

Podstawy edukacji

tom 2

Ciągłość i zmiana

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

Podstawy edukacji

tom 2

Ciągłość i zmiana


impuls

Kraków 2009

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja naukowa:

Andrzej Gofron

Monika Adamska-Staroń

Redakcja wydawnicza:

Małgorzata Miller

Korekta:

Anna Poinc

Aleksandra Bylica

Projekt okładki:

Wojciech Zdziennicki

Publikacja sfinansowana przez
Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie

ISSN 2081-2264

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2009

Spis treści

Od redaktorów naukowych	7
Część 1. Ciągłość i zmiana: edukacja	
<i>Tomasz Szkuclarek</i> Postmoderna: przerwany projekt?	15
<i>Andrzej Gofron</i> Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością	29
<i>Jarostaw Jagieła</i> Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych	57
<i>Małgorzata Piasecka</i> Otwieranie świata edukacji – w stronę potencjalności	73
<i>Monika Adamska-Staroń</i> Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?	89
<i>Robert Janik</i> Przemiany kultury w procesie globalizacji	105
Część 2. Ciągłość i zmiana: szkoła	
<i>Beata Gofron</i> Między ciągłością a zmianą. Konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych	139
<i>Stefan Mieszalski</i> Szkolna edukacja wobec otaczającej ucznia rzeczywistości a tożsamość szkoły	183
<i>Dorota Gębuś</i> Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń. Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji	193
<i>Jolanta Graczykowska, Urszula Foks</i> Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™	207
Część 3. Ciągłość i zmiana: podmiot	
<i>Hubertus von Schoenebeck</i> Wsparcie zamiast wychowania	227

<i>Oscar Frederick Donaldson</i> W odkrywaniu głębszego znaczenia My: „Original Play”™ („Pierwotna Zabawa”) oraz Tożsamość w Teorii i Praktyce Edukacyjnej	237
<i>Beata Łukasik</i> Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej	251
<i>Izabela Krasiejko</i> Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji	267
<i>Monika Stawiarska-Lietzau, Elżbieta Kornacka-Skwara, Agnieszka Miklewska</i> Podejmowanie ryzyka przez młodzież jako szansa rozwoju i wyzwanie edukacyjne	289

Część 4. Ciągłość i zmiana: badania

<i>Małgorzata Muszyńska</i> Wizualne analogie w edukacji. Badania przekrojowe i eksperymentalne	301
<i>Agnieszka Kozerska</i> Niektóre uwarunkowania samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki	315
<i>Agnieszka Miklewska</i> Edukacja jako wyznacznik zmiany w życiu bezrobotnych osób niepełnosprawnych	341
<i>Paweł Zieliński</i> Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego	353
<i>Wioletta Sołtysiak</i> Integracja technologii informacyjnych z procesem kształcenia	369
<i>Marta Geisler</i> Zmiany społeczne a postmodernistyczne ujęcia pedagoga	381
<i>Maria Magdalena Rogowska</i> Karmieni Miłością – Metoda Języka Ojczystego dr. Shinichi Suzuki na przykładzie Szkoły Suzuki w Częstochowie	393

Dyskusja

<i>Mirostaw Łapot</i> II Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana” w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Główne wątki dyskusyjne	413
--	-----

Od redaktorów naukowych

Drugi tom „Podstaw edukacji”, którego podtytuł brzmi „Ciągłość i zmiana”, podobnie jak poprzedni¹, jest wynikiem poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Zamieszczone w nim teksty (autorstwa pracowników Zakładu) zostały poszerzone o istotne merytorycznie ujęcia „ciągłości i zmiany w edukacji” zaproponowane przez autorów reprezentujących różne (nie tylko polskie) ośrodki badawcze. W rezultacie przedstawiona propozycja przybrała

[...] charakter interdyscyplinarny, bowiem na temat edukacji w wymiarze makro- czy meta teoretycznym wypowiadają się zarówno przedstawiciele badań z zakresu filozofii edukacji, antropologii pedagogicznej, psychologii, nauk o polityce, pedagogiki kultury, teorii wychowania, jak i pedagogiki szkolnej, komparatystyki edukacyjnej, dydaktyki, pedagogiki specjalnej czy społecznej².

