaję serce dzieciom*. M. Bybluk (tłum.). Warszawa.
- Lewin, A. (1982). Wstęp. W: W.A. Suchomliński. *Słów kilka o wychowaniu*. W. Bielecki (tłum.). Warszawa.
- Pieczerskij, M.C. (1968). Uwagi o wychowaniu przez pracę. M. Danecka (tłum.). W: J. Danecki (red.). *Z doświadczeń pracy wychowawczej w ZSRR*. Warszawa.
- Suchomlinskij, W.A. (1968). Elementarz kultury moralnej. R. Muranyi (tłum.). W: J. Danecki (red.). *Z doświadczeń pracy wychowawczej w ZSRR*. Warszawa.
- Suchomliński, W.A. (1978). *Oddaję serce dzieciom*. M. Bybluk (tłum.). Warszawa.
- Suchomliński, W.A. (1982). *Słów kilka o wychowaniu*. W. Bielecki (tłum.). Warszawa.
- Василий Александрович Сухомлинский (a), <http://vp-ch.ru/node/12> (29.01.2013).
- Василий Александрович Сухомлинский (b), <http://suhomlinskiy.at.ua/index/sukhomlinskij/0-2> (31.01.2013).

Streszczenie

Przewrót październikowy 1917 r. pociągnął za sobą stworzenie nowego systemu pedagogicznego. Nowe propozycje w zakresie wychowania miały na celu realizowanie nadrzędnego celu sformułowanego przez władze bolszewickie – wychowania „człowieka radzieckiego”. W Związku Radzieckim dziecko zostało uznane za przedmiot oddziaływań pedagogicznych, obiekt bezwolny i plastyczny. Próbę przeciwstawienia się tym tendencjom podjął Wasilij Suchomliński (1918–1970). Jego koncepcja pedagogiczna zakładała konieczność podmiotowego traktowania dziecka, budzenia w nim człowieczeństwa i wychowywania przez dobroć. System wychowawczy Suchomlińskiego oparty był na miłości do dzieci i młodzieży. W pracy wychowawczej szkoły szczególnie ważne miejsce zajmowało także przekazywanie wartości moralnych społeczeństwa socjalistycznego. Harmonijna osobowość małego człowieka miała być kształtowana na drodze wychowania przez piękno, słowo i pracę. Pedagogika Suchomlińskiego łączyła proces wychowania dokonujący się w podstawowych obszarach świata dziecka, w najważniejszych środowiskach socjalizacyjnych: domu, szkole i w środowisku. Suchomliński szukał nowej drogi dla pedagogiki radzieckiej, zdominowanej przez komunistyczną ideologię. Zamiast nawarstwień ideologicznych dostrzegał dziecko i jego rzeczywiste potrzeby.

Summary

The October revolution 1917 resulted in the creation of a new educational system. New proposals in the field of education had to implement the overarching goal formulated by the Bolsheviks – the creation of „the new Soviet man”. In the Soviet Union, the child was considered to be the subject of pedagogical interactions, passive and plastic object. Vasily Sukhomlinsky (1918–1970) attempted to counteract these tendencies. His educational system was focused on the need for subjective treatment of the child, on the need for creation of the humanity and goodness in it. Sukhomlinsky’s education system based on a love of children and young people. In the education work of his school the transmission of moral values of a socialist society was particularly important. Harmonious personality of the young man was to be shaped by education by the beauty, by the word, and education through labor. It should be noted that Sukhomlinsky’s system was the process of education that connected the basic areas of the child’s world, the most important socializing environments: home, school and community. Sukhomlinsky was looking for a new way for the Soviet pedagogy, dominated by the communist ideology. Instead of ideology he saw the child and its real needs.

Część 3

**Próby obiektywizującego
przedstawienia rozwoju podmiotu
i konstruowania jego tożsamości**

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Elżbieta Napora

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Anna Schneider

Konceptualizacja badań nad międzypokoleniowym uczeniem się w rodzinie – wybrane kwestie etyczne

Międzypokoleniowe uczenie się jako przedmiot badań

Międzypokoleniowe uczenie się polega na przekazywaniu wiedzy między przedstawicielami różnych pokoleń w trakcie całego życia człowieka. W artykule skupiamy się przede wszystkim na międzypokoleniowym uczeniu się niesformalizowanym, mającym miejsce w codziennym życiu, kiedy przedstawiciele różnych pokoleń wspólnie spędzają czas. Uczenie się tego typu dotyczy biografii człowieka i jest związane z nabywaniem przezeń indywidualnej tożsamości. Pojawia się wtedy, gdy jednostka podejmuje działania po to, żeby radzić sobie z trudnościami dnia codziennego. Zwykle w takich przypadkach nie zdajemy sobie sprawy z faktu uczenia się. Wiedza w ten sposób nabyta nie ma postaci werbalnej, lecz jest to tzw. **wiedza milcząca** (M. Polanyi, 1966). Szczególnym przypadkiem uczenia się niesformalizowanego, które dotyczy biografii człowieka, może być uczenie się transformatywne. Pojawia się ono w sytuacji konfliktu, problemu życiowego, który jednostka musi rozwiązać. Wywołuje ono zmiany w obrębie „ja” jednostki, dostarcza uczącemu się jakościowo nowych wzorów działania i rozumienia (K. Illeris, 2006, s. 68). Wynikiem tak rozumianego uczenia się może być odporność na pojawiające się trudności życiowe, przystosowanie się jednostki,

umiejętność radzenia sobie w niekorzystnych warunkach, inaczej mówiąc, rezyliencja. Rezyliencję można określić jako przewyciężanie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych (N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2011, s. 8). Jej przejawem może być dobre psychospołeczne funkcjonowanie jednostki (M. Rutter, 1987, za: N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2011), satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami (S.S. Luthar, L.B. Zelazo, 2003; N. Garnezy, 1991, za: N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2011), umiejętność radzenia sobie ze stresem (M. Rutter, 2006, za A. Borucka, K. Ostaszewski, 2008) oraz wysoki poziom adaptacji do szkoły (N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, 2011).

Kiedy mówimy o międzypokoleniowym uczeniu się w rodzinie, na szczególną uwagę zasługuje relacja dziadkowie¹ – wnuki; ci pierwsi mogą pełnić rolę mentorów, przekazywać wartości i rytuały definiujące daną rodzinę, dostarczać informacji o historii danej rodziny. W przypadku nieobecności jednego z rodziców (np. rozwód rodziców, śmierć jednego z rodziców, separacja) dziadkowie często w większym stopniu uczestniczą w życiu codziennym samotnej matki i jej dziecka, przejmując w dużej mierze rolę nieobecnego ojca. Mówimy wtedy o **parentyfikacji dziadków** (A.M. Schneider, E. Napora, A. Kozerska, 2012). Z punktu widzenia planowanych badań, interesują nas przypadki takiego uczestnictwa dziadków w życiu rodzin, w którym dziadkowie udzielają rodzinie wsparcia. Może ono przyjmować różne formy i mieć różne natężenie. Przypuszczamy, że w zależności od formy i natężenia udzielanego przez dziadków wsparcia można wyróżnić kilka typów ich uczestnictwa w życiu rodziny. Przewidujemy także, że niektóre typy uczestnictwa są korzystne dla wszystkich członków rodziny, tworzą warunki do międzypokoleniowego uczenia się, wzmacniającego rezyliencję wnuków, rodziców i samych dziadków. W badaniach nad międzypokoleniowym uczeniem się w rodzinie skupiamy się na sprawdzeniu związku poszczególnych typów uczestnictwa dziadków w życiu rodziny z funkcjonowaniem psychospołecznym członków tej rodziny, zarówno w rodzinach pełnych, jak i rodzinach samotnych matek.

Cel pracy i metoda

Celem badania jest sprawdzenie, w jakim stopniu i w jakim kontekście udzielane przez dziadków wsparcie tworzy warunki do międzypokoleniowego uczenia się wnuków wzmacniającego ich rezyliencję.

Przeprowadzone badanie będzie miało charakter weryfikacyjny. Zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym, który testowany będzie w badaniach,

¹ Mówiąc o dziadkach, mamy na myśli rodziców lub teściów matek objętych badaniem, obojga płci (a więc zarówno dziadków, jak i babcie w wielopokoleniowej rodzinie).

typ i natężenie wsparcia udzielanego przez dziadków zależy od warunków środowiska rodzinnego, takich jak: 1) zmienne związane z rodziną: struktura rodziny (pełna; samotna matka), miejsce zamieszkania (miasto, wieś), zasoby osobowościowe matki; 2) zmienne związane z matką: wiek, wykształcenie, religijność, status materialny, 3) zmienne związane z adolescentem: płeć, wiek. Przyjmujemy, że wsparcie dziadków jest zmienną pośredniczącą, mającą wpływ na rezyliencję wnuków. Wsparcie udzielane wnukom przez dziadków mierzone będzie Skalą Wsparcia Społecznego (SWS) K. Kmiecik-Baran (1995). Wskaźnikiem rezyliencji wnuków jest ocena subiektywnej jakości ich życia mierzona Skalą Huebnera SLSS (Student's Life Satisfaction Scale), ponadto wskaźnikiem rezyliencji wnuków jest ich psychospołeczne funkcjonowanie: osiągnięcia szkolne na podstawie analizy średniej ocen z ostatniego semestru, opinia wychowawcy klasy na temat relacji adolescenta z rówieśnikami i jego odporności w trudnych sytuacjach. Kolejnym wskaźnikiem rezyliencji jest jakość komunikacji adolescenta z matką w ocenie badanego dziecka mierzona Skalą Komunikowania się Rodziców z Dorastającymi Dziećmi (Parent Adolescent Communication Scale, PACS).

Hipotetyczny model zależności między cechami środowiska rodzinnego, wsparciem dziadków udzielanym rodzinie, a psychospołecznym funkcjonowaniem adolescenta testowany będzie za pomocą analizy ścieżek.

Paradygmat badań

Badania prowadzone będą w paradygmacie normatywnym. Opierać się będą na wyjaśnieniach nomotetycznych, które zmierzają do wypracowania ogólnych twierdzeń dotyczących populacji oraz odkrycia prawidłowości odnoszących się do funkcjonowania rodzin pełnych i rodzin samotnych matek. Taka perspektywa nakazuje badanie za pomocą pomiaru faktów empirycznych, opisywanie zjawisk w terminach obserwacyjnych. To, jakie fakty empiryczne są wybrane do zbadania, ma swoje źródło w teorii dotyczącej funkcjonowania rodziny, w szczególności rodziny samotnej matki. Taka strategia prowadzi do uzyskania zewnętrznego obrazu badanego zjawiska. Badacz przyjmuje w tym przypadku pozycję zewnętrznego obserwatora. W odniesieniu do badań prowadzonych na gruncie paradygmatu normatywnego do oceny jakości badań stosuje się takie kryteria, jak: obiektywność, rzetelność, trafność. Przy czym we współczesnych naukach społecznych, mówiąc o obiektywności, mamy na myśli obiektywność intersubiektywną, rozumianą jako niezależność od subiektywnych wpływów poznającego: „Obiektywność intersubiektywną próbuje się osiągnąć przez standaryzację procesu zbierania i opracowywania danych” (D. Urbaniak-Zajac, 2006, s. 211).

Etyka badań jako przedmiot zainteresowania badaczy

Mówiąc o etyce w badaniach, mamy na myśli reguły, których z etycznego punktu widzenia powinni przestrzegać badacze. W. Galewicz (2009) w obrębie takich reguł – zasad dobrej praktyki badawczej – rozróżnia trzy grupy: reguły badawczej rzetelności, reguły lojalności wobec uczestników badań i reguły pożyteczności wyników. Natomiast J. Brzeziński (1994, s. 11–37) mówi o problemach etycznych w ramach relacji, w jakie wchodzi badacz. Są to relacje: z osobami badanymi, ze studentami, z innymi badaczami, z osobami reprezentującymi instytucje szeroko pojętej praktyki społecznej.

Zasady dobrej praktyki badawczej są często publikowane w formie kodeksów etycznych badań naukowych. Powstały one w wyniku dyskusji i ustaleń pracowników naukowych oraz członków stowarzyszeń naukowych w różnych krajach. Do wzorcowych rozwiązań na świecie zalicza się przyjęte przez członków stowarzyszeń naukowych kodeksy etyczne badań pedagogicznych American Educational Research Association (AERA) czy British Educational Research Association. W odniesieniu do badań psychologicznych jest to kodeks etyczny American Psychological Association (APA), a socjologicznych: Code of Ethics and Policies and Procedures of the American Sociological Association Committee on Professional Ethics, Code of Ethics ISA oraz Kodeks Europejskiego Stowarzyszenia Badaczy Opinii i Rynku (ESOMAR). Do wszystkich naukowców w Polsce adresowane są opracowane przez Komitet Etyki w Nauce przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk (2001) *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, natomiast psychologów zrzeszonych w Polskim Towarzystwie Psychologicznym obowiązuje opracowany przez nie Kodeks etyczno-zawodowy psychologa (1991). Natomiast Polskie Towarzystwo Socjologiczne w 2012 r. opracowało Kodeks etyki socjologa (www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Kodeks-Etyki-Socjologa.pdf).

W artykule przedstawiamy wybrane kwestie etyczne w badaniach nad międzypokoleniowym uczeniem się w rodzinie dotyczące reguł rzetelności wykonania badania oraz reguły lojalności wobec uczestników badania.

Reguła rzetelności wykonania badania

1. Wielkość próby i wpływ brakujących danych na jakość wyników badania

Wielkość próby i kryteria doboru osób do badania można rozważać jako zagadnienie etyczne (P. Dattalo, 2010). Zbyt mało liczna próba zwiększa prawdopodobieństwo, że nie zauważymy ważnych powiązań między zmiennymi, co może prowadzić do błędnych wniosków. Natomiast próba zbyt duża to niepotrzebne angażowanie osób badanych i ich czasu, a także czasu badacza

i środków przeznaczonych na prowadzenie badania. Próba powinna być tak dobrana, aby jak najmniejszym kosztem uzyskać trafność zewnętrzną badania. W przypadku badań nad międzypokoleniowym uczeniem się w rodzinie zależy nam na tym, żeby próba była reprezentatywna pod względem rozkładu zmiennej **uczestnictwo dziadków w życiu rodziny**. Różne regiony Polski mogą charakteryzować się zupełnie innymi rozkładami tej zmiennej, a także zmiennych ubocznych, które istotnie mogą wpływać na kształt rozkładu zmiennej będącej przedmiotem badania. Zbyt duża różnorodność warunków sytuacji badanych rodzin może prowadzić do błędnych wniosków, dlatego zdecydowałyśmy się zawęzić teren badania do małych miasteczek i wsi północnego subregionu województwa śląskiego. Region ten różni się od pozostałych subregionów pod względem infrastruktury, rozwoju rolnictwa i poziomu edukacji. Podział populacji na warstwy może zwiększyć precyzję badania w przypadku, kiedy osoby należące do tej samej warstwy są do siebie podobne i jednocześnie różnią się od osób zaliczonych do innych warstw. Ponieważ sposoby uczestnictwa dziadków w życiu rodziny mogą inaczej wyglądać na wsi i w mieście, przyjęłyśmy podział na dwie warstwy: małe miasteczka i wsie. Wybrałyśmy dobór losowy, który

[...] sprzyja uzyskiwaniu prób reprezentatywnych (tzn. charakteryzujących się rozkładem badanej cechy nieistotnie różniącym się od rozkładu populacji), ale umożliwia ponadto wnioskowanie o populacji oparte na gruncie probabilistycznym (J. Greń, 1987, s. 96).

Losowanie będzie dwustopniowe. W pierwszym etapie losowane będą szkoły, a potem w każdej szkole określona liczba uczniów, z rodzicami których ankieterzy nawiążą kontakt w celu przeprowadzenia badania.

Reprezentatywność próby może zostać zachwiana w wyniku odmowy uczestnictwa w badaniu przez niektóre wylosowane osoby. Niekompletne dane mogą wpłynąć na wnioski formułowane przez badacza i w tym sensie mają związek z aspektem etycznym badania (C.K. Enders, A.C. Gottschall, 2011, s. 357–382). Niekompletność danych może mieć charakter ignorowalny w przypadku, kiedy brakujące dane są rozłożone losowo, nie są związane z innymi analizowanymi zmiennymi (*missing completely at random mechanism*). Może mieć też charakter nieignorowalny (*missing not at random*), kiedy prawdopodobieństwo wystąpienia braku w danych jest związane bezpośrednio ze zmienną analizowaną w badaniu, czyli w naszym przypadku z udzielanym przez dziadków wsparciem oraz psychospołecznym funkcjonowaniem osób badanych. Może się też np. zdarzyć, że wylosowane matki, które nie utrzymują kontaktów ze swoimi rodzicami, nie wyrażą zgody na udział w badaniu albo wyrażą zgodę, ale będą pomijały niektóre odpowiedzi na pytania ankietowe. Jest to przykład braków danych o charakterze nieignorowalnym. W takim przypadku usuwanie z bazy danych całych rekordów zawierających niekompletne dane nie jest dobrym rozwiązaniem, prowadzi

bowiem do stroniczych estymacji: mimo że próba była losowo dobrana, pominięcie niektórych wierszy w bazie danych może spowodować niereprezentatywność próbki (C.K. Enders, A.C. Gottschall, 2011, s. 357–382). Z tego samego powodu nie jest dobrym rozwiązaniem stosowane czasami przez badaczy zastępowanie brakujących danych średnimi z dostępnych danych. Skuteczną metodą zastępowania braków, gdy jest ich stosunkowo mało, jest metoda *pattern matching*, która polega na ich zastępowaniu danymi pochodzącymi z rekordów o podobnym profilu. Inną metodą jest zastosowanie regresji wielokrotnej w przypadku, kiedy wiemy, z jakimi zmiennymi jest skorelowana zmienna z brakującymi wartościami. W raporcie powinna się znaleźć informacja o tym, jak dużo danych brakuje i jaki procent badanych odmówił udziału w badaniach. Ważnym elementem planu badania jest więc uwzględnienie dokumentowania przypadków odmowy udziału i powodów odmowy. W przypadku braków dotyczących pojedynczych pytań w ankiecie ważne jest rozróżnianie przyczyn (np. odmowa odpowiedzi, pominięcie przez badanego pytania z uzasadnieniem powodu, błąd techniczny badanego związany ze sposobem wpisywania danych, błąd techniczny ankietera związany z wprowadzaniem danych). W publikacji *APA Journal Article Reporting Standards* sugeruje się, aby badacze publikowali:

- 1) procent brakujących danych,
- 2) empiryczne dowody lub teoretyczne argumenty dotyczące pytania, czy braki mają charakter ignorowalny czy nieignorowalny,
- 3) technikę zastępowania danych brakujących, jeśli była zastosowana w analizach,
- 4) liczbę i charakterystykę przypadków, które były wyłączone z analiz (C.K. Enders, A.C. Gottschall, 2011, s. 379).

2. Trafność wewnętrzna badania

Zagadnieniem związanym z etyką badań jest trafność wewnętrzna, przez którą rozumie się przeprowadzenie badania

[...] w sposób umożliwiający uzyskanie prawdziwej odpowiedzi na pytanie sformułowane przez badacza (umożliwiający rozwiązanie problemu badawczego). Inaczej mówiąc, badanie trafne wewnętrznie stwarza możliwość potwierdzenia hipotezy, gdy jest ona prawdziwa, i jej odrzucenia, gdy jest fałszywa (J. Brzeziński, 2005, s. 68).

Trafność wewnętrzna zależy od trafności zastosowanych w badaniu narzędzi, a także od oddziaływania niekontrolowanych zmiennych ubocznych, które mogą wpłynąć na wynik badania. Taką zmienną uboczną może być zmienna aprobaty społecznej (A.J. Nederhof, 1991). Zmienna ta wiąże się ze skłonnością osób badanych do nieprzyznawania się do cech społecznie niepożądanych i skłonnością do mówienia rzeczy stawiających ich w korzystnym świetle. Dane zebrane w wyniku wielu badań nad tym

problemem (A.J. Nederhof, 1991, s. 213) wskazują na powszechność oddziaływania zmiennej ubocznej aprobaty społecznej i potrzebę wprowadzenia do planu badania sposobów pozwalających na jej kontrolowanie. Zdaniem A.J. Nederhofa (1991) nie istnieje jedna metoda, która całkowicie rozwiązałaby ten problem. Wśród sposobów radzenia sobie z wpływem tej zmiennej można wyróżnić wypełnianie kwestionariuszy przez badanych w samotności (A.J. Nederhof, 1991, s. 223). W badaniach nad międzypokoleniowym uczeniem się zastosowany zostanie ten sposób. Ankieterzy przedstawiają badanym instrukcję dotyczącą sposobu wypełnienia testów i ankiet, aby respondenci mogli wypełnić je bez obecności ankietera. Trafność wewnętrzna badania może być także zakłócona przez zmienne związane z osobą ankietera. Nederhof (1991, s. 225) podaje przykłady badań, w których wykazano, że zniekształcenie wyników w kierunku społecznie aprobowanym jest bardziej prawdopodobne, jeżeli ankieter i osoba badana są sobie bliżsi w sensie dystansu społecznego. W takich przypadkach wywiad może się przekształcić w rozmowę towarzyską, co skutkuje zakłóceniem trafności badania. Zgodnie ze wskazówkami Nederhofa, podczas szkolenia ankieterów należy podkreślić, że

[...] powinni być raczej przyjaźnie nastawionymi „profesjonalistami” ukierunkowanymi na zadanie niż osobami „ciepłymi”, ukierunkowanymi na kontakty osobiste (1991, s. 225)

Kolejną kwestią związaną z trafnością pomiarów jest informowanie badanych o postawionej hipotezie. Jedną z hipotez dotyczy ochraniającej roli dziadków w rodzinie samotnej matki. Z jednej strony, osoby uczestniczące w badaniach powinny być szczegółowo poinformowane o celu. Powstaje tu jednak pytanie: Czy powiadamianie matek o postawionej hipotezie może wpływać na odpowiedzi w ankietach? Analizując raporty z badań dostępne w literaturze, S.J. Weber i T.D. Cook (1991) w odniesieniu do schematu eksperymentalnego opisali wpływ osób badanych na wyniki badań. Wyróżnili charakterystyczne typy osób badanych, tzn. typy ról, jakie przyjmują te osoby w trakcie badania. Niektóre z nich wiążą się z reagowaniem badanych, które ma na celu potwierdzenie lub zaprzeczenie sformułowanej hipotezie. Do tych typów należy **dobra osoba badana**, która stara się reagować w taki sposób, jaki według niej przyniesie potwierdzenie hipotezy badawczej. Natomiast **negatywistyczna osoba badana** stara się dostarczyć swoim zachowaniem takich danych, które potwierdzą hipotezę inną, niż postawił badacz, albo takich danych, które będą dla badacza bezużyteczne. Weber i Cook (1991) analizowali także dane pochodzące z badań, w których osobom badanym przedstawiano hipotezę lub nie. W większości przypadków poznanie hipotezy prowadziło do różnic w wykonaniu zadania eksperymentalnego. Zaprojektowane przez nas badania nie mają jednak charakteru eksperymentu. Ankiety i testy wypełniane przez

osoby badane są na tyle szczegółowe, że poinformowanie ich o postawionej hipotezie i celu badania nie powinno mieć wpływu na uzyskane wyniki.

3. Komunikowanie wyników badania

Kiedy mówimy o komunikowaniu wyników badania, na uwagę zasługują dwie reguły: reguła jasności i precyzyjności języka naukowego oraz reguła jawności warsztatowej (J. Lipiec, 2010, s. 360). Przestrzeganie pierwszej reguły pozwala uniknąć niezrozumienia i wieloznaczności komunikacyjnej. Przestrzeganie drugiej reguły pozwala na intersubiektywną kontrolowalność procesu badawczego i umożliwia innym badaczom dokonanie replikacji badania. Badacz ma obowiązek skonfrontowania własnego projektu z podobnymi koncepcjami innych badaczy, a także wskazać różnice i podobieństwa między tymi koncepcjami i własnym projektem (J. Lipiec, 2010, s. 363). Ponadto jeszcze przed przeprowadzeniem badania warto skonsultować projekt w gronie innych badaczy. Koncepcja badań zaproponowanych przez nasz zespół była dotychczas konsultowana na konferencjach naukowych „Jakość życia w pracy i poza nią” (E. Napora, A. Kozerska, A.M. Schneider, 2012) i „Przeszłość inspiruje przyszłość. Seniorzy dla młodych” (A.M. Schneider, E. Napora, A. Kozerska, 2012), a także była dyskutowana w gronie seniorów podczas spotkania „Lato seniora”, zorganizowanego przez Fundację Humanus w Janowie Lubelskim.

Kwestią dotyczącą etyki w badaniach są wnioski sformułowane przez badacza. W prowadzonych badaniach zamierzamy zastosować do opracowania danych m.in. analizę ścieżek. Jest to metoda często stosowana w badaniach nieeksperymentalnych w przypadkach, kiedy nie jest możliwa manipulacja zmiennymi przez badacza. Formułując wnioski, nie można zapominać, że otrzymany w ten sposób model ma charakter quasi-dedukcyjny. Otrzymane wartości współczynników korelacji nie mogą być traktowane jako podstawa do konstrukcji modelu przyczynowego, ale jako jedno z kryteriów dobroci dopasowania modelu do danych wyjściowych (M. Gaul, A. Machowski, 2004, s. 365). W modelach analizy ścieżek buduje się najpierw model teoretyczny, w którym zakłada się relacje przyczynowe między zmiennymi, i ten model jest testowany. Nie można traktować pozytywnej weryfikacji modelu jako dowodu, że zakładane relacje przyczynowe w modelu rzeczywiście mają miejsce, ale jedynie że model może być prawdziwy. Natomiast niepotwierdzenie przewidywań nie oznacza, iż model jest na pewno błędny, tylko że prawdopodobieństwo jego prawdziwości jest małe (M. Gaul, A. Machowski, 2004, s. 366).

Reguła lojalności wobec uczestników badań

1. Zasady etyczne dotyczące rekrutacji uczestników badania

Jedną z podstawowych zasad etycznych, o której mówi się w kodeksach etycznych badań naukowych, jest zapewnienie bezpieczeństwa osobom badanym. Respondenci powinni wyrazić zgodę na udział w badaniach w sposób świadomy. W przypadku badań nad międzypokoleniowym uczeniem się zgodę taką powinni wyrazić zarówno badani dziadkowie i matki, jak i adolescentenci. Świadoma zgoda oznacza nie tylko podpisanie formularza świadomej zgody, ale samą decyzję powinno poprzedzać przedstawienie informacji o projekcie przez ankietera. Ankieter w czasie spotkania z respondentami powinien zostawić czas na pytania zadawane przez osoby badane, na rozważenie korzyści i potencjalnego ryzyka lub potencjalnych niedogodności związanych z uczestnictwem w badaniu (np. związanych z poświęcaniem czasu na wypełnianie testów) w kontekście własnego życia. Dopiero wtedy następuje ewentualne wyrażenie zgody potwierdzone podpisem na formularzu. Ponadto przyjmuje się, że osoba badana powinna być zdolna do świadomego wyrażenia zgody. W praktyce oznacza to, że osoby z upośledzeniem umysłowym, chorobą psychiczną, pod wpływem silnych leków itp. mogą nie być zdolne do przeanalizowania korzyści i strat wynikających w udziale w badaniu, a więc nie są w stanie wyrazić zgody świadomie. W projekcie przewiduje się uczestnictwo adolescentów, a więc osób niepełnoletnich, co oznacza, że oprócz ich własnej zgody na udział w badaniach konieczna też będzie zgoda prawnych opiekunów. Ważną informacją, którą powinien przekazać ankieter podczas rozmowy na temat ewentualnego udziału w badaniach, jest informacja o możliwości wycofania się z nich na każdym etapie badania i bez konieczności uzasadniania tej decyzji. Jednocześnie uczestnicy mają prawo nie odpowiadać na pytania testowe, jeśli uznają je za zbyt osobiste.

Przed rozpoczęciem badań w terenie należy ustalić reguły traktowania uczestników badania, z którymi zostaną zapoznani ankieterzy. Reguły zostaną omówione i przedyskutowane z ankieterami na specjalnym szkoleniu. Ponadto zgodność zachowania ankieterów z ustalonymi regułami powinna być kontrolowana (np. telefonicznie lub w trakcie spotkań badacza z osobami, które brały udział w badaniu). W przypadku badań ilościowych konieczne jest ujednoczenie zachowań ankieterów i ograniczenie zasad swobody przez określenie reguł pracy z kwestionariuszami, w przeciwnym razie różnorodność zachowań osób zbierających dane może zniweczyć efekt standaryzacji (F. Sztabiński, 2000). Wśród pożądanych cech, jakie powinien posiadać ankieter, można wymienić m.in. otwartość na innych i brak lęku przed nawiązywaniem kontaktów z innymi. Ponadto obowiązuje go obiektywizm i neutralność; nie może się zachowywać w sposób emocjonalny czy kierować uprzedzeniami. Powinien być osobą skrupulatną i sumienną,

przestrzegać ściśle procedury badania, powinien być osobą systematyczną, punktualną i bezwzględnie uczciwą (P.B. Sztabiński, 2000).

2. Ochrona prywatności osób uczestniczących w badaniach

Badacz ma obowiązek dołożyć starań, aby informacje, które uzyskał od badanego, nie znalazły się w rękach niepowołanych osób. W Polsce badacze zobowiązani są m.in. respektować zapis Ustawy z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. z 2002 r. Nr 101 poz. 926). Poufne dane, które są przedmiotem analizy, powinny być tak zapisane w bazie danych, aby maksymalnie utrudnić ich odczytanie przez osoby niezajmujące się prowadzeniem badania. Temu celowi służy szyfrowanie danych, np. kodowanie kwestionariuszy zamiast używania nazwisk czy nazw miejscowości. Anonimowość osób badanych można także zapewnić przez osobne przechowywanie danych dotyczących tożsamości badanych oraz ich odpowiedzi na pytania ankietowe i wyniki pomiarów za pomocą testów (np. w osobnych plikach przechowywanych na dwóch różnych nośnikach pamięci). Ankie-terzy biorący udział w badaniu nie powinni nikomu ujawniać nazwisk osób wylosowanych do badań. Nie powinni stosować zachęt aranżujących wywiad typu: „Pani sąsiadka brała już udział w naszym badaniu i uważa, że...”; powinni też uważać, aby kolejni respondenci z materiałów, które mają przy sobie, nie mogli odczytać danych respondentów, którzy już wzięli udział w badaniu (P.B. Sztabiński, S. Mirowski, 2000).

3. Składanie sprawozdania z badań osobom badanym

Osoby objęte badaniem mają prawo do wyczerpujących informacji nie tylko o celu badania, ale także o uzyskanych przez badacza wynikach (American Psychological Association, 1985, s. 80). Po zakończeniu badań „[...] badany (jego pełnomocnik lub opiekun) mają prawo poznać swoje wyniki oraz ich interpretację” (American Psychological Association, 1985, s. 80). W przypadku badań, które są prowadzone przez nasz zespół, osoby biorące w nich udział będą mogły wybrać formę, w jakiej przedstawione im będą wyniki: ankieter osobiście może ich zapoznać z wynikami lub otrzymają je pocztą w formie listu.

Bibliografia

- American Psychological Association. (1985). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. E. Hornowska (tłum.). Warszawa.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego XII*, 2, cz. I; www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715 (1.03.2013).

- Brzeziński, J. (1994). Etyczny kontekst badań. W: J. Brzeziński, W. Poznaniak (red.). *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*. Poznań.
- Brzeziński, J. (2005). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa.
- Dattalo, P. (2010). Ethical Dilemmas in Sampling. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 1.
- Enders C.K., Gottschall A.C. (2011). The Impact of Missing Data on the Ethical Quality of a Research Study. W: A.T. Panter, S.K. Sterba (red.). *Handbook of Ethics in Quantitative Methodology*. New York.
- Galewicz, W. (2009). O etyce badań naukowych. *Diametros*, 19.
- Gaul, M., Machowski, A. (2004). Wprowadzenie do analizy ścieżek. W: J. Brzeziński (red.). *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa.
- Greń, J. (1987). *Statystyka matematyczna. Podręcznik programowany*. Warszawa.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław.
- Kmieciak-Baran, K. (1995). Skala Wsparcia Społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne. *Przegląd Psychologiczny*, 2.
- Kodeks etyczno-zawodowy psychologa, <http://ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=29> (1.03.2013).
- Kodeks etyki socjologa, www.is.uw.edu.pl/wp-content/uploads/Kodeks-Etyki-Socjologa.pdf (1.03.2013).
- Komitet Etyki w Nauce Polskiej Akademii Nauk (2001). *Dobre obyczaje w nauce – zbiór zasad i wytycznych*. Warszawa.
- Lipiec, J. (2010). Etyka badań naukowych. W: S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk.
- Luthar, S.S., Zelazo, L.B. (2003). Research on Resilience. An Integrative Review. W: S.S. Luthar (red.). *Resilience and Vulnerability*. Cambridge.
- Napora, E., Kozerska A., Schneider, A.M. (2012). Parentyfikacja dziadków czynnikiem ochronnym w funkcjonowaniu rodziny samotnej matki – prezentacja projektu badawczego. Referat na Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej. Częstochowa.
- Nederhof, A.J. (1991). Metody korygowania zniekształcającego wpływu zmiennej aprobaty społecznej: przegląd badań. K. Klimasiński (tłum.). W: J. Brzeziński, J. Siuta. *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Poznań.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska Skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1).
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, London.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3).
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, Resilience in Children*, 1094.
- Schneider, A.M., Napora, E., Kozerska, A. (2012). Parentyfikacja dziadków jako czynnik resilience rodziny samotnej matki w prowincjonalnej Polsce – zapowiedź badań. W: M. Komorska (red.). *Seniorzy dla młodości – młodość dla seniorów. Seniorzy i młodzi we wspólnej przestrzeni społecznej*. Lublin.

- Schneider, A., Napora, E., Kozerska, A. (2012). Parentyfikacja dziadków jako czynnik wpływający na resilience w rodzinie samotnej matki w prowincjonalnej Polsce – zapowiedź badań. Wykład na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej. Lublin – Janów Lubelski.
- Sztabiński, F. (2000). Przygotowanie do pracy w charakterze ankietera. W: Z. Sawiński, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.). *Podręcznik ankietera*. Warszawa.
- Sztabiński, P.B. (2000). Kim są ankieterzy. W: Z. Sawiński, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.). *Podręcznik ankietera*. Warszawa.
- Sztabiński, P.B., Mirowski, S. (2000). Problemy etyczne związane z pracą ankietera. W: Z. Sawiński, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.). *Podręcznik ankietera*. Warszawa.
- Urbaniak-Zajac, D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych. Dz. U. z 2002 Nr 101 poz. 926.
- Weber, J.S., Cook, T.H. (1991). Wpływ osób badanych na wyniki badań laboratoryjnych: analiza ról, zmiennych sugerujących hipotezę badawczą i trafność wnioskowania. J. Siuta, R. Stocki (tłum.). W: J. Brzeziński, J. Siuta, *Spoteczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*. Poznań.

Streszczenie

Celem pracy jest przedstawienie wybranych kwestii etycznych związanych z projektem badawczym dotyczącym międzypokoleniowego uczenia się w rodzinie. Badania w ramach projektu są prowadzone z zamiarem wypracowania ogólnych twierdzeń dotyczących populacji, mieszczą się w paradygmacie normatywnym. W artykule omówiono problemy związane z regułami rzetelności wykonania badania oraz lojalności wobec uczestników badań.

Summary

The purpose of this paper is to present some ethical questions related to the research project on intergenerational family learning. The research project is carried out in order to reach the general statements regarding the population, is located in the normative paradigm. The article discusses the problems associated with the rule of research reliability and the rule of loyalty to the participants in the study.

Karol Motyl

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Wartość empatii w prowadzeniu wywiadu na tle neokolonialności badań jakościowych w pedagogice

Zamiast wstępu

Jak piszą H.H. Krüger i N. Pfaff (2006), metody jakościowe skupiają się na badaniu działania społecznego oraz zmierzają do możliwie kompleksowego, wiernego i autentycznego przedstawienia perspektyw osób działających. Nie narzuca się przy tym żadnej sformułowanej wcześniej koncepcji teoretycznej.

G. Shank (2002) definiuje badanie jakościowe jako formę systematycznego badania empirycznego odbywającego się w określonym kontekście. Systematyczność odnosi się do czynności zaplanowanych, zorganizowanych i odbywających się zgodnie z przyjętymi zasadami prowadzenia badań jakościowych. Empiryzm oznacza, że badania są nierozzerwalnie związane ze światem doświadczeń. Uwikłanie w kontekst odnosi się do próby poznania, jakie znaczenia danej rzeczywistości nadają badane osoby.

N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (2010) wskazują, że badania jakościowe, jako samodzielna dziedzina badawcza, przecinają takie dyscypliny, dziedziny czy problemy naukowe, jak: pedagogika, praca socjalna, medycyna, komunikacja, psychologia, socjologia, antropologia czy historia. Wskazanie ich jednoznacznej definicji nie jest łatwe, ponieważ badania jakościowe mają złożoną historię, w której zmieniało się ich rozumienie. U. Flick (2011) podkreśla, że termin „badanie jakościowe” przez długi czas był używany i rozumiany jako opozycja i alternatywa dla badań ilościowych. Autor stwierdza, że w miarę rozwoju tej alternatywnej metodologii termin „badania jakościowe” stawał się coraz bardziej precyzyjny, a jego definicja nie polegała już na negacji podejścia ilościowego.

Mimo wielu prób nie istnieje jednak spójna i wyczerpująca definicja badań jakościowych. Jedną z najtrafniejszych wydaje się definicja, która zakłada, że

[...] badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretacyjne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010, s. 23).

Najogólniej można stwierdzić, że badania jakościowe obejmują studia nad wykorzystaniem i gromadzeniem różnych materiałów empirycznych, do których zalicza się: studium przypadku, biografia, introspekcja, wywiad, wytwory kultury, materiały wizualne oraz historyczne i pochodzące z obserwacji (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010, s. 19–23). Badania tego typu nie faworyzują żadnej z praktyk metodologicznych na rzecz dyskusji i dyskursu. Żadna specyficzna praktyka ani metoda nie jest w nich uprzywilejowana, ponieważ każda może przyczynić się do poszerzenia wiedzy lub wglądu w badaną rzeczywistość. Nie występuje także jedna dominująca teoria czy paradygmat. C. Nelson, P. Treichler i L. Grossberg określają badania jakościowe jako dziedzinę wieloparadygmatyczną, będącą również podejściem interdyscyplinarnym, transdyscyplinarnym, a niekiedy kontrdyscyplinarnym. Uczni ci wskazują na dwa napięcia działające jednocześnie. Badanie jakościowe uwikłane jest w szeroką wrażliwość (interpretacyjną, posteksperymentalną, postmodernistyczną, feministyczną, krytyczną), ale wiąże się z wąsko rozumianą koncepcją ludzkiego doświadczenia i jego analizą. Napięcia te mogą występować w jednym przedsięwzięciu badawczym, łącząc perspektywę postmodernistyczną i naturalistyczną albo krytyczną i humanistyczną (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010, s. 29–30).

Badania interpretacyjne, zbudowane na podstawie paradygmatu interpretacyjnego, zwróciły uwagę badaczy na: lokalność wiedzy, ważność narracji, szkody wynikające z niedostrzegania osobliwości świata społecznego, możliwość celu badania naukowego innego niż osadzonego w paradygmacie skuteczności, ważność i potencjał poznawczy pomijanych wcześniej (nie-mieszczących się w logice scjentyzmu) problemów badawczych, rolę badacza w wytwarzaniu wyników badania oraz zmianą, jaka zachodzi w badaczu i badanym pod wpływem badania (T. Bauman, 2010, s. 97).

Celem badań interpretacyjnych jest wyjaśnienie życia w różnych jego przejawach, formułowanie wniosków dotyczących różnych zachodzących w nim napięć oraz rejestracja ludzkiego zachowania (T. Bauman, 2010, s. 98).

Zmiany zachodzące w koncepcji wiedzy następują w zakresie trzech wymiarów:

- 1) językowym – uczenie mówienia o świecie jest zarazem uczeniem bycia i działania w nim przez język;
- 2) komunikacyjnym – wiedza i edukacja stanowią sposób budowania relacji społecznych;
- 3) wspólnotowym – wiedza jest wytworem wspólnotowym (K. Perlińska, 2011, s. 110).

Badania jakościowe ze względu na przedmiot można podzielić na:

- 1) analizujące doświadczenia jednostek i grup przez badanie wiedzy potocznej i opowieści z pierwszej i drugiej ręki,
- 2) analizujące interakcje i akty komunikacyjne, oraz
- 3) analizujące dokumenty takie, jak teksty, obrazy, filmy, muzyka i inne ślady ludzkich interakcji i doświadczeń (D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, 2013).

Badania jakościowe spotykają się z oporem ze strony akademików stosujących metody ilościowe. Twierdzą oni, że dorobek uczonych jakościowych jest nienaukowy z powodu subiektywności. Uznaje się go raczej za publicystykę czy krytykę niż za naukową teorię. Badanie jakościowe stanowi atak na wolną od wartości tradycję uprawiania nauki; poststrukturaliści mówią wręcz o ataku na rozum i prawdę. Badaniom jakościowym, prócz braku aksjologicznej neutralności, zarzuca się brak procedur weryfikacji prawdziwości uzyskanych twierdzeń. Tak uzasadnioną krytykę można uznać za próbę uprawomocnienia jednej wersji prawdy nad inną (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010, s. 30–31). Można zadać pytanie: Czy istnieje jeden punkt widzenia na daną rzeczywistość? A co za tym idzie: Czy istnieje jedna prawda o badanej rzeczywistości? Jeśli przyjmuje się, że tak, to – jak pisze L.T. Smith – badania będą prowadzone z punktu widzenia jednej osoby, osoby skolonizowanej, która, wybierając (narzucając) perspektywę badawczą, określiła ją jako uprzywilejowaną. Inaczej mówiąc, badanie naukowe jest obiektywnym sposobem poznania Innego przez i dla społeczeństwa badacza. Poznanie to wiąże się z opisywaniem Innego terminami i znaczeniami właściwymi dla badacza, a nie dla badanego Innego (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010, s. 19).

W niniejszym tekście spróbuję przedstawić, jak (subiektywna) empatia wpływa na zmianę rozumienia wywiadu jako jednej z technik badań jakościowych oraz jak jej brak wiąże się z neokolonializmem metodologicznym. Artykuł ten jest jedynie głosem w dyskusji i ma zachęcać do dalszej polemiki na temat badań jakościowych.

Krótko o technice wywiadu

Wywiad to technika zbierania danych, która jest stosowana w orientacji ilościowej i jakościowej. W wywiadzie jakościowym nie stosuje się z zasady

kwestionariusza ze szczegółowo sformułowanymi pytaniami w określonej kolejności, tzn. ten rodzaj wywiadu nie jest odpytywaniem respondenta (T. Pilch, T. Bauman, 2001), ale raczej kierowaną przez badacza rozmową z osobą badaną lub osobami badanymi (K. Rubacha, 2008). S. Kvale (2011) stwierdza, że jest to specyficzna forma rozmowy, w czasie której na podstawie interakcji badacza z respondentem tworzy się wiedzę.

K. Rubacha (2008) wyróżnia dwa kryteria klasyfikacji wywiadów. Pierwszym z nich jest stopień kierowania wywiadem przez badacza. Na podstawie tego kryterium wyróżniamy trzy formy wywiadów:

- 1) wywiad kompletnie kierowany, który będzie przybierał formę rozmowy opartej na kwestionariuszu pytań oraz odpowiedzi do wyboru, służącej pomiarowi zmiennych ilościowych;
- 2) wywiad częściowo kierowany, w którym badacz będzie przerywał swobodną narrację badanego i zadawał mu gotowe pytania;
- 3) wywiad mało kierowany, czyli rozmowa, w której dominować będą wypowiedzi badanego na temat zainicjowany wcześniej przez samego badacza.