Głównym zamysłem teoretycznym podejmowanych przez zespół analiz jest – oprócz proponowanego ujęcia relacji „ciągłość i zmiana w edukacji” – przede wszystkim „powrót do podstaw”. **Podstawy** rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom podstawowym dla pedagogiki. W naszym myśleniu o pedagogice oznacza to, podobnie jak w pierwszym tomie, bezpośrednio nawiązywanie do epistemologii (filozofii poznania) bądź też poszukiwanie własnej interpretacji podjętego problemu edukacyjnego, czyli ujmowanie go w perspektywie pedagogiki humanistycznej. W niniejszej publikacji jest to nawiązanie bezpośrednie do drugiego członu pedagogiki (humanistyki) w jego perspektywie teoriopoznawczej – odniesienie się do tradycji myśli, przerwane go nurtu rozwojowego w pedagogice polskiej, który można określić mianem pedagogiki kultury³.

Przyjmując prezentowane założenia, mamy świadomość, że wszystko, co kryje się pod pojęciem podstaw pedagogiki (w jej tradycyjnym znaczeniu),

¹ A. Gofron, M. Piasecka (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.

² Fragment recenzji wydawniczej prof. zw. dr. hab. B. Śliwerskiego.

³ A. Gofron (2009). Epistemologiczno-historyczne źródła pojęcia „alternatywność” w pedagogice polskiej. W: B. Śliwerski (red.). *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*. Kraków, s. 15-27.

jest sprzeciwem tej pedagogiki wobec jej postmodernistycznych wersji, które przeważnie te podstawy kwestionują. Pojawiające się w publikacji wątki postmodernistyczne (ponowoczesne) przedstawiamy ze świadomością wszelkich kontrowersji, które narosły wokół, jak pisze we wprowadzeniu T. Szkudlarek, „fenomenowi zaniku czy stopniowego zamierania debaty postmodernistycznej”. Odchodzenie od jednoznaczności to jednocześnie zgoda na otwarcie analiz teoretycznych na **przesilenie kulturowe** dokonujące się w życiu codziennym. Ta zmiana kontekstu dla postmodernistycznej teorii czy wręcz pojawienie się kategorii postpostmodernizmu, ze wszystkimi konsekwencjami, o których pisze T. Szkudlarek, jest jednocześnie poszukiwaniem jakiejś formy obiektywnego idealizmu z wyraźnym odniesieniem do historycznie ujętego materializmu. Jest to, według przywoływanego tu autora, pewna tendencja, którą można potraktować jako próbę poszukiwania **formy** konstytuującej rzeczywistość społeczną.

Z punktu widzenia interesującej nas „ciągłości i zmiany w edukacji” sygnalizowane wyżej przesilenie kulturowe jest to włączanie się pedagogiki w sytuację kulturowego przełomu (zmiany). Kwestionowanie ustabilizowanych podstaw myślenia i społecznego działania (ciągłości) powoli ustępuje miejsca analizie i interpretacji nowych możliwości pojawiających się wraz ze zmianą. Nowy dyskurs teoretyczny (np. w artykule T. Szkudlarka) zakłada uznanie zachodzących zmian za realne, i w ten sposób – przez samą „deklarację realności” – przyczynia się do urzeczywistnienia zmiany.