Drugie kryterium dotyczy liczby badanych uczestniczących w wywiadzie. Opierając się na tym kryterium, wyróżniamy:

- 1) wywiad indywidualny, będący rozmową badacza z jedną osobą badaną, oraz
- 2) wywiad grupowy, sprowadzający się do rozmowy badacza z kilkoma badanymi jednocześnie.

Wywiad jakościowy może być częściowo ustrukturyzowany lub nieustrukturyzowany. Jeśli harmonogram wywiadu cechuje się silnym ustrukturyzowaniem, to nie może włączyć do badania zjawiska, którego wcześniej się nie przewidziało. Częściowo ustrukturyzowany wywiad może być stosowany wtedy, gdy badacz ma zidentyfikowany szereg aspektów, na których chce skupić uwagę. Badacz będzie wyjaśniał wyłonione wcześniej zjawiska czy procesy, ale będzie także otwarty na nieoczekiwane informacje od rozmówcy, które wskażą mu nowy problem czy skierują na inną drogę poszukiwań i wyjaśnień. Może to być szczególnie ważne, jeżeli badanie jest czasowo ograniczone, a badacz chce mieć pewność, że kluczowe zagadnienia jego projektu zostaną przeanalizowane.

Wywiad jakościowy powinien być dość nieformalny. Rozmówcy powinni czuć się tak, jakby brali udział w swobodnej rozmowie lub dyskusji, a nie w sytuacji formalnej i sztucznej, prowadzącej do wydobywania od nich odpowiedzi. Jednak osiągnięcie tego nieformalnego stylu zależy od starannego zaplanowania i umiejętności (wprawy) prowadzenia wywiadu (B. Hancock, 1998). A. Fontana i J.H. Frey (2009) stwierdzają, że wywiad w nieoficjalnych warunkach nie może być techniką neutralną, która polega na wymianie pytań i odpowiedzi. W tak stworzonej interakcji zaangażowany musi być zarówno respondent, jak i sam badacz. Ten aktywny charakter wywiadu znajdzie wyraz w jego empatycznym prowadzeniu.

Wartość empatii w wywiadzie narracyjnym

Empatia jest to umiejętnością postawienia się w sytuacji innej osoby i odczuwania tego, co ona czuje. Fundamentem empatii jest rozpoznawanie cudzych emocji (S.M. Kosslyn, R.S. Rosenberg, 2006).

Ciekawych spostrzeżeń dotyczących empatii dostarcza koncepcja symbolicznego interakcjonizmu, zawarta głównie w poglądach G.H. Meada. Wynika z niej, że empatia to mechanizm psychiczny, który umożliwia danej jednostce przedstawienie siebie samej w sytuacji innej osoby i przez to pozwala identyfikować się z rolą, a czasem także miejscem różnym od własnego (E. Jagielska-Zieleniewska, 1978).

Natomiast J. Rembowski (1982) określa pojęcie empatii jako proces (albo cechę osobowości) emocjonalnego reagowania na przeżycia innej osoby, połączenie się z obiektem, utożsamianie swoich uczuć, przeżywanie lub współuczestniczenie w przeżyciach innej osoby.

Samo zjawisko empatii było znane na długo przed jego nazwaniem. Termin „empatia” sięga do osiemnastowiecznych systemów filozoficzno-etycznych D. Hume’a i A. Smitha, natomiast pochodzenie tego terminu wywodzi się od słowa *Einfühlung*, użytego po raz pierwszy na potrzeby estetyki niemieckiej. Na początku oznaczało to skłonność obserwatora do utożsamiania z obserwowanym przedmiotem fizycznym, budzącym silne uczucia estetyczne, np. piękno. Zatem empatia była narzędziem czy instrumentem, za pomocą którego ludzie doświadczają piękna tkwiącego w przedmiocie. Th. Lipps (twórca pojęcia empatii) przeniósł ten termin na grunt rozważań psychologicznych i powiązał z poznawaniem innych ludzi oraz rozumieniem i współodczuwaniem ich zachowań (M.H. Davis, 1999; J. Rembowski, 1989; E. Wilczek-Rużyczka, 2002). M. Kalliopuska (1994) uważa, że z perspektywy psychoanalitycznej empatia wiąże się z wrażliwością emocjonalną i współodczuwaniem, które umożliwiają tworzenie relacji z innymi bez groźby zagubienia własnej tożsamości.

Empatia jest też rozumiana jako umiejętność przyjmowania roli innej osoby i jej punktu widzenia, co według psychologii poznawczej stanowi podstawę identyfikacji i rozumienia uczuć, sytuacji życiowej i zachowań innej osoby oraz przewidywania jej przyszłych działań. W podejściu humanistycznym podkreśla się znaczenie umiejętności obserwowania świata i przekazywania informacji zwrotnych o sobie samym (E. Wilczek-Rużyczka, 2002).

Jak widać, termin „empatia”, choć powszechnie używany, nie jest jednoznacznie zdefiniowany. Można wyróżnić trzy grupy definicji empatii.

W aspekcie emocjonalnym empatia rozumiana jest jako zgodność współodczuwania dwóch osób, zestrojenie stanów emocjonalnych.

W aspekcie poznawczym empatia wiązać się będzie z umiejętnością spostrzegania emocji, przewidywania wyobrażeń, uczuć i reakcji oraz rozumienia przeżyć innych. Jest to identyfikacja z rolą lub podejmowanie roli innej osoby.

E. Wilczek-Rużyczka (2002), powołując się na G.H. Meada, opisuje empatię jako umiejętność podjęcia roli drugiej osoby, z którą wchodzi się w interakcje. Koncepcja ta, nazwana interakcją symboliczną, polega na odgrywaniu roli przez umieszczenie siebie w sytuacji wybranej osoby z przyjęciem ich zachowań i postaw. Poznawcze pojmowanie empatii oznacza konstruowanie pewnych trafnych wyobrażeń. A zatem w tym ujęciu

Empatia polega na tworzeniu trafnych interpersonalnie wyobrażeń na temat tego, czego nie można zobaczyć, czyli tego, co dzieje się w wewnętrznym świecie drugiej osoby (J. Mellibruda, 1980, s. 184).

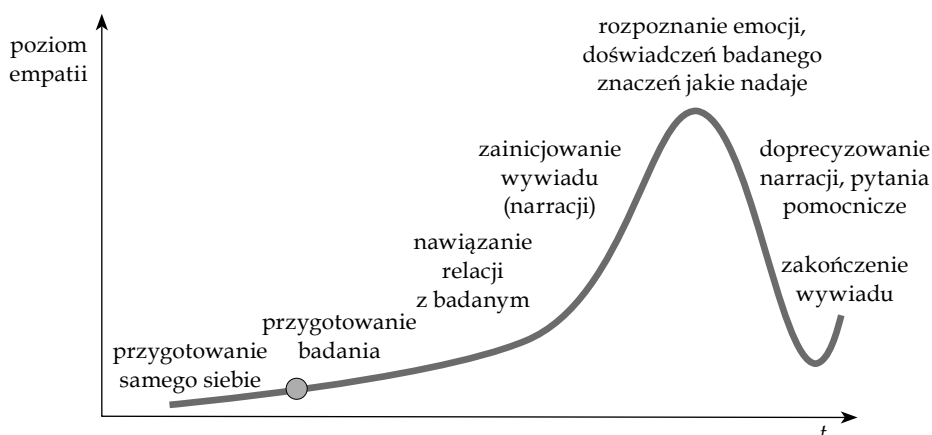
W emocjonalno-poznawczym ujęciu empatii procesy poznawcze pośredniczą w emocjonalnym pobudzeniu. Prawidłowa interpretacja postrzeganej sytuacji wywołuje reakcję emocjonalną. Inaczej mówiąc, emocje są uruchamiane przez percepcję sytuacji lub jej wyobrażenie. M.H. Davis (1990) wyróżnił trzy fazy procesu empatii:

- 1) transponowanie siebie; początek uważnego słuchania i zrozumienia,
- 2) identyfikacja i emocjonalne pogłębienie czy przejście ponad, połączenie siebie z inną osobą,
- 3) powrót do siebie i silne uczucie z inną osobą.

Fazy te są uwarunkowane takimi czynnikami wpływającymi na empatię, jak: wiek, płeć, osobowość, wykształcenie i zawód, środowisko rodzinne, właściwości przedmiotu/podmiotu empatii, stopień bliskości z podmiotem empatii, sytuacja i czas oraz warunki zewnętrzne, ocena społeczna (E. Wilczek-Rużyczka, 2002).

Powyższe fazy empatii wymienione przez Davisa można przełożyć na proces prowadzenia wywiadu, co ilustruje wykres 1.

Wykres 1. Poziom empatii w różnych fazach prowadzenia wywiadu



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://dschool.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/interview-for-empathy.pdf> (15.05.2013).

W początkowym okresie prowadzenia wywiadu, szczególnie w czasie nawiązywania relacji z respondentem i inicjowania narracji, dochodzi do transponowania osoby badacza oraz następuje początek uważnego słuchania i zrozumienia. Faza identyfikacji i emocjonalnego pogłębienia (połączenia) relacji z osobą respondenta pozwala w czasie rozmowy z badanym lepiej rozpoznać jego emocje i doświadczenia oraz trafniej rozpoznać znaczenia, jakie respondent nadaje rzeczywistości w swojej narracji. Pod koniec wywiadu, kiedy badacz przez pytania pomocnicze próbuje doprecyzować narrację oraz kończy prowadzenie wywiadu, następuje faza osłabiania relacji emocjonalnej z badanym, lecz nigdy nie następuje całkowite zerwanie więzi wytworzonej podczas badania.

W wywiadzie empatycznym podstawowym celem jest zrozumieć myśli, emocje i motywacji badanej osoby przez wczuwanie się w jej stany emocjonalne, w jej sytuację życiową. Przez zrozumienie wyborów, które człowiek dokonuje, i zachowań, które przejawia, można określić potrzeby i działania nastawione na realizację potrzeb osób badanych. Aby było to jednam możliwe, w wywiadzie empatycznym należy przestrzegać kilku zasad.

- 1. Często pytaj: Dlaczego?** Nawet kiedy myślisz, że znasz odpowiedź, pytaj respondenta, dlaczego tak zrobił lub powiedział. Odpowiedź czasami może być zaskakująca. Wypowiedź badanego powinna trwać tak długo, aż temat zostanie wyczerpany.
- 2. Nigdy nie używaj słowa „zazwyczaj”, gdy zadajesz pytanie.** Zamiast tego pytaj o konkretne zachowania, np. „Opowiedz mi, kiedy ostatnio...”.
- 3. Zachęcaj ludzi do opowiadania swoich historii.** Historie opowiedziane przez respondentów ujawniają prawdę o sposobie ich postrzegania i myślenia o świecie. Zadaj pytania, które pomogą badanym osobom w opowiadaniu historii ich życia.
- 4. Dostrzegaj niespójności.** Czasami zachowanie respondenta różni się od tego, co mówi na swój temat. Takie niespójności często powodują ciekawe spostrzeżenia i prowadzą do celnych wniosków.
- 5. Zwracaj uwagę na sygnały niewerbalne.** Należy pamiętać o mowie ciała i emocjach respondentów.
- 6. Nie bój się ciszy.** Badający często czują potrzebę zadania kolejnego pytania, gdy pojawia się moment ciszy. Jeśli pozwoli się na milczenie, osoba badana może zastanowić się, co właśnie powiedziała, coś dodać, doprecyzować czy ujawnić coś głębszego.
- 7. Nie sugeruj odpowiedzi na swoje pytania.** Nawet jeśli respondent wstrzymuje się od odpowiedzi, nie należy mu pomagać przez sugerowanie odpowiedzi. Może to bowiem spowodować, że badany nieświadomie będzie udzielał odpowiedzi, które zgadzają się z oczekiwaniami badacza.
- 8. Zadawaj pytania neutralne.** Na przykład pytanie: „Co sądzisz o kupowaniu prezentów dla współmałżonka?”, jest lepsze od pytania: „Nie

sądzisz, że zakupy są świetne?”, ponieważ pierwsze pytanie nie sugeruje odpowiedzi.

9. **Nie zadawaj pytań binarnych.** Na pytania binarne można odpowiedzieć jednym słowem, a celem wywiadu jest zorganizowanie rozmowy zbudowanej na opowiadaniu historii.
10. **Zadawaj krótkie pytania (składające się z około dziesięciu słów).** Twój respondent pogubi się, odpowiadając na długie i rozbudowane pytania.
11. **Zadawaj tylko jedno pytanie jednej osobie.**
12. **Upewnij się, że jesteś przygotowany do rejestrowania.** Choć rozmowa odbywa się w parach, nie jest możliwe jednoczesne skupianie się na formie i przebiegu wywiadu, sporządzanie szczegółowych notatek i obserwacja respondenta. Używaj dyktafonu (<http://dschool.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/interview-for-empathy.pdf>; 15.05.2013).

Neokolonializm w badaniach jakościowych

Słownik wyrazów obcych (M. Tytuła, J. Okarmus, 2010) definiuje kolonializm jako politykę państwa polegającą na zajmowaniu coraz to nowych obszarów i uzależnieniu ich od siebie. Chociaż w dzisiejszym świecie nie mamy do czynienia ze zjawiskiem kolonializmu, to jednak państwa będące niegdyś koloniami, które ogłosiły niepodległość i suwerenność, w dalszym ciągu uzależnione są od światowych mocarstw. Prezydent Ghany Kwame Nkrumah mówił, że istota neokolonializmu polega na tym, że polityka państwa, które w teorii jest niepodległe i dysponuje atrybutami suwerenności, jest kierowana z zewnątrz (W. Malendowski, 2000).

Należy w tym miejscu przytoczyć teorię rozwoju zależnego, dzielącą świat na centrum i peryferie. Autor tej teorii, R. Prebisch, twierdzi, że kształt i sposób funkcjonowania gospodarki państw peryferii jest podporządkowany zaspokajaniu potrzeb państw centrum (J.T. Hryniewicz, 2010). Teorię tę można śmiało przenieść na grunt metodologii badań. L.T. Smith twierdzi, że pojęcie „badanie” jest związane z europejskim kolonializmem i imperializmem, ponieważ wiedza była zbierana i klasyfikowana, aby mogła być przedstawiona ludziom świata Zachodu. Badania jakościowe były przejawem kolonialnej wiedzy, władzy i prawdy, gdyż społeczeństwom rozwiniętym przedstawiały Innego w sposób pozornie obiektywny (badania jakościowe aspirowały do obiektywności, a w rzeczywistości takie nie były). Według Zachodu opisany Inny był egzotycznym, nie-białym, prymitywnym osobnikiem z obcej kultury, uważanej za mniej cywilizowaną niż europejska. Można uznać, że od samego początku badania jakościowe były projektem rasistowskim (N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, 2010). Przykładem

są tutaj działania badaczy z Nowej Zelandii, którzy umniejszali wartość maoryskiej kultury i praktyk oraz procesów nauczania, umacniając w ten sposób wiedzę i praktyki kolonizatorów i osób, którzy podzielali kolonialne paradygmaty. Twierdzono, że kultura maoryska jest niezdolna do sprostania ludzkim problemom oraz że w kwestii rozwoju społecznego ustępuje kulturze kolonizatorów (R. Bishop, 2010).

Według poststrukturalistów wiedza jest władzą bez względu na intencje, a każdy proces tworzenia wiąże się z dominacją. Wiedza, bez względu na intencje, może być utożsamiana z władzą, nawiązując w ten sposób do logiki dominacji i ubezwłasnowolnienia badanych (D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, 2013).

Dobrze obrazuje to fotografia przedstawiająca Stephena A. Tylera podczas pisania dziennika terenowego, siedzącego tyłem i w pewnej odległości od badanych ciemnoskórych osób. Tyler zdaje się nie zauważać osób za nim; ignoruje je. Dziecko za nim sprawia wrażenie, że jest zaintrygowane jego pracą; mężczyzna siedzi, jakby znudzony brakiem interakcji z badaczem, a kobieta zdaje się ukrywać w cieniu. Okulary i kartka papieru, która w domyśle ma osłaniać jego oczy przed słońcem, mogą – choć nie muszą – być symbolami odcięcia się od otaczającego świata. Biała kartka papieru może być także metaforą białego mężczyzny, który bada kulturę ciemnoskórych Innych z punktu widzenia kultury białego człowieka. Kartka ta staje się niejako klapką na oczy badacza terenowego, który nie liczy się z badanymi osobami i traktuje ich kulturę jako mniej rozwiniętą, gorszą. Fotografia ta jest przykładem podejścia badaczy jakościowych do badanych; jest przykładem polityki władzy, logiki dominacji i rasizmu w nauce (R. Bishop, 2010).

Chciałbym zasygnalizować w tym miejscu opisany przez R. Bishopa (2010) problem Maorysów, których kultura uznawana była dotychczas przez badaczy edukacyjnych jako podrzędna i mniej rozwinięta. Umniejszono wartość maoryskiej (tubylczej) wiedzy, praktyk i procesów nauczania, umacniając jednocześnie wiedzę i praktyki kolonizatorów. Świat rdzennych mieszkańców Nowej Zelandii został błędnie przedstawiony; uproszczono go, aby nadawał się do wykorzystania przez białych. A więc korzyści z tak przeprowadzonych badań czerpali kolonizatorzy, natomiast Maorysi byli i są poszkodowani (na podstawie błędów w badaniach tej społeczności powstało wiele mitów, które przetrwały do dziś). Bishop (2010) przedstawia nowatorskie podejście, nazwane badaniami Kaupapa Māori. Ich specyfika polega na umożliwieniu badanym Maorysom samookreślenia swojej kultury i wytwarzaniu wiedzy o niej. Można to określić jako działanie dla, przez i razem z badanymi. Przynosi to korzyści dla wszystkich uczestników badania. Badani tworzą, konstruują wiedzę o sobie, przez co poznają lepiej swoją kulturę, a badacze mają dostęp do wiedzy pozbawionej błędów. Dzięki temu w badaniach naukowych można zerwać z dziedzictwem kolonialnej wyższości.

Czy nie należy zastosować jako wzoru badania Kaupapa Māori i przenieść je na badanie rzeczywistości edukacyjnej? Skoro w tej pozycji świat Maorysów jest lepiej rozumiany przez ludzi Zachodu, to może po modyfikacji tej metody i dzięki włączeniu empatii w badania pedagogiczne lepiej poznamy rzeczywistość edukacyjną? Czy nie zrezygnować z podejścia, w którym np. badacz analizuje i interpretuje świat uczniów danej szkoły, na rzecz prowadzenia badania, w którym uczniowie, oczywiście pod kierunkiem badacza, będą sami odkrywali swoją rzeczywistość i dzięki temu lepiej ją rozumieli? Jest to propozycja wymagająca dyskusji.

Podsumowanie

Wywiad jest jedną z technik badawczych wykorzystywanych zarówno w ramach badań ilościowych, jak i jakościowych. O ile w podejściu twardym badacz ma zachować możliwie największy obiektywizm i nie powinien wchodzić w relacje z badanymi, o tyle w podejściu miękkim nacisk kładziony jest na odkrywanie znaczeń nadawanych światu przez badane osoby. Aby narracja respondenta odsłoniła w pełni jego definiowanie i postrzeganie rzeczywistości, podczas prowadzenia wywiadu niezbędne jest wczuwanie się w stany emocjonalne badanego i identyfikowanie z nim. Należy postawić się w jego sytuacji i spojrzeć na świat przez pryzmat jego opowieści, jego doświadczeń, jego przeżyć. Jeśli tak się nie stanie, czyli jeśli wywiad jakościowy wykluczy odczucie empatii przez badacza, to nie będzie możliwa dokładna i poprawna analiza narracji badanego. W takiej sytuacji interpretacja narracji polegać może na przełożeniu opowieści z języka i znaczeń badanego na język i znaczenia badacza, co może utrzymywać badanie w logice dominacji, władzy przez wiedzę i przemoc symboliczną. Badacz, interpretując dane, przepuszcza je przez pryzmat swojej wiedzy, doświadczeń i kultury, a więc kultura badacza wydaje się niejako lepsza, bardziej wartościowa, a przez to dominująca. Takie zjawisko nazwać można neokolonializmem w badaniach naukowych i jest ono oznaką dominacji badacza nad badanym. Ów kolonializm może zaistnieć w relacji, w której badacz będzie odkrywał rzeczywistość edukacyjną konkretnych osób. Dla zniesienia tej dominacji należy potraktować osoby badane jako podmioty zdolne do samopoznania własnego świata edukacji, co może być możliwe dzięki włączeniu empatii w proces badawczy.

Bibliografia

- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Bishop, R. (2010). Kaupapa Māori. Przewyciężyć neokolonializm w badaniach społecznych. F. Rogalski (tłum.). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa.
- Davis, M.H. (1990). What Is Empathy And Can Empathy Be Taught? *Physical Therapy*, 70.
- Davis, M.H. (1999). *Empatia: o umiejętności współodczuwania*. J. Kubiak (tłum.). Gdańsk.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2010). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa.
- Flick U. (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. P. Tomanek (tłum.). Warszawa.
- Fontana, A. Frey, J.H. (2009). Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania. M. Skowrońska (tłum.). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus Group. An Introduction to Qualitative Research*. Nottingham.
- Hryniewicz, J.T. (2010). Teoria „centrum – peryferie” w epoce globalizacji. *Studia Regionalne i Lokalne*, 2(40).
- Jagielska-Zieleniewska, E. (1978). Z zagadnień empatii. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Kalliopuska, M. (1994). Holistyczny model empatii. *Nowiny Psychologiczne*, 4.
- Kosslyn, S.M. Rosenberg, R.S. (2006). *Psychologia. Mózg, człowiek, świat*. B. Majczyna, M. Majczyna, K. Sikora, A. Tylikowska (tłum.). Kraków.
- Krüger, H.H., Pfaff, N. (2006). Metody badań pedagogicznych. D. Sztobryn (tłum.). W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. T. 2. Gdańsk.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów*. A. Dziuban (tłum.). Warszawa.
- Malendowski, W. (2000). System kolonialny, dekolonizacja, neokolonializm. W: W. Malendowski, C. Mojsiewicz (red.). *Stosunki międzynarodowe*. Wrocław.
- Mellibruda, J. (1980). *Ja – ty – my. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*. Warszawa.
- Perlińska, K. (2011). Społeczny kontekst tworzenia wiedzy. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.). *Ciągłość i zmiana w teorii pedagogiki społecznej – wybrane zagadnienia*. Łódź.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Metodologia badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Rembowski, J. (1989). *Empatia: studium psychologiczne*. Warszawa.
- Rembowski, J. (1982). O empatii i sposobach jej badania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Shank, G. (2002). *Qualitative Research. A Personal Skills Approach*. Upper Saddle River (NJ).

Smith, L.T. (1999). *Cecolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Dunedin.

Tytuła, M., Okarmus, J. (2010). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa – Bielsko-Biała.

Urbaniak-Zajac, D., Kos. E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa.

Wilczek-Rużyczka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków.

<http://dschool.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/interview-for-empathy.pdf> (15.05.2013).

Streszczenie

Tekst analizuje użycie empatii w badaniach jakościowych na przykładzie techniki wywiadu. Autor opisuje współczesne podejście badawcze przez pryzmat neokolonializmu. Zadaniem tekstu jest zainicjować dyskusję na temat użycia empatii w procesie badawczym, co umożliwi zlikwidowanie dominacji badacza nad badanym oraz bardziej wiarygodne odkrywanie rzeczywistości edukacyjnej.

Summary

The text describes the use of empathy in qualitative research. By interviewing technique author describes contemporary research approach through the prism of neo-colonialism. The text aims to initiate a discussion on empathy in the research process. In this way it is possible to eliminate the domination of the researcher on the tested and discover more reliable educational reality.

Monika Stawiarska-Lietzau

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Podjęmowanie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym

Wstęp

Podjęmowanie ryzyka, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży, kojarzone jest z działaniami, które są niebezpieczne i niekorzystne dla jej dobrostanu i potencjału rozwojowego. Badacze różnych specjalności, szczególnie z zakresu psychologii i pedagogiki, podejmują liczne wysiłki, które mają na celu określenie uwarunkowań rodzinnych, środowiskowych i osobowościowych angażowania się w ryzykowne aktywności, czynników ryzyka i ochrony nastolatków przed takimi zachowaniami. Mimo iż tradycja tych badań sięga początków XX w., próby ograniczenia zjawiska podjęmowania ryzyka przez młodzież wciąż spełniają na niczym, a statystyki odnotowują nawet wzrost odsetka nastolatków używających różnorodnych substancji psychoaktywnych, jeżdżących samochodem brawurowo i pod wpływem alkoholu, podjęmujących działania antyspołeczne (kradzieże, przemoc, niszczenie mienia) itp. (por. C. Lightfoot, 1997; E. Sharland, 2006).

Wydaje się, że jednym z powodów tego stanu jest to, iż wciąż zbyt mało uwagi poświęca się poznaniu podstawowych motywów leżących u podłoża zachowań ryzykownych, w jakie angażują się nastolatki. Koncentrujemy się na tym, co mogą stracić, pijąc, paląc, zażywając narkotyki, angażując się w przemoc czy zachowania przestępcze. Straty te mogą być bardzo poważne – utrata zdrowia lub życia, uzależnienia, straty materialne, emocjonalne, utrata szans edukacyjnych i rozwojowych – i bezsprzecznie należy podjęmować wysiłki w celu ich minimalizowania. Warto zadać sobie także inne pytania: Co młodzi ludzie mogą zyskać, podjęmując ryzyko? Jakie potrzeby w ten sposób zaspokajają? Jaką wartość mają dla nich takie zachowania?

Celem niniejszego artykułu jest analiza podejmowania ryzyka w kontekście wartości, jaką niosą z sobą takie zachowania dla jednostki, poczynając od zysków na poziomie biologicznym, przez korzyści społeczne, a kończąc na refleksji nad wykorzystaniem skłonności do ryzykowania w procesie edukacyjnym.

Dwoista natura ryzyka

Rozważania o wartości podejmowania ryzyka warto rozpocząć od analizy samego pojęcia ryzyka. Ryzyko jest fenomenem pełnym sprzeczności, wymykającym się jednoznacznej opisowi i ocenie. Stanowi nieodłączną własność naszej codzienności. Jest obecne w każdej sferze życia: w działalności zawodowej, społecznej i życiu prywatnym. Wiąże się z działaniem w niepewnym, trudnym do przewidzenia i kontrolowania środowisku, w którym osiągnięcie założonych celów i wyników działania nie zawsze jest możliwe.

Słowo „ryzyko” obecne jest w języku potocznym i naukowym. Jego naukowe rozumienie różni się w zależności od dziedziny. Tradycja badań nad ryzykiem wywodzi się z nauk matematycznych, logiki i ekonomii (por. P.L. Bernstein, 1997; Z. Ratajczak, 2004). W naukach tych ryzyko utożsamiane jest z niepewnością, możliwą zmiennością wyników i prawdopodobieństwem ich uzyskania. W medycynie i epidemiologii termin ten oznacza możliwość wystąpienia pewnych niepożądanych zjawisk, takich jak zgon czy zapadnięcie na określoną chorobę (np. ryzyko zawału serca), a jego wielkość szacowana jest na podstawie epidemiologicznych współczynników zapadalności na daną jednostkę chorobową. W naukach technicznych ryzyko definiowane jest w kategoriach prawdopodobieństwa wystąpienia katastrof, wypadków lub chorób związanych z określonymi właściwościami danej technologii, instalacji czy zarządzania. Na przykład ryzyko stosowania energii atomowej w elektrowniach mierzone jest przez prawdopodobieństwo zwiększenia liczby zgonów powodowanych działaniem reaktora w jednym roku (R. Studenski, 2004; J. Van der Pligt, 2002). W psychologii ryzyko najczęściej definiowane jest jako funkcja wielkości straty i jej prawdopodobieństwa. Im większa strata i większe prawdopodobieństwo jej wystąpienia, tym ryzyko jest większe (por. M. Goszczyńska, 1997; M. Stawiarska-Lietzau, 2006; R. Studenski, 2004). Jak widać w powyższych przykładach, w różnych dyscyplinach naukowych rozumienie ryzyka jest dość odmienne, ale utożsamiane jest ono przede wszystkim z czymś, co może przeszkadzać w osiągnięciu zamierzonego celu, spowodować jakąś krzywdę lub stratę.

W mowie potocznej o ryzyku mówi się w różnych kontekstach. Z jednej strony, jest ono utożsamiane z czymś negatywnym – możliwością straty,

niepewnością, niebezpieczeństwem, zagrożeniem, z drugiej zaś podkreśla się jego pozytywny aspekt w postaci nagrody, rozumianej jako zysk, wyzwanie czy okazja, jaką można uzyskać za cenę niepewności i możliwych strat (M. Stawiarska-Lietzau, 2006). Ta dwoista natura ryzyka znajduje wyraz w przysłowiach, które albo zalecają podejmowanie ryzyka („Kto nie ryzykuje, ten nie zyskuje”, „Odważnym szczęście samo dopomaga”), albo przed nim przestrzegają („Kto nie ryzykuje, ten w kozie nie siedzi”, „Pewnego dla niepewnego nie opuszczaj”) (T. Tyska, T. Zaleśkiewicz, 2001).

Pojęcie ryzyka powiązane jest zazwyczaj z zachowaniem człowieka. Jeżeli ktoś angażuje się w ryzykowne (niepewne) przedsięwzięcie, to takie działanie określane jest zwykle jako podejmowanie ryzyka lub ryzykowanie (R. Studenski, 2004). Według *Słownika psychologii* A. Rebera podejmowanie ryzyka rozumiane jest jako „[...] stopień, w jakim osoba jest chętna podjąć działania wiążące się ze znacznym stopniem ryzyka” (2002, s. 509). Mówiąc o podejmowaniu ryzyka, wielu badaczy podkreśla świadomy wybór i dobrowolny udział człowieka w sytuacjach, które zawierają jakiś znaczący element ryzyka (lub przynajmniej są jako takie spostrzegane). Choć jednostka może znajdować się w sytuacji ryzyka niezależnie od swojej woli, np. z powodu wystąpienia pewnych okoliczności losowych (pożar, powódź itp.) lub braku świadomości potencjalnych zagrożeń i strat związanych z tą sytuacją, w wielu sytuacjach udział ten jest całkowicie zamierzony (por. M. Goszczyńska, 1997; R. Studenski, 2004). Nie oznacza to jednak, że związana z ryzykiem możliwość straty jest celem działania człowieka. Strata jest raczej ceną, jaką płaci jednostka w razie niepowodzenia w osiągnięciu potencjalnego zysku.

Podjęcie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym i społecznym

Czy podejmowanie ryzyka można zatem rozpatrywać w kategoriach działań o wartości pozytywnej w wymiarze jednostkowym i społecznym? Według *Słownika psychologii* Rebera wartość może być rozumiana jako „własność bądź jakość rzeczy czyniąca ją użyteczną, pożądaną bądź wysoko ocenianą” albo

ogólna, abstrakcyjna zasada wyznaczająca wzorce zachowania w danej kulturze czy społeczeństwie, którą – w efekcie socjalizacji – członkowie danego społeczeństwa skłonni są wysoko cenić (2002, s. 810).

Wydaje się, że ryzyko i ryzykowanie stanowi wartość zarówno w ujęciu pierwszym (tzn. jako zachowanie użyteczne, przynoszące korzyści jednostce), jak i w sensie cenionego kulturowo wzorca zachowania.

Słowo „ryzyko” pochodzi od staro włoskiego *risicare*, czyli „odważyć się” (P.L. Bernstein, 1997). Podejmowanie ryzyka czy też, innymi słowy, narażanie się na ryzyko jest ceną, jaką ponosimy w celu uzyskania czegoś, co jest dla nas ważne, pożyteczne, pożądane, a czego w inny (bezpieczny) sposób osiągnąć nie możemy lub nie potrafimy. T. Zaleskiewicz wskazuje, że

[...] człowieka zawsze fascynował postęp, pociągało go dokonywanie zmian i przekraczanie granic możliwości. Osiąganie tego, co ambitne lub niezwykle, jest jednak nierozdzielnie związane z podejmowaniem ryzyka. W rzeczywistym świecie korzyści są bowiem dodatnio skorelowane z ryzykiem (2005, s. 12).

Korzeni ludzkiej skłonności do podejmowania ryzyka poszukiwać można w naszym dziedzictwie genetycznym. Zdaniem psychologów ewolucyjnych zachowanie organizmów (ludzi i zwierząt) w obliczu ryzyka jest ukształtowane w procesie doboru naturalnego i wspomagane przez istnienie procesów umysłowych wyspecjalizowanych w sterowaniu indywidualnym podejmowaniem ryzyka (por. T. Zaleskiewicz, 2005; D. Buss, 2001; M. Wilson i in., 1998; R. Studenski, 2000). Przykładem teorii wyjaśniającej podejmowanie ryzyka z perspektywy jego wartości biologicznej jest teoria wrażliwości na ryzyko (TWR). Badania testujące jej trafność, przeprowadzone z udziałem różnych zwierząt (insektów, ryb, ptaków i ssaków) oraz ludzi, wskazują, że organizmy w naturalnych warunkach wykazują awersję do ryzyka, a zatem unikają jego podejmowania, jeśli nie zachodzi taka konieczność. Jeżeli jednostka może zaspokoić swoje potrzeby w sposób bezpieczny, to nie decyduje się na żadne ryzykowne działania. Decyzja o wyborze zachowania ryzykownego może pojawić się wtedy, gdy takie zachowanie spełni kryterium adaptacyjności – jest jedynym sposobem na zapewnienie jednostce przetrwania (np. konieczność zmiany terytorium na bardziej niebezpieczne, gdy wyczerpały się zasoby jedzenia, podjęcie walki z innym osobnikiem w celu zdobycia partnerki) (T. Zaleskiewicz, 2005). Także ludzie podejmują ryzyko wtedy, gdy jest to jedyny lub najlepszy sposób na zaspokojenie swoich potrzeb. Zmiana miejsca zamieszkania lub wyjazd za granicę w poszukiwaniu pracy, wzięcie kredytu na wysoki procent w celu ratowania zdrowia bliskiej osoby mogą stanowić przykłady koniecznego ryzyka.

Innym udokumentowanym licznymi badaniami biologicznym mechanizmem związanym z podejmowaniem ryzyka jest cecha określana jako poszukiwanie wrażeń (*sensation seeking*). M. Zuckerman definiuje poszukiwanie wrażeń jako

[...] pogoń za nowością, intensywnymi i złożonymi doznaniem i doświadczeniami oraz gotowość do podejmowania ryzyka ze względu na takie doświadczenia (2000, s. 52).

Badania wskazują, że osoby o silnej potrzebie poszukiwania wrażeń są bardziej skłonne do angażowania się w różne rodzaje ryzyka. Poszukiwacze

wrażeń preferują czynności i sytuacje, które są nowe i silnie stymulujące, zaspokajające potrzeby hedonistyczne, bez względu na to, czy są społecznie akceptowane czy nie, i czy są uważane za normalne czy anormalne (w tym zdecydowanie patologiczne). Częściej od osób nieposiadających silnej potrzeby stymulacji podejmują też różnorodne rodzaje zachowań ryzykownych. Stwierdzono m.in., iż osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie poszukiwania wrażeń preferują i częściej angażują się w sporty ekstremalne, np. skoki spadochronowe, szybownictwo, wyścigi samochodowe i motocyklowe, nurkowanie z aparatem tlenowym, wspinaczka wysokogórska, narciarstwo zjazdowe (por. R. Trimpop, J.H. Kerr, B. Kirkcaldy, 1999; E. Hansen, G. Breivik, 2001). Mają skłonność do wybierania pracy wymagającej częstych zmian oraz zawierającej wysoki poziom ryzyka, tj. policjant, strażak, pilot, kontroler ruchu powietrznego, ratownik wysokogórski (R. Trimpop, J.H. Kerr, B. Kirkcaldy, 1999; T. Zaleskiewicz, 2000). Podjęciem bardziej ryzykownych decyzji inwestycyjnych (częściej inwestują w lokaty charakteryzujące się wysokim, ale bardzo niepewnym zyskiem); angażują się też w takie formy aktywności finansowej, jak gra w ruletkę, udział w zakładach czy gra na giełdzie (T. Zaleskiewicz, 2000). Poszukiwacze wrażeń są również bardziej skłonni do podejmowania zachowań lekkomyślnych i nieakceptowanych społecznie, tj. palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, seks bez zabezpieczeń, prowadzenie samochodu z nadmierną prędkością czy pod wpływem alkoholu, kradzieże, oszustwa, wandalizm (E. Hansen, G. Breivik, 2001; M. Zuckerman, 2000; D. Hamer, P. Copeland, 1998). Badania wskazują także, że poszukiwanie wrażeń jest cechą skorelowaną z wiekiem i płcią – jej natężenie jest większe u mężczyzn i osób młodych.

Powyższe biologiczne mechanizmy wspomagające zachowanie człowieka w sytuacji podejmowania ryzyka stanowią podstawę do sformułowanej przez Zaleskiewicza (2005, 2006) koncepcji ryzyka stymulującego i ryzyka instrumentalnego. Zdaniem tego autora różne motywy podejmowania przez ludzi zachowań ryzykownych można sprowadzić do dwóch zasadniczych przyczyn:

- 1) podejmowanie ryzyka dla osiągnięcia jakiegoś celu – uzyskanie jakiegoś korzyści lub uniknięcie pewnej straty (ryzyko instrumentalne),
- 2) podejmowanie ryzyka w celu przeżycia przyjemnych, ekscytujących doznań (ryzyko stymulacyjne).

Przykładem ryzyka instrumentalnego może być zaciągnięcie wysokiego kredytu w celu założenia własnej firmy czy przekraczanie dozwolonej prędkości podczas jazdy samochodem w celu zdążenia na ważne spotkanie. W przypadku ryzyka stymulacyjnego jednostka nie oczekuje określonego zysku czy osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu. Istotą ryzykownego działania jest zabawa, możliwość przeżycia przyjemności, ekscytacji, doświadczenia nowych doznań. Przykładami takich zachowań są picie alkoholu czy zażywanie innych substancji psychoaktywnych, skok na bungee czy szybka

jazda samochodem (nie z powodu pośpiechu, ale dla przyjemności, jaką daje takie zachowanie).

Ludzie różnią się między sobą skłonnością do podejmowania ryzyka oraz interpretacjami roli, jaką w ich życiu odgrywiają zachowania ryzykowne. Zaleśkiewicz wskazuje, że jednostki posługują się różnymi stylami spostrzegania ryzyka. Osoby charakteryzujące się spostrzeganiem ryzyka w kategoriach instrumentalnych dostrzegają w podejmowaniu ryzyka przede wszystkim szansę na osiągnięcie sukcesów. Natomiast osoby charakteryzujące się spostrzeganiem ryzyka w kategoriach stymulacyjnych traktują ryzyko głównie jako sposób na dostarczanie sobie przyjemnych doznań psychofizjologicznych (T. Zaleśkiewicz, 2006, s. 42).

Okres dorastania wiąże się z istotnym nasileniem angażowania się nastolatków w zachowania ryzykowne. Do najbardziej typowych zachowań obserwowanych w tym okresie, określanych zazwyczaj mianem zachowań problemowych (*problem behaviours*) lub lekkomyślnych (*reckless behaviours*), można zaliczyć: palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie innych substancji psychoaktywnych (marihuana, leki, narkotyki itp.), przedwczesna inicjacja seksualna, ryzykowna jazda samochodem, przemoc, zachowania przestępcze (R. Studenski, 2004; J. Szymańska, 2000). Są one rozpatrywane najczęściej jako działania motywowane potrzebą silnych wrażeń i doznawaniem przyjemności (czyli jako ryzyko stymulacyjne), które stanowią jednocześnie wyraz niewłaściwej adaptacji młodzieży i zagrożenie dla jej rozwoju (por. T. Zaleśkiewicz, 2005; J. Szymańska, 2000; R. Jessor, 1987; M. Stawiarska-Lietzau, 2012). Głębsza analiza powodów, dla których nastolatki podejmują różnorodne zachowania ryzykowne, także te na pierwszy rzut oka nieprzystosowawcze i szkodliwe, wskazuje jednak, że mogą one pełnić ważną i adaptacyjną z rozwojowego punktu widzenia funkcję. Okres dorastania to czas ogromnych zmian w życiu młodych ludzi, które pozostają w związku nie tylko z dojrzewaniem płciowym, ale i podejmowaniem nowych ról społecznych związanych ze stopniowym osiąganiem statusu osób dorosłych. Zdaniem niektórych badaczy (C. Lightfoot, 1997; R. Studenski, 2004; M. Stawiarska-Lietzau, 2012) podejmowanie zachowań ryzykownych w tym okresie przynosi młodzieży wiele korzyści. Pozwalają one nie tylko zaspokoić chęć przeżycia czegoś ekscytującego i radzić sobie z lękiem, frustracją lub nudą, ale dostarczają wielu korzyści o charakterze instrumentalnym: zwiększają poczucie sprawstwa przez możliwość sprawdzenia się w nowych okolicznościach, rozwijają poczucie autonomii i niezależności wkraczających w dorosłość nastolatków, sprzyjają rozwojowi dorosłej tożsamości oraz stanowią symboliczne potwierdzenie dojrzałości i rozwojowe przejście w okres dorosłości.

Ważną korzyścią, jaką młodzi ludzie (zwłaszcza chłopcy) odnoszą w związku z angażowaniem się w ryzykowne aktywności jest także społeczna aprobatą. M. Stawiarska-Lietzau wskazuje, że

[...] dokonanie jakiegoś niezwykłego, niebezpiecznego czy zakazanego wyczynu jest powodem do dumy, wzbudza podziw kolegów i zwiększa prestiż jednostki w grupie. Rozwaga i ostrożność są postrzegane przez młodzież jako tchórzostwo lub słabość – szczególnie wśród chłopców – a osoby, które takich zachowań unikają, są często wyśmiewane i odrzucane. Wpływ grupy rówieśniczej widoczny w zachęcaniu do ryzykownych wyczynów, modelowaniu takich zachowań i wyrażaniu aprobaty dla osób, które nie boją się podjąć wyzwania, jest uznawany za jeden z najistotniejszych moderatorów angażowania się młodzieży w niebezpieczne zachowania (2012, s. 7).

Spoleczne uznanie dla podejmowania ryzyka przez nastolatków jest odbiciem kulturowego stosunku do ryzyka i ryzykantów:

[...] ryzyko w niektórych przypadkach podejmuje się dlatego, że takie zachowanie jest uznawane za bardziej wartościowe od zachowania ostrożnego, a ryzykanci są przekonani, że niepodjęcie ryzyka może spowodować utratę prestiżu lub obniżenie samooceny (R. Studenski, 2004, s. 168).

Prowadzone w latach 60. XX w. badania nad grupowym podejmowaniem decyzji wykazały, że ludzie mają tendencję do oceniania siebie jako co najmniej tak samo skłonnych do ryzyka jak inni oraz zmieniania swoich decyzji na bardziej ryzykowne, kiedy spostrzegają, że ich wybory są bardziej asekuranckie (ostrożne) w porównaniu z decyzjami innych członków grupy. Zjawisko to nazwano „przesunięciem ryzyka w grupie”, a koncepcją najlepiej wyjaśniającą jego występowanie okazała się hipoteza ryzyka jako wartości, która zakłada, że podjęcie umiarkowanego ryzyka jest w znaczeniu kulturowym wyżej cenione niż zachowanie ostrożne (R. Studenski, 2004; R.D. Clark, 1983). R. Brown (1965, za: E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, 1997) sformułował teorię wartości kształtowanej kulturowo, w której dowodzi, że gotowość do podejmowania ryzyka oraz nowatorskich, innowacyjnych działań jest kulturowo kształtowana i wzmacniana w tych kulturach, gdzie ryzyko jest cenioną wartością (dotyczy to m.in. kultury euroamerykańskiej). W kulturach tych bardziej pozytywnie postrzegane są jednostki, które są ryzykantami w porównaniu z osobami ostrożnymi i które preferują sytuacje o wieloznacznym ryzyku niż sytuacje jednoznacznie pewne. Osoby podejmujące ryzyko spostrzegane są także jako bardziej kompetentne (R. Brown, 1965, za: E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, 1997).

Podjęcie ryzyka jako wartość w wymiarze edukacyjnym

Jak wskazano powyżej, podejmowanie ryzyka można uznać za zachowanie stanowiące wartość w ujęciu jednostkowym oraz społecznym. Podjęcie ryzyka, jednostka odnosi wymierne korzyści w postaci uzyskania

dóbr niedostępnych za pomocą działań stereotypowych czy ostrożnych, może osiągnąć większe zyski (np. przez bardziej ryzykowne, ale opłacalne inwestycje), zdobyć nieznane wcześniej tereny, zaspokoić wiele potrzeb psychologicznych (w tym potrzebę ciekawości, silnych wrażeń, uznania społecznego, osiągnięć). Choć podejmowanie umiarkowanego ryzyka jest pozytywnie wartościowane i społecznie pożądane, jak się wydaje, nie znajduje to odzwierciedlenia w sferze edukacji, w której ryzykowanie rozpatrywane jest prawie wyłącznie w kontekście zachowań negatywnych i szkodliwych.

R. Studenski dowodzi, że obserwowana wśród młodzieży tendencja do angażowania się w niebezpieczne, społecznie nieakceptowane zachowania („zachowania problemowe”) wynika w znacznej mierze z naturalnego w okresie dorastania wzrostu samodzielności nastolatków i podejmowania działań będących symbolami dorosłości oraz braku zachęt i wyzwań do społecznie akceptowanego ryzyka:

Jeśli jednostka nie ma możliwości uczestniczenia w organizowanych przez rodziców lub nauczycieli pożądanych ryzykownych przedsięwzięciach spostrzeganych przez młodzież jako wyzwanie, to z dużym prawdopodobieństwem zaangażuje się w działania problemowe (2004, s. 113).

Podjmując ryzyko, o czym wspomiano we wcześniejszej części artykułu, młodzież zaspokaja wiele ważnych dla niej potrzeb: ekscytacji i poszukiwania silnych wrażeń, radzenia sobie z negatywnymi emocjami, zdobywania samodzielności i autonomii, poczucia własnej wartości czy kształtowania dorosłej tożsamości. Oddziaływania edukacyjne i wychowawcze powinny zatem wychodzić naprzeciw tej naturalnej rozwojowo tendencji do angażowania się w nowe, ryzykowne aktywności, uwzględniając potrzeby i wartości, którymi kieruje się młodzież. Jak się wydaje, programy nauczania nastawione są wciąż bardziej na przekazywanie wiedzy niż jej samodzielne zdobywanie, na odtwarzanie wiadomości według z góry ustalonego klucza niż niezależność myślenia i dochodzenia do celu. Wykorzystywanie w programach nauczania i doborze metod nauczania działań aktywizujących uczniów, zachęcających do samodzielności, niezależności i podejmowania autonomicznych decyzji jest krokiem w kierunku stymulowania młodzieży do podejmowania pozytywnego i rozwojowo wartościowego ryzyka.

Skłonność do podejmowania ryzyka jest cechą wspomagającą zachowania o charakterze transgresyjnym, które wiążą się z przekraczaniem dotychczasowych granic poznania i aktywności jednostki; jest ważnym elementem rozwoju osobistego oraz społecznego; jest niezbędnym elementem podejmowania działań przedsiębiorczych i twórczych (M. Stawiarska-Lietzau, E. Kornacka-Skwara, A. Miklewska, 2009; M. Stawiarska-Lietzau, 2011; R. Studenski, 2004; S. Kołodziej, M. Goszczyńska, 2006). Warto zatem stwarzać młodzieży warunki do podejmowania działań twórczych, wymagających kreatywności i odwagi w wyrażaniu siebie, samodzielności i inicjatywy.

W literaturze przedmiotu niewiele można znaleźć doniesień z badań nad korzyściami wynikającymi dla młodzieży z angażowania się w ryzyko pozytywne, społecznie akceptowane i kontrolowane przez dorosłych. Ich przykładem jest praca L. Kander (2009), w której analizowano konsekwencje udziału młodzieży w przygotowaniu i wystąpieniu w przedstawieniu w teatrze szekspirowskim. Autorka założyła, iż wyzwanie, jakim jest udział nastolatków w przygotowaniu spektaklu oraz występ w nim, dostarczą młodzieży doświadczenia dyscypliny i ekscytacji, które wzmocnią ich poczucie własnej wartości, stworzą okazję do podejmowania pozytywnego ryzyka oraz zachęcą do nawiązania więzi z rówieśnikami. W badaniach wzięło udział 17 uczniów szkoły średniej, którzy wybrali udział w pracach teatru jako zajęcia fakultatywne. Wyniki potwierdziły wzrost poczucia własnej wartości oraz doświadczanie przez uczniów podejmowania ryzyka pozytywnego, w mniejszym stopniu odnotowano natomiast związek udziału w pracach teatru ze zwiększeniem więzi z rówieśnikami. Przypadek ten wskazuje, że nie tylko działania podejmowane przez młodzież w gronie rówieśników i w opozycji do dorosłych, ale także aktywność, która jest organizowana i monitorowana przez dorosłych, może zaspokajać tę silną i rozwojowo istotną potrzebę podejmowania ryzyka, przeżywania ekscytacji i silnych wrażeń.

Stwarzanie przez dorosłych warunków do uprawiania sportów przez budowanie boisk, torów przeszkód i skateparków, zachęcanie młodzieży do udziału w olimpiadach, konkursach plastycznych, przedstawieniach teatralnych i samodzielnej zbiórki pieniędzy na ważny dla młodzieży cel, samodzielnego zorganizowania wycieczki szkolnej i wyprawy w góry – to tylko nieliczne przykłady sytuacji, które mogą być organizowane w procesie edukacyjnym, a które zawierają w sobie element ryzyka i niepewności w wymiarze fizycznym, społecznym czy intelektualnym. Ważne, aby nauczyciele, pedagodzy, psychologowie i inne osoby biorące udział w nauczaniu i wychowaniu młodzieży miały świadomość, iż skłonność do podejmowania ryzyka przez młode osoby to nie tylko problem, ale i wartość – szansa na rozwijanie poczucia własnej wartości i tożsamości, poczucia sprawstwa, kreatywności czy kompetencji społecznych, które warto w procesie edukacyjnym uwzględnić i twórczo wykorzystać.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. A. Brzezińska i in. (tłum.). Poznań.
- Bernstein, P.L. (1997). *Przeciw bogom. Niezwykłe dzieje ryzyka*. T. Baszniak, P. Borzęcki (tłum.). Warszawa.

- Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. M. Orski (tłum.). Gdańsk.
- Clark, R.D. (1983). Przesunięcie poziomu ryzyka pod wpływem grupy. Analiza krytyczna. W: W.E. Scott, L.L. Cummings (red.). *Zachowanie człowieka w organizacji*. B. Czarniawska (tłum.). Warszawa.
- Goszczyńska, M. (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Warszawa.
- Hamer, D., Copeland, P. (1998). *Geny a charakter*. J. Suchecki (tłum.). Warszawa.
- Hansen, E.B., Breivik, G. (2001). Sensation Seeking as a Predictor of Positive and Negative Risk Behaviour among Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30.
- Jessor, R. (1987). Risky Driving and Adolescent Problem Behavior: An Extension of Problem Behavior Theory. *Alcohol Drugs Driving*, 3(3-4).
- Kander, L. (2009). The Impact of the Shakespearean Theater Production Experience on the Development of Adolescent Self-Esteem, Positive Risk-Taking and Pro-Social Peer Bonding. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(1-A).
- Kołodziej, S., Goszczyńska, M. (2006). Kulturowe uwarunkowania skłonności do ryzyka osób przedsiębiorczych. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.). *Psychologia zachowań ryzykownych*. Warszawa.
- Lightfoot, C. (1997). *The Culture of Adolescent Risk-Taking*. New York.
- Ratajczak, Z. (2004). Kontrowersje wokół pojęcia ryzyka. Źródła i konsekwencje. W: R. Studenski (red.). *Zachowanie się w sytuacji ryzyka*. Katowice.
- Reber, A.S. (2002). *Słownik psychologii*. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. (tłum.). Warszawa.
- Sharland, E. (2006). Young People, Risk Taking and Risk Making: Some Thoughts for Social Work. *British Journal of Social Work*, 36.
- Stawiarska-Lietzau, M. (2006). Jak rozumiemy „ryzyko”? Ryzyko i jego ujmowanie w psychologii. *Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Psychologia*, XIII.
- Stawiarska-Lietzau, M. (2011). W poszukiwaniu szczęśliwego twórcy – cechy osobowości transgresyjnej a zadowolenie z życia młodzieży. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. T. 4. Kraków.
- Stawiarska-Lietzau, M. (2012). Kulturowe i rozwojowe uwarunkowania podejmowania ryzyka przez młodzież. W: K. Rędziński, M. Łapot (red.). *Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza*, 21.
- Stawiarska-Lietzau, M., Kornacka-Skwara, E., Miklewska, A. (2009). Podejmowanie ryzyka przez młodzież jako szansa rozwoju i wyzwanie edukacyjne. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. T. 2. Kraków.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa.
- Studenski, R. (2000). Ocena skłonności do podejmowania ryzyka jako czynnik warunkujący dobór partnera. W: J. Stanik (red.). *Psychologia. Badania i aplikacje*. T. 3: *Trudności i zaburzenia w społecznym funkcjonowaniu człowieka*. Katowice.
- Studenski, R. (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice.

- Szymańska, J. (2000). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa.
- Trimpp, R.M., Kerr, J.H., Kirkcaldy, B. (1999). Comparing Personality Constructs of Risk-taking Behavior. *Personality and Individual Differences*, 26.
- Tyszka, T., Zaleśkiewicz, T. (2001). *Racjonalność decyzji*. Warszawa.
- Van der Pligt, J. (2002). Ryzyko. W: A.S.R. Manstead, M. Hewstone, *Encyklopedia Blackwell. Psychologia społeczna*. Warszawa.
- Wilson, M., Daly, M., Gordon, S. (1998). The Evolved Psychological Apparatus of Human Decision Making is One Source of Environmental Problems. W: T. Caro (red.) *Behavioral Ecology and Conservation Biology*. New York.
- Zaleśkiewicz, T. (2000). Skłonność do podejmowania ryzyka jako kryterium doboru kadr. W: T. Witkowski (red.), *Nowoczesne metody doboru i oceny personelu*. Kraków.
- Zaleśkiewicz, T. (2005). *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk.
- Zaleśkiewicz, T. (2006). Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.). *Psychologia zachowań ryzykownych*. Warszawa.
- Zuckerman, M. (2000). Are You A Risk Taker? *Psychology Today*. November - December.

Streszczenie

Podjęcie ryzyka, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży, kojarzone jest z działaniami, które są niebezpieczne i niekorzystne dla jej dobrostanu i potencjału rozwojowego. Warto jednak zadać sobie pytania: Co młodzi ludzie mogą zyskać, podejmując ryzyko? Jakie potrzeby w ten sposób zaspokajają i jaką wartość mają dla nich takie zachowania? Celem niniejszego artykułu jest analiza podejmowania ryzyka w kontekście wartości, jaką niosą z sobą takie zachowania dla jednostki, poczynając od zysków na poziomie biologicznym, przez korzyści społeczne, a kończąc na refleksji nad wykorzystaniem skłonności do ryzykowania w procesie edukacyjnym.

Summary

Risk taking is usually regarded as an activity which is dangerous and disadvantageous for adolescents' well-being and development. However it is worth to ask a question: what profits young people can acquire taking the risk, what needs they can satisfy and what is the value of risk taking behaviours? The goal of the article is an analysis of risk taking in the context of profits gained by people on biological through social to educational level.

Patryk Kujan

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Rola kuratora sądowego Wartość jako pojęcie dominujące w pracy z osobą oddaną pod dozór

Osobista refleksja

Praca kuratora sądowego jest działaniem trudnym do zdefiniowania. Czynności, które należy podjąć w stosunku do podopiecznych, są bardzo zróżnicowane. Niejednokrotnie spotykam się z sytuacją, która dzieje się w tak dynamiczny sposób, że każde kolejne działanie poprzedzane jest przez błędy popełniane przez podopiecznego, wskutek czego wymaga ono ciągłej korekty. Zachowania te nie zawsze wynikają z wyrachowania osób znajdujących się pod pieczę kuratora i zdarza się, że są niezamierzonym skutkiem zaistniałej sytuacji (braku umiejętności, wiedzy czy doświadczenia). Praca kuratora – co ważne – 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 dla osoby zagubionej. Ktoś powie, że brzmi to śmiesznie, naiwnie i pewnie czasami właśnie tak jest. Ja jednak odnoszę swoje działania do rzeczywistości, którą każdego dnia odkrywam na nowo.

Pracę kuratora sądowego dla osób dorosłych wykonuję od 2005 r. Wtedy jeszcze, jako bardzo młody człowiek, podejmowałem działania zgodne z metodologią pracy, dokonując oceny zerojedynkowej. Po jednej stronie stawiałem godnych kuratorów, po drugiej – niegodnych skazanych, którzy winni podporządkować się każdej sugestii (nakazowi) tylko po to, aby wykonać założony plan. Nabyte doświadczenie pozwoliło mi na dokonanie korekty, która zakłada nie tylko inne podejście do realizacji powierzonych zadań, lecz także – co istotniejsze – akceptowanie różnic, z jakimi się spotykam. Sfera

wartości i zasad osób, z którymi pracuję, znacząco różni się od tej, jaką łatwo mi zrozumieć, a tym samym stanowi wyzwanie; wyzwanie mobilizujące do działania niezbędnego dla osiągnięcia sukcesu. Bezpośrednia praca kuratora sądowego z dozorowanym jest jednym z elementów zawodu i wiąże się z ubóstwem narzędzi wykorzystywanych w czynnościach dozorowych. Nie oznacza to, że kuratorzy nie są w stanie zorganizować pracy resocjalizacyjnej tak, aby przynosiła pożądane efekty, jednak takie działanie wymaga wysiłku i interdyscyplinarności.

Jednym z czynników powodzenia działań podejmowanych przez kuratorów jest dokonanie właściwej oceny wartości preferowanych przez osoby oddane pod dozór. Pojęcie wartości definiowane jest różnie w zależności od nauki. Na przykład socjolog zdefiniuje wartość jako przedmiot materialny lub idealny, ideę, instytucję, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostka lub zbiorowość przyjmuje postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus (J. Szczepański, 1966, s.58). Z punktu widzenia psychologii wartość to sens istnienia aktywności i rozwoju człowieka, a także wyobrażenie i przekonanie o tym, co jest ważne dla rozwoju i aktywności jednostki (M. Tyszkowa, 1988). Oczywiście warto także zwrócić uwagę na wartości w kontekście zawodu kuratora. Mam tu na myśli poczucie bezpieczeństwa (wynikające m.in. z posiadania pracy, mieszkania, majątku), wartości uniwersalne (takie jak poszanowanie prawa, dobro) czy wykorzystywane w codziennym funkcjonowaniu (spryt, siła, talent).

W obecnej rzeczywistości kuratorzy zajmują się wieloma sprawami, a ich referaty¹ przepełnione są teczkami osób preferujących właściwy system wartości², dla których popełnione przestępstwo jest jednorazowym zdarzeniem. Pokazuje to pewien absurd rozwiązań – sytuację, w której kurator podejmuje działania wobec osób niezdemoralizowanych. Samo pojęcia demoralizacji używane jest najczęściej w kontekście nieletnich, jednak 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, lecz także – być może znacznie częściej – o łamaniu powszechnie obowiązujących zasad.

Kurator sądowy działa na podstawie wytycznych i przepisów, co czasami stanowi o jego bezpieczeństwie, ale w innych sytuacjach bywa kagańcem ograniczającym możliwości realnie podejmowanych działań.

¹ Referat jest obszarem najczęściej określonym przez podział spraw wpływających do zespołu, z uwzględnieniem terenu działalności sądu.

² W warunkach pracy z osobą skazaną oznacza to najczęściej sytuację, w której podjęte starania resocjalizacyjne nie są niezbędne dla zapewnienia właściwych relacji społecznych skazanego z otoczeniem.

Ludzkość błądzi w poszukiwaniu dróg ograniczenia zjawiska przestępczości, co nie dyskryminuje tych, którzy przecierają szlaki na drodze ku wolności (nawet tej rozumianej dosłownie). Rozwój nauk społecznych, w tym pedagogiki, psychologii czy kryminologii, wskazuje źródła wiedzy, wzbogacając poglądy dotyczące skuteczności tradycyjnych metod karania. Rzeczą niezbędną jest zajęcie humanistycznego stanowiska w kwestii przestępcy i jego karaniu, tak jak się to dzieje w koncepcji sprawiedliwości naprawczej, gdzie sprawca jest stroną w konflikcie, uczestnikiem dyskusji, która w konsekwencji ma prowadzić do zadośćuczynienia. Idea sprawiedliwości naprawczej przeplata się z teorią retributywną, według której sprawcę należy ukarać, najlepiej dolegliwie, tak aby w przyszłości sama myśl o sankcji działała nań odstraszająco. Jeśli jednak taki model okaże się nieskuteczny, sprawcą należy się zająć – resocjalizować go, aby państwo/społeczeństwo (a w mikrosystemie rodzina) przyjęło nowonarodzonego i miało zeń pożytek. Dzisiejsze rozwiązania prawa karnego są mirażem prezentowanych teorii – reakcji na zachowania uznawane za szkodliwe. Nie rezygnując z potrzeby ostrego reagowania na przestępstwa najpoważniejsze, prawo dopuszcza możliwość pojednania się stron konfliktu (np. w trakcie postępowania mediacyjnego). Uznaje się także, iż samo wydanie wyroku nie jest wystarczające, a w postępowaniu wykonawczym należy dokonywać skutecznej korekty funkcjonowania skazanego. Filozofia pracy kuratora sądowego opiera się na zasadach humanitarnych i egalitarnych. Jej podstawą jest szacunek dla oddanego pod dozór człowieka i jego dobro. Zasady te wynikają z podstawowych norm moralnych, które nakazują poszanowanie drugiego człowieka ze względu na godność jego osoby oraz postulują wzajemną, powszechną życzliwość i służenie sobie pomocą.

Kurator sądowy

Kurator sądowy pełni bardzo ważną rolę w całym systemie zapobiegania przestępczości. Z jego pracą łączą się różnego rodzaju problemy: filozoficzne, prawne, organizacyjne, metodyczne. Słowa „kurator” (które ma łaciński rodowód i oznacza opiekuna) używa się w potocznej polszczyźnie w różnym znaczeniu, co bywa niekiedy źródłem pomyłek. Niemal każdy, kto zetknął się ze szkołą, wie, kim jest kurator w szkolnictwie. Nie każdy natomiast miał okazję zetknąć się z sądem i wie, kto to jest kurator sądowy. Zawodowy/społeczny kurator w sądzie nie ma nic wspólnego z kuratorem – kierownikiem organu administracji szkolnej. Słyszymy czasem, że dziecko, które sprawia kłopoty wychowawcze, jest oddane pod dozór kuratora. Ale zdarza się i tak, że dorośli ludzie mają dozór kuratorski, i to nie tylko wtedy, gdy zgodnie z przepisami prawa cywilnego muszą mieć prawnego opiekuna. Kiedy zatem

w życie człowieka dorosłego może wkroczyć kurator? Jaki jest rodowód tej funkcji? (J. Majer, 1984).

Za początek instytucji kurateli uznaje się 940 r., kiedy to król angielski Athelstan nakazał oddać pod opiekę biskupa skazane na karę śmierci dzieci (M. Kopeć-Chrościcka, 1984). W czasach nowożytnych kuratela rozwija się najpierw w Anglii w XIX w. Angielskie doświadczenia praktyczne zostały przejęte przez amerykański stan Massachusetts. W literaturze za pierwszego znanego kuratora praktyka uważa się bostońskiego szewca Johna Augustusa. Otóż w Massachusetts w 1841 r. Augustus, złożony w sądzie kaucję za skazanego na więzienie przestępcę, podjął wobec sądu zobowiązanie, że jeżeli przekaże się mu delikwenta pod opiekę wychowawczą, to nie wróci on nigdy na drogę przestępstwa. I faktycznie, Augustusowi dzięki troskliwym zabiegom udało się to osiągnąć. Do 1858 r. Augustus poręczył za 1900 osób. W ten sposób udany eksperyment pedagogiczny z czasem został upowszechniony przez sądy dla nieletnich jako system (C. Czapów, S. Jedlewski, 1971, s. 185).

W Polsce, pozbawionej własnej państwowości, prowadzono intensywną działalność zmierzającą do utworzenia instytucji wpierającej osoby osadzone i opuszczające zakłady karne. Działania te miały wpierać więźniów, by ci mogli godnie żyć (zdobyć mieszkanie i pracę, cieszyć się szacunkiem innych osób). Ustawa o uwolnieniu warunkowym przed odbyciem końca kary zaczęła funkcjonować 22 czerwca 1909 r. Pod koniec tego samego roku udało się także doprowadzić do zatwierdzenia zasad działania Towarzystwa Opieki nad Zwolnionymi z Więzień, zwanego Patronatem. Było to możliwe dzięki zaangażowaniu takich ludzi, jak Aleksander Moldenhawer, Walenty Miklaszewski, Mikołaj Korenfeld czy Adolf Popławski, który był pierwszym prezesem Patronatu. Instytucja ta funkcjonowała dzięki ofiarności zaangażowanych w ideę niesienia pomocy ludziom. Patronat zaopatrywał zwalnianych z zakładów karnych w odzież i udzielał pomocy w podjęciu pracy; priorytetem było także oddziaływanie wychowawcze. Kodeks karny z 1932 r. przewidywał stosowanie dozoru w stosunku do skazanych, którym warunkowo zawieszono wykonanie kary pozbawienia wolności. W wypadku nadzoru jego wykonanie można było powierzyć jedynie osobom lub instytucjom godnym zaufania. Tym samym kodeks wykluczał nadzór osób o charakterze urzędowym, przy czym nie należało utożsamiać go ze znanym dawniejszemu ustawodawstwu dozorem policji (J. Makarewicz, 1938). Dozór ochronny w okresie zawieszenia kary to środek o charakterze społecznym, mimo iż nie funkcjonowało jeszcze pojęcie kuratora społecznego. Kuratora sądowego dla dorosłych odnajdujemy w polskim ustawodawstwie dopiero w 1957 r., kiedy to ustanowiony został w związku ze zmianą przepisów regulujących warunkowe przedterminowe zwolnienie (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1958 r. w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi, Dz. U. Nr 10, poz. 35). Na podstawie art. 4 § 3 Ustawy z dnia 29 maja 1957 r. minister sprawiedliwości powołał przy każdym

sądzie wojewódzkim – jako społeczny organ pomocniczy sądu – kuratorów sądowych dla nadzoru nad warunkowo zwolnionymi (Ustawa z dnia 29 maja 1957 r. o warunkowym zwolnieniu osób odbywających karę pozbawienia wolności, Dz. U. Nr 31, poz. 134).

Przepis ten był właściwie martwy do 1959 r., kiedy to Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z 13 lutego 1959 r. powołana została instytucja kuratorów społecznych. W tym samym roku wydano instrukcję określającą w sposób ramowy prawa i obowiązki kuratorów zawodowych dla nieletnich. Kolejne rozporządzenia ministra sprawiedliwości (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 1961 r. w sprawie sposobu wykonywania orzeczeń, o których mowa w art. 62 k.k., Dz. U. Nr 34, poz. 173; Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 lipca 1961 r. w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi oraz udzielania poręczeń za te osoby, Dz. U. Nr 34, poz. 174) rozwinęły instytucję kuratora sądowego m.in. przez wprowadzenie swoistego rodzaju nadzoru, tj. poręczenia instytucji oraz organizacji społecznej, w której warunkowo zwolniony miał być zatrudniony lub która prowadziła statutową opiekę nad osobami zwolnionymi z zakładów karnych.

Nowy etap systemu probacji otwierało Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 marca 1965 r. w sprawie dozoru ochronnego nad osobami, którym wykonanie kary pozbawienia wolności warunkowo zawieszono oraz w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi (Dz. U. Nr 12, poz. 80). Akt ten obok kuratorów społecznych powoływał przy sądach wojewódzkich kuratorów zawodowych sprawujących dozór nad warunkowo przedterminowo zwolnionymi. Kurator, będąc pracownikiem etatowym sądu, zobowiązany został do pracy w referacie penitencjarnym, stając się organem sądu o opisanym zakresie działania. Zanim to nastąpiło, kuratorzy społeczni zdobywali już pewne doświadczenia, zajmując się skazanymi, których warunkowo zwalniano z zakładów karnych, a także tymi, którym warunkowo zawieszono wykonanie kary pozbawienia wolności. W 1960 r. w Sądzie Wojewódzkim dla miasta Warszawy rozpoczęło pracę 3 kuratorów społecznych, którym powierzono opiekę nad 9 skazanymi; pod koniec roku kuratorów było już 43, a osób nadzorowanych 159 (nad 33 z nich nadzór sprawowały instytucje i organizacje społeczne). Na początku 1962 r. powołano także kuratorów społecznych w Sądzie Powiatowym dla miasta stołecznego Warszawy. Kuratorów społecznych przybywało z roku na rok; po pięciu latach było ich już kilka tysięcy. Okazało się jednak, że działalność społeczników jest niewystarczająca i ktoś musi koordynować (organizować) ich pracę. Sędziowie z uwagi na obciążenie pracą nie byli w stanie sprostać temu zadaniu. Oczywista stała się konieczność powołania kuratorów zawodowych, szczególnie że orzecznictwo w tym czasie zdecydowanie zmierzało w kierunku stosowania środków nieizolacyjnych. Zawieszenie wykonania kary pozbawienia wolności z jednoczesnym zobowiązaniem do zapłaty i na-

kładaniem obowiązków okazało się bardziej racjonalne niż orzekanie kary więzienia w stosunku do przestępców przypadkowych, osób pierwszy raz karanych, bez oznak silnej demoralizacji. Badania prowadzone nad osobami opuszczającymi zakłady karne wskazywały, że ich zmiana nie jest trwała, jeśli po wyjściu na wolność nie uda się ich włączyć w życie społeczne: nie podejmą pracy, wrócą do dawnego środowiska i nabytych przyzwyczajzeń. Poddawanie skazanych konkretnym rygorom i systematyczne kontrolowanie ich postępowania w okresie nadzoru (w sytuacji warunkowego przedterminowego zwalniania z zakładu karnego) w praktyce okazało się bardziej efektywne niż odbywanie kary w całości. Na początku 1965 r. ustanowiono 19 kuratorów zawodowych przy sądach wojewódzkich, a do końca tego roku liczba ich doszła do 30. Przez następne dwa lata uległa ona podwojeniu, a w ciągu dalszych trzech lat ponownie się podwoiła: w końcu 1970 r. bowiem było ich już 124. Etaty kuratorskie zaczęto także przydzielać sądom powiatowym. Dynamiczny wzrost liczby osób dorosłych obejmowanych kuratelą oraz rozszerzenie obowiązków kuratorów zawodowych sprawiły, że na początku 1974 r. w sądach było już ich 441. Liczebność kadry kuratorów społecznych sięgnęła 12 tys., czyli podwoiła się od 1969 r. (J. Kamiński, S. Milewski, 1979). Kodyfikacja prawa karnego w 1969 r., wprowadzając nowe środki oddziaływania na skazanych, które wykluczały stosowanie kary pozbawienia wolności, wskazała rolę kuratora jako odpowiedzialnego, a przede wszystkim merytorycznego organu sądowego. Na tej podstawie kurator sądowy, zarówno zawodowy, jak i społeczny, stał się organem sądu o określonej roli i zadaniach związanych z instytucją warunkowego przedterminowego zwolnienia, warunkowego zawieszenia wykonania kary, nadzoru ochronnego i kary ograniczenia wolności (S. Walczak, 1972). Przepisy kodeksu karnego z 1969 r. i kodeksu karnego wykonawczego z 1969 r. oraz wydane na ich podstawie przepisy wykonawcze doceniają rolę kuratora, pozostawiając mu duży zakres swobody w doborze metod postępowania z osobą poddaną probacji, a także rygorystycznie egzekwowania nałożonych obowiązków i poleceń. Dobre rezultaty stosowania środków probacyjnych w praktyce, a w szczególności odejście od tezy, że bezwzględna kara pozbawienia wolności jest głównym i najlepszym środkiem ograniczenia przestępczości, oddziaływały na pełniejsze wykorzystywanie działalności kuratorów, a co za tym idzie ilościowy rozwój ich kadry.

Kuratorzy zawodowi nie mieli łatwej drogi do zdobycia należnego im miejsca w hierarchii pracowników sądu. Czasem spychano ich do roli urzędniczego pomocnika, używanego do wysyłania listów i przypadkowych czynności w sekretariacie. Autorytet tego zawodu kształtowały stopniowo zarządzenia ministra sprawiedliwości, zabiegi odpowiedniego departamentu ministerstwa, przede wszystkim jednak działalność najlepszych kuratorów, którzy potrafili wypracować dobre wzorce (J. Kamiński, S. Milewski, 1979). W początkowym okresie funkcjonowania kurateli (tj. do

1965 r.) w odniesieniu do osób dorosłych praktykowany był wyłącznie model kurateli społecznej. Dominacja tego typu kurateli utrzymywała się również po powołaniu w 1965 r. kuratorów zawodowych, choć z biegiem lat wytworzył się system kurateli mieszanej, społeczno-zawodowej. Różnice między tymi modelami sprowadzają się głównie do roli, jaką w procesie resocjalizacji pełnią kuratorzy zawodowi i społeczni. W dotychczasowym modelu bezpośrednio sprawowanie dozorów, nadzorów bądź wypełnianie na zlecenie sądu innych czynności kontrolnych czy wychowawczych wobec osób objętych kontrolą sądu należało w pierwszym rzędzie do kuratorów społecznych. Rola zatrudnionych w sądach kuratorów zawodowych polegała natomiast przede wszystkim na organizowaniu i koordynowaniu pracy kuratorów społecznych oraz przedstawicieli zakładów pracy, instytucji i organizacji społecznych sprawujących dozór lub nadzór ochronny, udzielaniu im pomocy i wskazówek oraz organizowaniu szkolenia. Niejako dodatkowo do zakresu obowiązków kuratora zawodowego należało bezpośrednio sprawowanie dozoru lub nadzoru ochronnego w wypadkach szczególnie trudnych oraz współdziałanie z organizacjami realizującymi zadania w zakresie pomocy postpenitencjarnej. Opisywane rozwiązania, jakkolwiek niedoskonałe, tworzyły ramy rozwijającej się kurateli. Praktyka w tym zakresie nie mogła być jednak uznana za zadowalającą, albowiem wytworzyła model kurateli sądowej uznającej kuratora zawodowego za pomocnika sądu, którego praca ma przede wszystkim charakter kontrolny, i to przy założeniu, że wszyscy kuratorzy społeczni rzetelnie wykonują swoje czynności. Aby kuratorzy zawodowi mogli uprawiać autentyczną działalność resocjalizacyjną, musiała nastąpić zasadnicza zmiana w funkcjonowaniu instytucji: musiał powstać model, w którym liczniejszy zespół kuratorów zawodowych prowadzi merytoryczną pracę ze skazanymi, korzystając z szerokiej pomocy kuratorów społecznych, a osobą wiodącą w działalności resocjalizacyjnej jest odpowiednio przygotowany kurator zawodowy. Jednocześnie metody eksponujące kontrolę zastąpiono metodami wychowawczymi.

6 czerwca 1997 r. uchwalono trzy nowe kodeksy: karny, postępowania karnego i karny wykonawczy, które zastąpiły dotychczas obowiązujące akty prawne z 1969 r. Powodem uchwalenia nowej kodyfikacji była zmiana stosunków politycznych i gospodarczych w Polsce, postępująca demokratyzacja życia społecznego oraz konieczność dostosowania prawa polskiego do wymogów Unii Europejskiej i międzynarodowych reguł dotyczących praw obywatelskich, takich jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, tzw. reguły minimum oraz europejskie reguły penitencjarne. Nowe kodyfikacje karne zmierzają do zmiany charakteru prawa karnego, a w szczególności do likwidacji prawa represyjnego, typowego dla państwa totalitarnego, i wprowadzeniu prawa humanitarnego, niezbędnego w państwie demokratycznym. Określa to

art. 3 kk jako dyrektywę zasadniczą, która przy wymiarze kary i środków karnych nakazuje mieć na względzie poszanowanie godności człowieka. Aby kuratorzy mogli sprostać powierzonym zadaniom, oprócz wiedzy z pedagogiki, psychologii oraz socjologii zdobywali podstawy wiedzy prawniczej. Pozwala to na prawidłowe realizowanie obowiązków w postępowaniu wykonawczym oraz na udzielanie podopiecznym oraz ich rodzinom porad i pomocy prawnej w rozwiązywaniu problemów życiowych. W efekcie procesu reform sejm uchwalił pierwszą w historii ustawę odnoszącą się bezpośrednio do sytuacji kuratorów sądowych: Ustawę o kuratorach sądowych z dnia 27 lipca 2001 r. (Dz. U. Nr 98, poz. 1071 z późn. zm.), dzięki której od 2002 r. służba kuratorska funkcjonuje w nowej strukturze organizacyjnej.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553, według stanu prawnego na dzień 10 listopada 1998 r.) opisuje kuratora sądowego jako pracownika merytorycznego sądu, który pełni powierzone mu obowiązki w jednym zespole kuratorskiej służby sądowej i realizuje określone przez prawo zadania związane z wykonywaniem orzeczeń sądu. Kuratorzy sądowi dzielą pracę między dyżury w sądzie oraz działania bezpośrednio w środowisku osób, których dotyczy postępowanie (w miejscu zamieszkania podopiecznych), a ponadto na terenie zakładów zamkniętych i placówek pobytu podopiecznych (w szczególności zakładów karnych, placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz leczniczo-rehabilitacyjnych). Zapis ten zobowiązuje kuratora do realizacji powierzonych zadań w miejscach realnego pobytu dozorowanego.

Ustawodawca dokonał podziału kuratorów na:

- 1) zawodowych:
 - dla osób dorosłych - wykonujący orzeczenia w sprawach karnych,
 - rodzinnych - wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich,
- 2) społecznych - wykonujący orzeczenia w jednym zespole, lecz pełniący swoje zadania społecznie (P. Kujan, 2013).

Najnowszy akt prawny Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lutego 2013 r. w sprawie sposobu wykonywania obowiązków i uprawnień przez kuratorów sądowych w sprawach karnych wykonawczych (Dz. U. poz. 335; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.) odnosi się w sposób bezpośredni do metodyki pracy kuratorów sądowych pracujących ze skazanymi. Ustawodawca, określając szczegółowo zadania przy obejmowaniu dozoru, nakazał kuratorowi następujące czynności:

- 1) zaznajomienie się z aktami sprawy karnej i innymi niezbędnymi źródłami informacji o skazanym; odpisy znajdujących się w aktach danych osobopoznawczych skazanego, w tym wywiadów środowiskowych, opinii biegłych lekarzy psychiatrów, psychologów, seksuologów oraz specjalistów do spraw uzależnień, załącza się do teczki dozoru;

- 2) zaznajomienie się z przebiegiem dotychczasowych dozorów i nadzorów wykonywanych przez kuratorów rodzinnych; odpisy sprawozdań w razie potrzeby załącza się do teczki dozoru;
- 3) zapoznanie się z opiniami i pozostałą dostępną dokumentacją dotyczącą skazanego opuszczającego jednostkę penitencjarną w przypadku zastosowania warunkowego przedterminowego zwolnienia; odpisy opinii, orzeczeń i wniosków dotyczących zachowania się skazanego w jednostce penitencjarnej załącza się do teczki dozoru;
- 4) rozpoznanie i zdiagnozowanie sytuacji osobistej, rodzinnej i środowiskowej skazanego;
- 5) dokonanie oceny i zdiagnozowanie problemu;
- 6) ocenienie możliwości i metody rozwiązywania problemów, które nie sprzyjają resocjalizacji i kontroli okresu próby;
- 7) rozpoznanie optymalnych metod kontroli skazanego i oddziaływania na skazanego - dokonać ich wyboru;
- 8) nawiązanie kontaktu z rodziną i środowiskiem skazanego;
- 9) w przypadku pobierania nauki przez skazanego młodocianego zasięgnięcie informacji o skazanym w placówkach oświatowych i oświatowo-wychowawczych;
- 10) w sprawie związanej z popełnieniem przestępstwa polegającego na użyciu przemocy lub groźby bezprawnej nawiązanie kontaktu z dzielnicowym z właściwej jednostki organizacyjnej policji w celu wymiany informacji o skazanym, a także w celu ustalenia sposobów dalszej współpracy oraz form kontaktu (§ 8.1 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lutego 2013 r. w sprawie sposobu wykonywania obowiązków i uprawnień przez kuratorów sądowych...).

Przepisy Rozporządzenia zobowiązują kuratora, by w razie uzasadnionej potrzeby po powierzeniu mu dozoru:

- 1) nawiązał kontakt ze stowarzyszeniami, instytucjami i organizacjami społecznymi zajmującymi się pomocą społeczną bądź innymi formami działania, które mogą być przydatne w rozwiązywaniu problemów;
- 2) zasięgnął informacji o skazanym i jego środowisku u funkcjonariusza właściwej jednostki organizacyjnej policji, a także w instytucjach samorządowych i organach administracji rządowej;
- 3) nawiązał kontakt z pracodawcą skazanego i zasięgnął u niego informacji o skazanym (§ 8.2 cytowanego Rozporządzenia).

W pracy kuratorów pojawia się próba kategoryzacji spraw i osób znajdujących się pod dozorem na podstawie ryzyka powrotności do przestępstwa. Cytowane Rozporządzenie (§ 11.1 i 2) przewiduje:

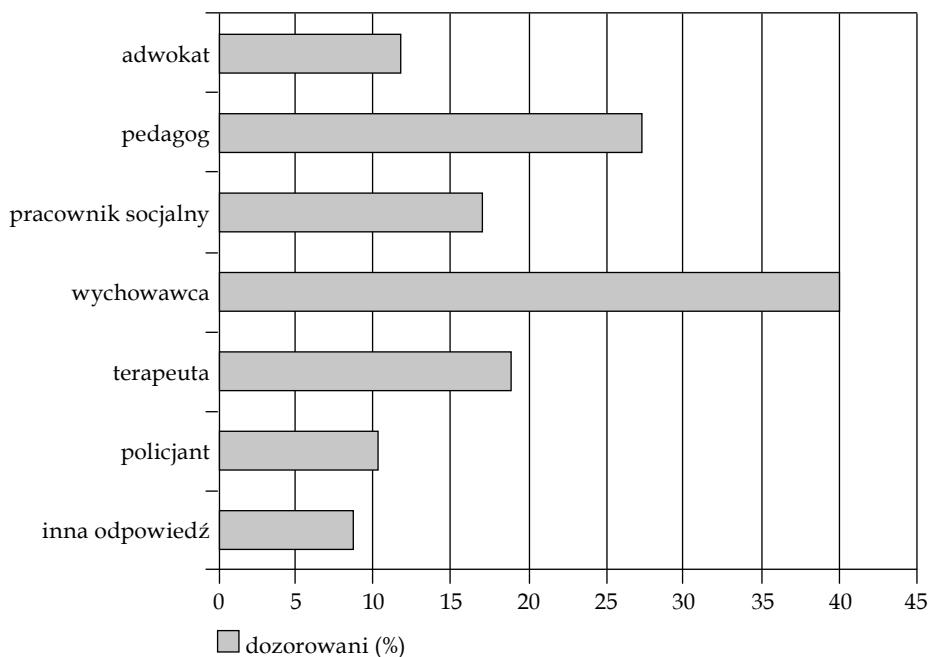
- 1) grupę obniżonego ryzyka (A),
- 2) grupę podstawową (B),
- 3) grupę podwyższonego ryzyka (C).

Grupa obniżonego ryzyka (A) dotyczy osób, wobec których zastosowano warunkowe umorzenie postępowania, oraz dotychczas niekaranych, wobec których istnieje przekonanie, że będą w okresie próby przestrzegać porządku prawnego, w szczególności nie popełnią ponownie przestępstwa. Do grupy podwyższonego ryzyka (C) kwalifikuje się przede wszystkim skazanych, którzy po wydaniu wyroku lub w okresie próby popełnili przestępstwo podobne; osoby uzależnione, które popełniły przestępstwo w związku z używaniem alkoholu; skazanych za przestępstwa przeciwko wolności seksualnej lub obyczajności na szkodę małoletniego, a także za przestępstwa przeciwko wolności seksualnej osób dorosłych; skazanych w związku ze stosowaniem przemocy w rodzinie, zamieszkujących z ofiarą; związanych z subkulturami przestępczymi; dozorowanych, którzy wymagają intensywnych działań w okresie próby ze względu na dotychczasową karalność czy sposób życia. Natomiast do grupy podstawowej (B) kwalifikuje się osoby, które nie spełniają przesłanek grupy obniżonego ryzyka ani grupy podwyższonego ryzyka.

Współczesna kuratela stoi na rozdrożu. Z myśli prezentowanej przez Augustusa pozostało niewiele, do czego przyczyniły się kolejne zadania przypisane kuratorom. Ogranicza to w sposób oczywisty możliwości faktycznego wpływania na postawy podopiecznych na rzecz autorytarnej kontroli, z której sporządza się dokumentację mającą świadczyć o wiedzy, umiejętnościach czy zaangażowaniu. Nakaz dokumentowania wszelkich czynności przenosi pracę kuratora sądowego z terenu zamieszkania dozorowanego do biura (przed komputer). Dlatego należy bezkompromisowo zwalczać taką koncepcję, udowadniając, iż kwalifikacje kuratora powinny wynikać nie tylko z jego rzetelnej wiedzy naukowej, ale także zalet charakteru. Efekt resocjalizacji zależy od wielu czynników, wśród których świadomość, wiedza, umiejętność i akceptowane wartości wydają się decydujące. Od kuratora oczekuje się kształtowania umysłów swoich podopiecznych przez osobisty i bezpośredni kontakt. Tworzenie wartości i ładu w otoczeniu dozorowanego staje się głównym zadaniem prowadzącego dozór. Szczególnie należy dbać o porządek sfery moralnej i duchowej, ponieważ dzięki nim dokonuje się integracja poszczególnych sfer życia człowieka i jego wszechstronny rozwój.

Na użytek dotychczasowej praktyki przeprowadziłem badania skazanych oddanych pod dozór kuratora sądowego. Charakterystyka roli kuratora sądowego wywiedziona z relacji dozorowanych wskazuje na podobieństwa do innych zawodów związanych z bezpośrednią pracą z klientem.

Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Do jakiego zawodu porównałbyś pracę kuratora sądowego?



Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Kujan (2013).

Wyniki te jednoznacznie wskazują, iż – według ankietowanych – kuratorowi sądowemu znacznie bliżej do wychowawcy niż policjanta. Wyniki można także interpretować jako zwierciadło oczekiwań podopiecznych.

Kuratora, którego porównuje się do wychowawcy, można oceniać podobnie jak nauczyciela, przewodnika, czasem animatora. Obowiązują go wysokie standardy pracy, a w szczególności przestrzeganie zasad etycznych. J. Homplewicz, wskazując na zasady ogólne, wyróżnia:

- 1) zasadę prawdy (wychowawca ma być prawdziwy w tym, co mówi i czyni),
- 2) zasadę dobra wychowanka (jest wskazówką dla działań wychowawcy),
- 3) zasadę przykładu (wartości i umiejętności należy posiadać, by móc je przekazać),
- 4) zasadę projekcji pedagogicznej (odpowiednie spojrzenie na sprawę, właściwa perspektywa),
- 5) zasadę więzi emocjonalnej (osobisty i bezpośredni kontakt z podopiecznym),
- 6) zasadę poszanowania osobowości wychowanka,
- 7) zasadę profesjonalizmu – dojrzałość, kompetencja, fachowość (J. Homplewicz, 1996; zob. D. Waloszek, 2008).

Dozór orzeczoney przez sąd to nie tylko opieka i kontrola sprawowana przez kuratora nad osobą, w stosunku do której zastosowano ten środek. Dozór traktowany jest bowiem jako oddziaływanie bezpośrednie w relacji osobistej, co ma na celu społeczną readaptację skazanego. Resocjalizacja, rozumiana jako reedukacja osoby dorosłej, to proces wpajania niezbędnych umiejętności przydatnych do życia w społeczeństwie, przekształcenie osobowości, przekazywanie właściwego systemu wartości, norm i wzorców kulturowych. C. Czapów i S. Jedlewski (1971, s. 106) posługują się terminem „resocjalizującej reedukacji”, rozumiejąc przez to proces uczenia się, w którym osoby uczące się podlegają zmianom w tym sensie, że eliminowane są ich niepożądane nawyki, będące źródłem ustosunkowań destruktywnych, antagonistycznych w stosunku do określonych oczekiwań społecznych. Czapów i Jedlewski (1971, s. 174) postulują stosowanie środków resocjalizacji, które prócz tego, że eliminują antagonistyczno-destruktywny stosunek do społeczeństwa, wpływają na wychowanie ludzi zdolnych i skłonnych do kształtowania rzeczywistości społecznej zgodnie z kierunkiem rozwoju społeczeństwa i kultury.

Według A. Krukowskiego w procesie resocjalizacji chodzi o wywołanie pozytywnych zmian w postawie społecznej skazanego, w jego stosunku do dominujących wartości społecznych. Uważając te zmiany za cel maksymalny, pisze, że

[...] pomiędzy nim a poprawą jurydyczną, wyrażającą się w braku powrotu do przestępstwa, istnieć może wiele szczebli pośrednich. W kategoriach socjologicznych będą to różne odmiany konformizmu:

- 1) tzw. konformizm rzeczywisty, polegający na postępowaniu zgodnym z normą, ta postać konformizmu uważana jest za najdoskonalszą, gdyż zakłada najdalej posuniętą internalizację norm społecznych;
- 2) tzw. legalizm, który cechuje formalna aprobatą normy społecznej, np. prawnej, gdyż uważa się za słuszne przestrzeganie prawa w ogóle;
- 3) tzw. oportunizm, w przypadku którego mimo dezaprobaty normy społecznej występuje podporządkowanie się normie ze względów utylitarnych; ta postać konformizmu, która pokrywa się z tzw. poprawą jurydyczną, będącą rezultatem odstrasżającego działania kary, uważana jest za mało wartościową społecznie ze względu na swoją względną nietrwałość w przypadku zaniku nacisków zewnętrznych. Jednocześnie podkreśla się, iż oportunizm posiada na dłuższą metę tendencję do transformacji w konformizm rzeczywisty, co z punktu widzenia polityki penitencjarnej nie może być rzeczą obojętną (A. Krukowski, 1973, s. 265).

Samo powstrzymanie się od przestępstwa osiągnąć można albo przez pomoc w usunięciu tendencyjności w ocenie szans, albo też przez zmianę postawy życiowej w drodze resocjalizacji. Decyzja o podjęciu działania zależy nie tylko od potrzeb i atrakcyjności celu, lecz także od tego, jak ocenia się szanse jego osiągnięcia. Zwykle rezygnujemy z działania, gdy szanse są

bardzo małe. Ale ocena szans bywa wysoce subiektywna. Tak więc, gdy cel jest ogromnie atrakcyjny, a wysiłek potrzebny do jego osiągnięcia niewielki, skłonni bywamy szanse przeceniać. Faktyczna praca resocjalizacyjna za skazanym odbywa się w środowisku jego zamieszkania i pobytu. Dotyczy bardzo często nie tylko samych podopiecznych, lecz także ich rodzin, środowiska rówieśniczego i zawodowego oraz preferowanych i akceptowanych wartości. Oddziaływanie środowiskowe zapewnia wsparcie emocjonalne, przychylne nastawienie bliskiego otoczenia społecznego, które wspiera w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych i pozytywnie wpływa na zmianę postaw podopiecznego.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują następujące kierunki pracy pomocowej, które wpływają w sposób bezpośredni na sytuację podopiecznego:

- 1) planowanie społeczne;
- 2) rozwój społeczny – kierunek ukryty w ruchach reformatorskich XIX w. w zakresie ograniczenia przestępczości i pomocy więźniom;
- 3) rozwój środowiskowy – kierunek zrodzony u schyłku ekspansji imperium brytyjskiego w czasie obejmowania przez administratorów kolonialnych nowych terytoriów;
- 4) organizacja pracy środowiskowej, która wywodzi się z koncepcji społecznej pracy nad przypadkiem i koordynuje lokalne wysiłki ochotnicze nastawione na przeciwdziałanie negatywnym sytuacjom środowiskowym;
- 5) akcja środowiskowa – kierunek poszukujący możliwych form pomocy ludziom znajdującym się w szczególnie trudnym położeniu społecznym (A. Bałandynowicz, 1996).

Do metody pracy środowiskowej ogromną wagę przywiązywała H. Radlińska (1935), która ujmowała środowisko i jednostkę jako dialektyczną całość. Istotne jest ustalenie wzajemnych oddziaływań i wpływów środowiska oraz jednostki, z czego wynikają określone formy działania dla pracy opiekuna społecznego czy kuratora sądowego. W pierwszej kolejności chodzi o rozpoznanie uwarunkowań środowiskowych w kwestii popełnionych wykroczeń i błędów oraz różnego typu niedociągnięć, które spowodowały niekorzystną sytuację wychowawczą dla prawidłowego rozwoju nieletniego będącego pod nadzorem kuratora. Rozpoznanie to powinno prowadzić do wnikliwej diagnozy, dzięki której pojawią się właściwe przeciwdziałania zaniedbaniom środowiskowym, pozwalające w porę zatrzymać proces wykolejenia. Metoda środowiskowa stosowana w pracy kuratora powinna też zawierać elementy działań terapeutycznych. Rozumie się przez to tworzenie przez kuratora w najbliższym otoczeniu jego podopiecznych klimatu prawdziwej życzliwości, zapewniającego im oparcie społeczne i poczucie bezpieczeństwa, które redukuje lęk i nerwicowy niepokój (C. Czapów, 1978). Do szczególnie ważkich elementów prostujących skrzywienia charakteru jednostek niedostosowanych społecznie można zaliczyć życzliwy stosunek kulturalnego otoczenia, które nie szafuje krytycznymi, destrukcyjnymi uwagami, lecz

raczej zachęca i podtrzymuje w sposób dyskretny, czyli wytwarza klimat, w którym podopieczny włącza się do współdziałania, gdyż widzi w społeczeństwie swoje miejsce.

Warto także zwrócić uwagę na koncepcję twórczej resocjalizacji jako próbę idei odmiennej od dotychczasowych schematów resocjalizacyjnych. Twórcza resocjalizacja z założenia przeciwstawia się postmodernistycznemu myśleniu. Pokazuje, iż u podstaw odnowy leży nadzieja, że w każdej fazie życia w dogodnych warunkach człowiek jest zdolny do zmiany i przeobrażenia. Ma w tym pomóc przekonanie, iż uczestnictwo człowieka w kulturze daje poczucie spełnienia jako twórcy bądź odtwórcy w znaczeniu pozytywnym (M. Konopczyński, 2008). Wartością w prezentowanej koncepcji jest rozwój poznawczy, twórczy i wyposażenie w kompetencje społeczne.

Wartość jest w resocjalizacji pojęciem nadrzędnym. W procesie resocjalizacji zawodowy kurator sądowy za pomocą działań pośrednich pełni funkcję koordynującą w podziale środków i metod niesienia pomocy na rzecz skazanych. Oznacza to, że stanowi element w pracy z podopiecznym, stając się osobą wyznaczającą kierunek dalszej aktywności. Osoby znajdujące się pod dozorem charakteryzują się znacznym stopniem nieprzystosowania społecznego, trudnościami w podejmowaniu i pełnieniu ról społecznych, zależnością od innych, uzależnieniem od alkoholu, a także utratą zdrowia. Powoduje to konieczność interdyscyplinarności. Niezamienne są natomiast wartości, które w sposób oczywisty wspierają proces resocjalizacji. Wartość jest pojęciem dominującym, a sam kurator sądowy jest w wielu przypadkach osobą, do której skazani kierują pierwsze kroki po opuszczeniu zakładu karnego. Na początku oczekują pomocy materialnej, ale w toku rozmowy okazuje się, iż to rodzina, praca i szacunek są najistotniejszymi wartościami wpływającymi na ich sytuację. Kurator najczęściej podejmuje czynności mobilizujące i motywujące do działania, wskazując na właściwe rozwiązania oraz wychodząc naprzeciw oczekiwaniom skazanych.

Bibliografia

- Balandynowicz, A. (1996). *Probacja. Wychowanie do wolności*. Warszawa.
- Czapów, C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa.
- Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa.
- Homplewicz, J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów.
- Kamiński, J., Milewski, S. (1979). *Resocjalizacja skazanych. Poradnik dla kuratorów sądowych*. Warszawa.
- Konopczyński, M. (2008). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa.
- Kopeć-Chrościcka, M. (1984). *Kurator sądowy, zadania profilaktyczne i resocjalizacyjne*. Warszawa.

- Krukowski, A. (1973). *Spółeczna treść przestępstwa. Studium z zakresu polityki kryminalnej*. Warszawa.
- 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.
- Majer, J. (1984). *Zostań kuratorem*. Warszawa.
- Makarewicz, J. (1938). *Komentarz do kodeksu karnego*. Lwów.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa.
- Szczepeński, J. (1966). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa.
- Walczak, S. (1972). *Prawo penitencjarne. Zarys systemu*. Warszawa.
- Waloszek, D. (2008). Partycypacja i antycypacja jako kategorie kształcenia nauczycieli. Ogólne założenia i wnioski. W: J. Kostkiewicz (red.). *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Kraków.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1958 r. w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi (Dz. U. Nr 10, poz. 35).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 1959 r. o kuratorach sądowych (Dz. U. Nr 18, poz. 113).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 1961 r. w sprawie sposobu wykonywania orzeczeń, o których mowa w art. 62 k.k. (Dz. U. Nr 34, poz. 173).
- Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 lipca 1961 r. w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi oraz udzielania poręczeń za te osoby (Dz. U. Nr 34, poz. 174).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 3 marca 1965 r. w sprawie dozoru ochronnego nad osobami, którym wykonanie kary pozbawienia wolności warunkowo zawieszono oraz w sprawie nadzoru nad osobami warunkowo zwolnionymi (Dz. U. Nr 12, poz. 80).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 kwietnia 1971 r. w sprawie dozoru i nadzoru ochronnego (Dz. U. Nr 9, poz. 95).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 lutego 2013 r. w sprawie sposobu wykonywania obowiązków i uprawnień przez kuratorów sądowych w sprawach karnych wykonawczych (Dz. U. poz. 335).
- Ustawa z dnia 29 maja 1957 r. o warunkowym zwolnieniu osób odbywających karę pozbawienia wolności (Dz. U. Nr 31, poz. 134).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553, według stanu prawnego na dzień 10 listopada 1998 r).
- Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. Nr 90, poz. 557, z późn. zm.).
- Ustawa o kuratorach sądowych z dnia 27 lipca 2001 r. (Dz. U. Nr 98, poz. 1071 z późn. zm.).

Streszczenie

Kurator sądowy pełni bardzo istotną rolę w całym systemie zapobiegania przestępczości. Ustawa opisuje kuratora jako pracownika merytorycznego sądu, który spełnia określone przez prawo zadania związane z wykonywaniem orzeczeń sądu. Z pracą kuratora łączą się różnego rodzaju problemy, a celem nadrzędnym podejmowanych działań jest dokonanie zmiany. Osoby znajdujące się pod dozorem charakteryzuje trudność w realizacji stawianych zadań, uzależnienie od alkoholu, a także problemy w nawiązywaniu szczerych relacji z bliskimi. Mnogość problemów nakazuje podjęcie działań interdyscyplinarnych. Stałe są natomiast wartości, które w sposób oczywisty wspierają proces resocjalizacji. Wartość jest pojęciem dominującym, a sam kurator sądowy jest w wielu przypadkach osobą, do której skazani zwracają się, chcąc zmienić swoje życie.

Summary

A probation officer has a very important role in the crime prevention system. The act describes a probation officer as a court's employee in charge, who performs tasks specified by law, related to enforcing court decisions. Work of a probation officer involves dealing with various problems, and the superior goal of a probation officer's actions is to lead to a change in the behaviour of a person in charge. People under probation often have difficulties with fulfilling given tasks, suffer from alcohol addiction or have problems with establishing sincere relations with people who are closest to them. The multitude of problems results in the need to employ interdisciplinarians. Values that support the resocialisation process in an obvious way are incommutable. Value becomes a dominating notion, and the probation officer in many cases becomes a person who convicted people address to change their lives.

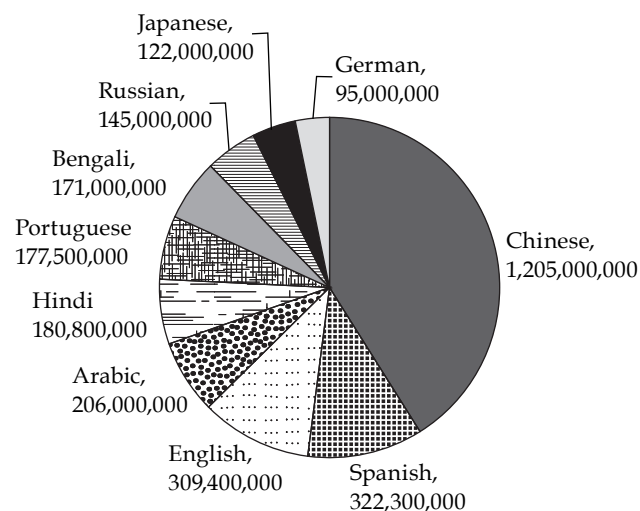
Yuliya Sakalova

Belarusian State University in Minsk

The Role and Values of Foreign Language Education in a Modern World

It won't sound new for all of us when I note that English is one of the most important and widely used languages; it has status as a world language (http://en.wikipedia.org/wiki/English_language). It is the third most common native language in the world, after Mandarin Chinese and Spanish. Approximately 310 million people speak English as their first language, which is illustrated by the following picture.

Image 1. Approximate number of native speakers by language around the world



Source: http://en.wikipedia.org/wiki/English_language (18.04.2013).

It should also be added that over 375 million use English a second language and more than 750 million as a foreign language (http://en.wikipedia.org/wiki/English_language).

Linguistics professor D. Crystal (2003, p. 69), honorary professor of Bangor University in Wales, Great Britain, calculated that non-native speakers of English now outnumber native speakers by a ratio of 3 to 1.

Keeping its title as the dominant language and even the required international language of communication, science, information technology, business, seafaring, aviation, entertainment, radio and diplomacy, it is more than obvious that for each and every citizen of the developed society it is essential to master English as a foreign language. The English language is a de facto standard in international business. A business that wants to be or become an international business has no other alternative, neither in writing nor in verbal.

Clearly, it is not only that by knowing English you pay tribute to the fashion but people with deep knowledge of any foreign language constitute the elite of modern society that faces the process of modern globalization.

The aim of this work is to show that to know a foreign language (in our case English) is not only a life necessity caused by its global significance but also it is of the utmost importance for educational process in general.

Being a foreign language teacher by profession, I started work as a University teacher for the Department of English Philology of Belarusian State University immediately after graduation in 2002. My professional responsibilities have included teaching English as a major and minor to the 1st and 5th year students, who learn English as their first and second foreign language and are trained to get qualifications of a linguist and English language teacher. Throughout my career I have been teaching different aspects of the language: phonetics, grammar, conversation practice, text analysis, listening, reading.

In fact, this article is the result of 11 years of teaching practice.

It is clear that being a foreign language teacher, one never stops perfecting themselves in it. The question of a competent foreign language teacher has been raised in our previous work, where it suggests several guidelines for teachers in assisting students' development of their foreign language communicative skills (Y. Sakalova, 2012, p. 254).

But there is one more important point to consider. That is how foreign language education is connected with pedagogy and how the main principles of pedagogic process are fulfilled through this process.

It is evident that when one knows a foreign language they break the limits, broaden their outlooks, which makes for the harmonious development of personality. Knowledge of foreign languages contributes to the development of intellectual and cognitive processes, which is a primary aim of pedagogic process. It can be explained by the fact that during foreign language acquisi-

tion a person has to operate with another language system, different syntactic constructions and new grammar patterns develop analytical skills, the necessity to remember new lexical units trains memory, working with foreign language texts requires to be logical, quick-witted (quick in perception and understanding, mentally alert) and attentive. Remaining main participants of the pedagogic process, learners acquire communication and interaction skills during team-work with groupmates, in discussions they learn to express their ideas and defend them, respect other's points of view, overcome fear of public-speaking, hereby develop their personal qualities and remove psychological barriers.

Teaching a foreign language we shouldn't forget that our aim is not only to make learners speak this language with the given communicative purpose (Y. Sakalova, 2012, p. 248). We should look on our task more broadly. We teach communication, culture, moral principles, esthetical values. Deep knowledge of a foreign language enables its learners to read texts in the original, thus, contributes to the adequate perception of other cultures and is helpful for increasing mutual understanding between people from different ethnic groups (Y. Sakalova, 2012, p. 252-253).

Teaching a foreign language implies that there is always an interaction between a learner and a teacher, a feedback between them, that helps optimize pedagogic process.

The question arises in 'what is the pedagogic value of public reviews and critiques'?

Constructive criticism and feedback are valuable pedagogic tools to help students in a variety of ways: to broaden their perspectives, to deepen their understanding, to improve the quality of their work, to motivate reflection on their learning process, etc. Criticism and feedback can be delivered privately, e.g., comments on papers, grades on exams, and in public settings, i.e. in class, during presentations and discussions.

I, as a foreign language teacher, consider it imperative to the process of foreign language acquisition to use constructive criticism and, if performed effectively, it is a productive educational activity. For example, in my work I often face the problem that students mumble, that is, say something quietly in a very unclear way that makes it difficult for me and others understand what has been said. It is obvious that a teacher should react somehow to this. So, instead of destructive 'You mumbled' it's more preferable to say 'Speak a little louder so the people in the back can hear you too'.

Some more examples of constructive criticism can be found in the table 1.

Table 1. Examples of destructive and constructive criticism

Destructive criticism	Constructive criticism
You are indistinct!	You are being trained to get a profession of a philologist, so you should have a very good clear pronunciation!
You spoke too fast!	Try slowing down a bit for everybody to keep up with you!
Your speech was too short!	I would have liked to hear more!
You are late again!	I hope next time you will come on time!
Your pronunciation wasn't very good!	You need more practice with these words!

Source: own elaboration.

Naturally, we do not want embarrassment or strictly personal criticism used as pedagogic tools that can destroy someone's reputation and self-esteem, constructive criticism addresses an area that needs improving and doesn't speak to the person's self. Students need to analyze where they have gone wrong, and how they can improve.

One more pedagogic value that is fulfilled through foreign language education is its communication value. Playing out dialogues, making scenes, participating in discussions people learn communication and become more sociable and, thus, more successful in life. Famous American scholar D. Carnegie (1981) pointed out that one's promotion 80% depends on their abilities to communicate with other people, and only 20% is left for other factors (education, work-experience, etc.).

It is worth noting that to know a foreign language is also important for one's self-realization, which is one of the main values of pedagogic process. The sense of achieving the full development of one's abilities and talents lets a person feel happy and needed, which can help build a flourishing society.

In addition, I want to demonstrate how through teaching different aspects of the language all the above-mentioned principles and values of pedagogic process are realized. As objects of the research I have chosen teaching grammar, vocabulary, phonetics, reading and translation.

Teaching grammar

It is clear that grammar is the basis of the language and an important part of communicative competence (Y. Sakalova, 2012, p. 250–251). To master grammar material, to develop stable and fluent grammar skills, it requires

brainwork from the side of a learner. For example, while learning the topic 'Passive Voice' one is asked to make transformations from Active to Passive:

- 1) the object of the active sentence becomes the subject in the passive sentence;
- 2) the active verb remains in the same tense, but changes into a passive form;
- 3) the subject of the active sentence becomes the agent, and is either introduced with the preposition by or omitted (J. Dooley, V. Evans, 2008, p. 87).

Table 2 shows some of the transformations.

Table 2. Changing from active into passive

Active Voice	Passive Voice
David asked for some help.	Some help was asked for by David.
They are always laughing at me.	I am always being laughed at.
Is Sue washing the car?	Is the car being washed by Sue?
Somebody has stolen a large amount of jewellery from the shop.	A large amount of jewellery has been stolen from the shop
They will employ a cleaner to clean their house.	They will have their house cleaned.

Source: own elaboration.

As can be seen from this table, this work requires understanding and stimulates the development of intellectual and cognitive processes. So, the aim of pedagogic process is achieved.

Teaching vocabulary

Undoubtedly, that teaching a foreign language we teach how to speak that language (Y. Sakalova, 2012, p. 248–249) and to speak on the level, acceptable for communication, one needs a wide vocabulary. For someone to learn large amounts of vocabulary may come easy, for others it can be like a brain twister. Certainly, one can think over their own, effective methods of memorizing words and compiling a personal dictionary. Table 3 suggests one of the possible ways.

Table 3. How to remember words and compile a personal dictionary

Word	Spelling	Definition	Synonyms	Antonyms	Collocations
Frost (noun)	[frost]	a weather condition in which the temperature drops below 0°C	freezing, extremely cold	heat, hot weather	a sharp/hard/severe frost; to be covered with frost
To rain (verb)	[rein]	when it rains, water falls from the sky in drops	to drizzle, to shower, to pour	to shine (about the sun); to be cloudless (about the sky)	be raining cats and dogs (to be raining heavily); it never rains but it pours (bad things happen one after another)
Smart (adjective)	[sma:t]	well-dressed in fashionable and/or formal clothes; intelligent	clean, neat; fashionable; clever, bright	untidy, out-of-date, stupid, dull	the smart money (people who have expert knowledge of something)
Fast (adverb)	[fa:st]	moving or able to move at great speed	quickly	slowly	to be fast asleep (sleeping deeply)

Source: own elaboration.

To organize a personal dictionary in the suggested way it is required to be logical and teaches to systematize. So, one more aim of pedagogic process is achieved.

Teaching phonetics

It is clear that to learn a foreign language is to master another sound system, vocal code, stress and intonation patterns, different from one's mother tongue. Corrupted articulation, indistinct and incomprehensible pronunciation prevent from normal communication. The way we speak, how correctly we put stress on words, how intelligible, distinct and clear we are for the interlocutor – all this can say a lot about our personalities, education, upbringing, profession, etc. Indeed, there is an art of speaking.

During foreign language classes, there is a lot of work on pronunciation, stress, intonation. Table 4 illustrates some of the phonetic tasks.

Table 4. Possible phonetic tasks

Tongue twisters	Rhymes	Pronunciation practice
Critical cricket critic.	Peter Piper picked a peck of pickled peppers. If Peter picked a peck of pickled peppers, where is the peck of pickled peppers Peter Piper picked?	was the view, was the peasant, as the children, was somebody, his small companion, was strange, etc.
A cup of coffee from a copper coffee pot.	Swan swam over the sea. Swim, swan, swim. Swan swam back again. Well swum, swan!	take the place, at that age, sat there, stood there, again the word, made the discovery, etc.
A big blue bucket of blue berries.	Betty Botter bought some butter. But, she said, the butter's bitter. If I put it in my batter, it will make my batter bitter.	sweet singing, standing stones, east side, that seemed, etc.

Source: own elaboration.

The wide variety of phonetic tasks helps foreign language learners feel more confident that they will be easily understood by the interlocutor. So, one of the fear of speaking aloud because of one's indistinct pronunciation is overcome. Another aim of pedagogic process is achieved.

Teaching reading and translation

An important point of foreign language education is teaching reading of the authentic texts. Through reading different genres of literature in the original one is able to broaden their outlooks and perceive other cultures more adequately. So, it contributes to the harmonious development of personality.

Undoubtedly, that teaching a foreign language we don't teach an abstract subject, we teach culture (Y. Sakalova, 2012, p. 251-253). Culture can be compared to an iceberg.

Just as an iceberg has a visible section above the waterline, and a larger, invisible section below the line, so culture has some aspects that are observable and others that can only be suspected or imagined. Also like an iceberg, that part of culture that is visible is only as small part of a much bigger whole. And during our encounters with a different culture through reading and translating foreign language texts we often try to read through the lines, i.e.

make assumptions about values and beliefs (invisible elements of culture) and see how they are revealed in the language.

Not surprisingly, in foreign language acquisition reading and translation skills from mother tongue to a foreign language and vice versa should be formed properly.

Shifts from one language to another require quick-wittedness and full understanding.

Differences in semantic and grammatical structures of the languages, their stylistic and expressive nuances, word-order, author's implications, non-equivalent and culture-loaded words – a translator should keep all this in mind at a time.

So, this study has shown that through teaching different aspects of the foreign language (grammar, vocabulary, phonetics, reading and translation) the basic principles and values of pedagogic process are realized. The role of foreign language education in a modern world is enormous due to the tasks it fulfills.

Bibliography

Carnegie, D. (1981). *How to Win Friends and Influence People*. New York.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge.

Dooley, J., Evans, V. (1999), *Grammar Way*. Part 4. Newbury.

Sakalova, Y. (2012). Methodological Concepts and Research Methods Used in Foreign Language Teaching. In: A. Gofron, A. Kozerska (red.). *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. T. 5. Kraków.

http://en.wikipedia.org/wiki/English_language (18.04.2013).

Summary

The present article thoroughly discusses the problem of learning foreign languages in a modern world. Reasons are stated. The attention is also focused on how the main principles of pedagogic process are fulfilled through foreign language education and what values of pedagogic process should be maintained during foreign language teaching. In addition, it is demonstrated how through teaching different aspects of the language (grammar, vocabulary, phonetics, reading and translation) the principles and values of pedagogic process are realized. The material of the article is fully based on author's eleven-year teaching experience at the Department of English Philology of Belarusian State University.

Streszczenie

Niniejszy artykuł omawia problem nauki języków obcych w nowoczesnym świecie. Zwraca uwagę na realizację głównych zasad procesu pedagogicznego w nauczaniu języków obcych oraz na wartości pedagogiczne, do jakich powinno się odnosić w nauczaniu języków obcych. Tekst ponadto charakteryzuje, jak przez nauczanie różnych aspektów języka (gramatyka, słownictwo, fonetyka, czytanie i tłumaczenie) realizowane są zasady i wartości procesu pedagogicznego. Artykuł powstał na podstawie jedenastoletnich doświadczeń autorki, która jest wykładowcą na Wydziale Filologii Angielskiej Białoruskiego Uniwersytetu Państwowego.

Tomasz Tadeusz Brzozowski

Janusz Maj

Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA we Wrocławiu

Adrianna Sarnat-Ciastko

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

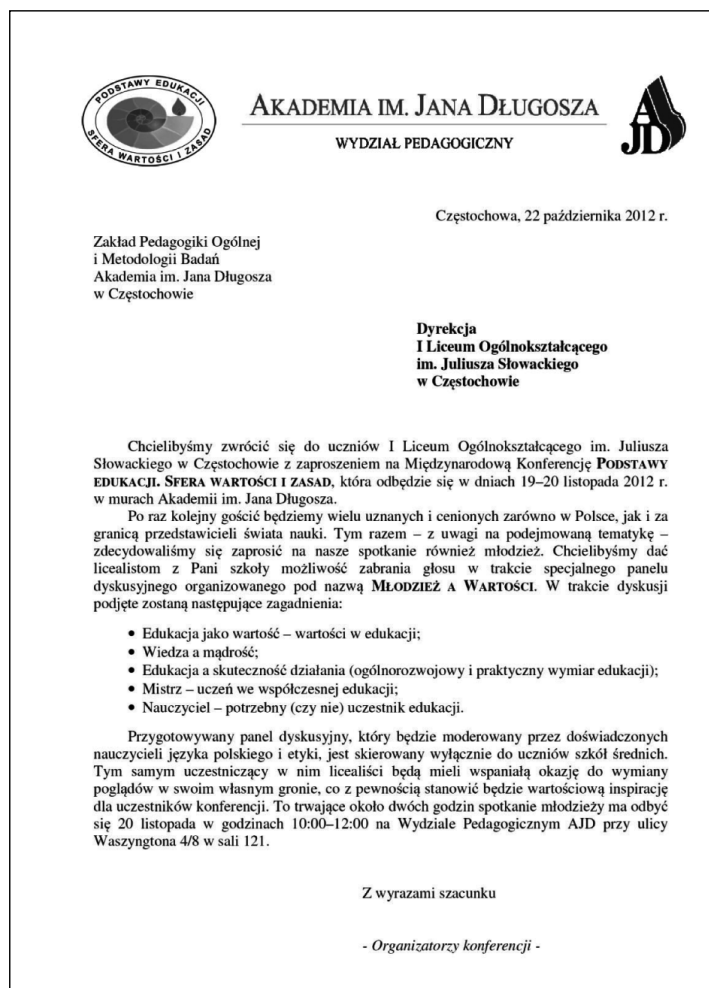
Młodzież a wartości Uczniowska platforma dyskusyjna o edukacji

W dzisiejszych czasach szkoła nie jest już jedynym miejscem zdobywania wiedzy. Oświeceniowy model kształcenia coraz bardziej traci swoje uzasadnienie dla stanowienia podstaw edukacji. Być może obecny kryzys polskiej oświaty (w tym szkolnictwa wyższego) wiąże się z jej oczywistym trwaniem w rzeczywistości, która nie ma już pełnej racji określania się jako edukacja na miarę czasów. Jeśli więc przyjmujemy, że szkoła nie jest już jedynym miejscem, w którym otrzymuje się niezbędną wiedzę, to powstaje pytanie o jej bardziej aktualny model, o cele, które w tej sytuacji powinny określać praktyki edukacyjne. Powyższe stwierdzenia mogą również prowadzić do radykalnego pytania: Czy szkoła w takim kształcie jest jeszcze potrzebna, a jeśli jest, to jaka być powinna, jakie zadania oraz funkcje miałaby pełnić w zmieniającym się społeczeństwie? Te pytania wielokrotnie stawia się akademikom, zaangażowanym praktykom, licznym edukatorom czy przedstawicielom władzy, którzy z różnej odległości obserwują współczesną szkołę i mają na jej temat wyrobioną opinię. Jak często jednak zagadnienia te są przedmiotem rozmów z młodzieżą? Jak często uczniowie mają szansę zaprezentować swoje eksperckie stanowiska o edukacji pojmowanej jako wartość w społeczeństwie, debatować o jej skuteczności, prezentować własne wizje szkoły jutra? Zdaje się, że tego typu wydarzenia mają miejsce niezwykle rzadko, dlatego tym bardziej na uwagę zasługuje otwarta debata uczniów szkół ponadgimnazjalnych „Młodzież a wartości”, która 20 listopada 2012 r. miała miejsce w murach Akademii im. Jana Długosza (AJD) w Częstochowie.

Z pewnością przyczynkiem do przeprowadzenia panelu dyskusyjnego dla młodzieży była kolejna, szósta już odsłona cyklu międzynarodowej konferencji „Podstawy edukacji”, która organizowana jest przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań AJD w Częstochowie. Myśl przewodnia konferencji – „Sfera wartości i zasad w edukacji” – była impulsem, który zaowocował pomysłem stworzenia tego rodzaju pomostu dla dialogu między środowiskiem akademickim a szkolnym, które miało się włączyć do debaty na temat relacji nauk pedagogicznych z filozofią edukacji, a szczególnie filozofią wartości. Z inicjatywą tą do organizatorów konferencji zgłosili się Tomasz Tadeusz Brzozowski i Janusz Maj, którzy na co dzień pracują w Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu. Wizja ta dla obu nauczycieli ALA stanowiła naturalną kontynuację zainicjowanych przez Maja seminariów naukowych skierowanych do młodzieży szkół średnich. Organizowane od 2009 r. spotkania od samego początku miały pogłębiać i rozwijać wiedzę zdobywaną przez uczniów na zajęciach z etyki i filozofii. Wynikały również z potrzeby podjęcia przez młodzież analizy problemów właściwych dla człowieka żyjącego w społeczeństwie ponowoczesnym, a także dzielenia się swoimi refleksjami na forum złożonym z uczniów i nauczycieli reprezentujących wiele różnych szkół średnich.

Powyższe fakty sprawiły, iż pomysł panelu dyskusyjnego dla organizatorów częstochowskiej konferencji nie tylko nie był pozbawiony sensu, ale mógł stać się interesującym uzupełnieniem planowanych obrad, a także źródłem inspiracji dla prowadzonego dyskursu. Tak też się stało. Organizatorzy obdarzyli pomysłodawców zaufaniem opartym dodatkowo na dwóch fundamentach: po pierwsze, propozycja tez, które miały stanowić ramy dyskusji, wpisywała się w problematykę konferencji, a po drugie, środowisko ALA nie było obce częstochowskiej AJD¹. Przyjęcie tej inicjatywy oznaczało rozpoczęcie procedury wprowadzania jej w życie. Określono zatem, iż aktywnymi uczestnikami dyskusji będą wyłącznie uczniowie szkół średnich, moderatorami panelu – Brzozowski oraz Maj, a obserwatorami – uczestnicy konferencji oraz inne osoby, zdecydowano bowiem, że spotkanie będzie otwarte dla zainteresowanych. Tym samym do kilkunastu szkół średnich z terenu Częstochowy i okolic zostało wystosowane zaproszenie, na które odpowiedziały: II Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta, VI Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego oraz Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. Stefana Żeromskiego w Częstochowie. W panelu wzięli udział również licealiści z ALA z Wrocławia i Częstochowy.

¹ Przedstawiciele Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu mieli okazję reprezentować swoją szkołę podczas III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Podstawy edukacji – podmiot w dyskursie pedagogicznym”, która miała miejsce w 2009 r. Ponadto Wydział Pedagogiczny AJD sprawuje opiekę merytoryczną nad eksperymentem, który realizowany jest za zgodą Ministerstwa Edukacji Narodowej w ALA w Częstochowie.



Rys. 1. Projekt zaproszenia na panel dyskusyjny wysłanego do szkół średnich

Spotkanie, które z założenia miało trwać około dwóch godzin, podzielone było na trzy zasadnicze części. Prócz teoretycznego wprowadzenia, dokonanego przez moderatorów, a także ogólnej, otwartej dyskusji na zakończenie panelu, zasadniczą jego częścią była prezentacja stanowisk uczniów, która dotyczyła następujących głównych, węzłowych kwestii:

- 1) edukacja jako wartość – wartości w edukacji,
- 2) wiedza a mądrość,
- 3) edukacja a skuteczność działania (ogólnorozwojowy i praktyczny wymiar edukacji),
- 4) relacja mistrz – uczeń we współczesnej edukacji,
- 5) nauczyciel – potrzebny (czy nie) uczestnik edukacji.

We wszystkich diskutowanych tezach ujawniały się krytyczne oceny współczesnej edukacji, a zarazem troska o jej przyszłość. Rozmówcy pytali, czy polska oświata nadąża za obecnym tempem życia, transformującymi się paradygmatami zachowań i oczekiwań, które często są wymuszane coraz szybciej zachodzącymi zmianami pokoleniowymi, kulturowymi i cywilizacyjnymi. W dyskusji pojawiły się bardzo wyraźne postulaty przywrócenia należytego miejsca filozofii w ramach programu szkół ponadgimnazjalnych, co wynikało z aksjologicznej oceny edukacji. Młodzież domagała się podjęcia w ramach kształcenia ważkich treści dotyczących szeroko rozumianej religii oraz refleksji aksjologicznej. Dostrzeżona została potrzeba nowego spojrzenia na nauczanie owych przedmiotów z perspektywy społecznej i obywatelskiej. Młodzież podkreślała także wartość płynącą z podejmowania inicjatyw edukacyjnych ukierunkowanych na takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia, pedagogika oraz filozofia z jej warstwą aksjologiczną, estetyczną, etyczną i poznawczą.



Fot. 1. Dyskusja młodzieży podczas panelu „Młodzież a wartości” (fot. W. Sołtysiak)

W głosach dyskutantów przewijała się akceptacja dla edukacji ukierunkowanej aksjologicznie, edukacji uczącej sposobów interpretacji świata, sztuki godziwego życia, opartej na humanistycznych wartościach i kształtującej prawidłowe relacje z innymi. Uczniowie w wypowiedziach podkreślali, że zmiany w edukacji powinny przede wszystkim uwzględniać upodmiotowienie uczniów, co niesie z sobą ewolucję organizacji systemu kształcenia. Wtedy, ich zdaniem, szkołę można będzie polubić i nie traktować jej jako niechcianej konieczności. Co interesujące, kwestia ta szczególnie ożywiła dyskutantów, gdyż ujawniła różnice postaw wynikających z odmiennych

doświadczeń związanych z relacjami ze szkołą uczniów szkół publicznych i licealistów ALA. Tym pierwszym kontakt z szkołą kojarzył się z obowiązkiem zbliżonym do pracy zawodowej, natomiast licealistom z miejscem odpoczynku i drugim domem, o który należy dbać.

Interesującym momentem w dyskusji było postawienie uczestnikom panelu pytania: Co zmieniliby w programach nauczania, gdyby to od nich zależało? Młodzież niezwykle zgodnie zwróciła tutaj uwagę na konieczność praktycznego ukierunkowania nauczania, rozumianego przez nich jako nabywanie konkretnych umiejętności, które mają swoje odzwierciedlenie w strukturze społecznej. Istotną okazała się tutaj możliwość przygotowywania ich do pełnienia ról społecznych, w których mogliby realizować swoje cele².

Dyskusja o tym, „Jaka edukacja?“, w sposób naturalny prowadziła do postawienia pytania o rolę nauczyciela w procesie nauczania. Łączyło się to z podjęciem tezy: „Nauczyciel potrzebny (czy nie) uczestnik edukacji, mistrz czy facylitator?“. W ocenie nauczyciela dokonywanej przez uczniów okazało się, iż nie jest aż tak ważne to, czy będzie on facylitatorem, czy uczącym mistrzem. Uczestnicy panelu zaznaczali, że zależy to od koncepcji edukacyjnej danej szkoły. Natomiast podkreślali przede wszystkim fakt, że relacja między nauczycielem a uczniem powinna być dialogiczna. Najważniejszy argument dyskutantów odnosił się do tego, że nauczyciel powinien mieć pogłębioną wiedzę nie tylko z przedmiotu, którego naucza, ale także z innych dyscyplin naukowych. Nauczyciel, zdaniem młodzieży, odgrywając tak ważną rolę w procesie nauczania, winien kierować się krytycznym stosunkiem do ucznia i dociekliwością w podejściu do nauczanych przedmiotów, jednak w tej drugiej przestrzeni nie powinien ograniczać udziału swoich podopiecznych jedynie do roli biernych odbiorców treści kształcenia³.

² W części dyskusji dotyczącej przygotowania uczniów do pełnienia ról społecznych moderatorzy panelu odwołali się do tezy, jakie wyraził H.A. Giroux w swoim eseju *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, szczególnie do jego ostatniej części, zatytułowanej *Pedagogika klasy szkolnej a edukacja obywatelska*, w której omawiane są założenia i praktyki edukacji obywatelskiej. Co jest zatem istotą uczniowskiego uczestnictwa w procesie nauczania wg Giroux? „Istotą uczniowskiego uczestnictwa w procesie nauczania powinno być silne zaangażowanie. Znaczy to, że udział ten musi być taki, aby czynił uczniów zdolnymi do podejmowania ważnych wyzwań, do stawiania pytań odnoszących się do form i treści kształcenia. [...] Uczniów trzeba uczyć krytycznego myślenia, powinni więc wiedzieć, jak ustrzec się powierzchowności interpretacji i fragmentaryzowania sposobów rozumienia. [...] Rozwój krytycznego sposobu poszukiwania przyczyn musi być wykorzystany do czynienia uczniów zdolnymi do przyswajania sobie przyszłości, na przykład przez sięganie w głąb biografii i sposobów myślenia. [...] Uczniowie powinni poznawać nie tylko wartości i je wyjaśniać, ale także uczyć się reprodukcji ludzkiego życia. [...] uczniowie powinni poznawać strukturalne i ideologiczne siły, które wpływają na ich życie i je ograniczają” (H.A. Giroux, 2010, s. 182-183).

³ Podstawa dyskusji o roli nauczyciela w procesie nauczania był esej *Dialog: kultura, język, rasa*, który jest zapisem wieloletniego dialogu o edukacji, jaki prowadzili z sobą D.P. Macedo

Przebieg dyskusji miał charakter szczerzej rozmowy o trudnych sprawach. Panel stał się przestrzenią otwartej wymiany doświadczeń oraz wyrażania konstruktywnych uwag krytycznych. Uczestnicy podjęli próbę odpowiedzi na pytania o stan i kondycję obecnego systemu oświaty w Polsce, przedstawiając także konstruktywne pomysły konkretnych działań na rzecz wyjścia z impasu, w jakim – ich zdaniem – znalazła się współczesna oświata. Moderatorzy dbali o to, by całe spotkanie odbyło się w klimacie dialogu i poszanowania dla inności. Choć zdania młodzieży momentami znacząco się różniły, każdy głos był ważny i wnosił wiele nowych treści do toczącej się debaty, której nieobce było bardzo emocjonalne zaangażowanie mówców.

Wydaje się, że panel „Młodzież a wartości” cieszył się dużym zainteresowaniem, o czym świadczą dwa fakty: znacznie przedłużony czas spotkania oraz duża liczba jego uczestników: młodzieży ponadgimnazjalnej (która przybyła na spotkanie ze swoimi opiekunami), uczestników konferencji, akademików i studentów. Tym samym przyjęć można, iż zrealizowana została idea przyświecająca inicjatorom spotkania, jak również organizatorom konferencji, którą było realne umożliwienie zaistnienia procesu zbliżenia się tak różnorodnych środowisk i odrębnych punktów widzenia. Idea, po którą być może jeszcze będzie okazja sięgnąć w przyszłości.

Bibliografia

- Giroux, H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. P. Kwieciński, A. Nalaskowski (tłum.). W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków.
- Macedo, D.P., Freire, P. (2010). Dialog: kultura, język i rasa, M. Starnawski (tłum.). W: H. Červinková. *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.

Streszczenie

Niniejszy tekst jest sprawozdaniem z panelu dyskusyjnego „Młodzież a wartości”, który odbył się podczas konferencji „Podstawy edukacji. Sfera wartości

oraz P. Freire. W ich dyskusji o edukacji obecne są też wątki dotyczące funkcji nauczyciela w procesie nauczania: „Nauczyciele, którzy podejmują się zadań edukacyjnych bez dociekliwości i dopuszczają, by ich uczniowie pomijali dogłębną lekturę tekstów historycznych, nie angażują się w dialog rozumiany jako proces uczenia się i poznawania. Uczestniczą raczej w rozmowie, która nie daje możliwości przekucia doświadczeń i opowieści w wiedzę” (D.P. Macedo, P. Freire, 2010, s. 237-238).

i zasad” 20 listopada 2012 r. Celem podjętej dyskusji było przybliżenie środowisku akademickiemu stanowiska młodzieży dotyczącego szeroko pojętej edukacji.

Summary

This text is a report of the panel discussion „Youth and values”. It was on November 20. 2012, in the time of science conference „Basics of education. Sphere of values and principles”. The purpose of the discussion was to present the position of youth on education for the academic community.