Przyjęte w trakcie seminarium założenie – wstępne uznanie prawomocności nowego dyskursu (jego adekwatności oraz „mocy interpretacyjnej”) – pozwala zauważyć, że przyjmowany język odpowiada strukturze badanych zjawisk. Wydaje się, jak deklarowaliśmy to już w pierwszym tomie „Podstaw edukacji”, że nowa formacja kulturowa może powstać wtedy, kiedy porzucimy pretensje do reprezentacji świata (do realizmu) i przyznamy, iż pedagogika jest dyskursem. Porzucenie roszczeń do realizmu (do przekonania, że wiedza reprezentuje świat od niej niezależny) nie oznacza odrzucenia tego, co nazwaliśmy wyżej „obiektywnym idealizmem” czy też „historycznie ujętym materializmem” – rzeczywistością. Jest próbą zajęcia stanowiska, z którego można by dokonać oceny konkurujących dyskursów. Dyskursy ustanawiają założenia/podstawy, jakie może przyjąć rzeczywistość, aby **być rzeczywistością**, oraz determinują sposoby jej badania. Problem ten dotyczy nie tyle rzeczywistości samej w sobie, co sposobu, w jaki się ją interpretuje, jakie nadaje się jej znaczenie i jak jest ona reprezentowana.

Zagadnienie ciągłości i zmiany w edukacji w niniejszym tomie jest prezentowane w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się, interdyscyplinarnych wymiarach.

Wymiar pierwszy (edukacja) obejmuje to, co wcześniej nazwaliśmy „przemianą kulturową”, oraz podstawowe pytanie: jaki jest dzisiaj status

postmodernistycznego projektu? Odpowiedź jest formułowana na różnych poziomach ogólności. Pierwszy dotyczy tego, co można – nieco ryzykownie – określić mianem powrotu **Ducha**. Jest to powrót w znaczeniu heglowskim (historyczno-społecznym) i w jakimś sensie materialistyczno-marksowskim oraz powrót w znaczeniu podmiotowym/duchowym rozumianym jako **potencjalność** wynikająca z inspiracji fizyką kwantową (fizykalnością, która ma w jakimś znaczeniu wymiar rzeczywisty, faktograficzny). Tak wyodrębniona **Duchowość** jest również formułowana w kategoriach idei pedagogicznych (przeszłych i przyszłych) na poziomie filozoficznym – światopoglądowym oraz w kategoriach cech – wartości na poziomie podmiotowym. Kolejne uszczegółowienia teoretyczne w tym tomie odnoszą się do propozycji poszukiwania tego, co w poznaniu (epistemologii) sytuje się „między” modernistycznie ujętą rzeczywistością (fizykalnością) a postmodernistyczną intencjonalnością (**powinnością**). Interdyscyplinarny charakter rozważań przejawia się w wykorzystaniu psychologicznej analizy transakcyjnej do zdefiniowania barier edukacyjnych/społecznych. W analizie jest podkreślana bierność/pasywność podmiotu w zmianie edukacyjnej.

Wymiar drugi prezentowanego tomu (szkoła) w nieco większym stopniu łączy się z artykułowaną „rzeczywistością”, z jej dyskursywnym ujęciem bezpośrednio nawiązującym do instytucji edukacyjnej – szkoły. Proponowane ujęcie obejmuje interpretację podstawowej kwestii dotyczącej praktyki edukacyjnej (szkolnej), mianowicie szans edukacyjnych oraz co za tym idzie – nierówności społecznych z punktu widzenia przyjętej doktryny (konserwatywnej bądź liberalnej). Interpretacja ta została osadzona w szerokim, dyskursywnym kontekście filozoficznym, teoretycznym (patrz: pedagogika krytyczna) i kulturowym. Ostatni, kulturowy aspekt analizy, jest kontynuowany w nawiązaniu do historycznie ujętej interpretacji pragmatycznej (J. Dewey) i ewolucyjnej – kulturowej (J. S. Bruner) z perspektywy kształtowania się tożsamości szkoły. Jest ona rozpatrywana przez pryzmat kształtowania się w niej tego, co moglibyśmy nazwać kompetencją kulturową ucznia. Jakie kompetencje ucznia należy rozwijać i w jaki sposób to robić? Dalsza część niniejszego tomu prezentuje odpowiedzi na te pytania. Po pierwsze, dochodzi do wyodrębnienia kompetencji ucznia, która w jej dyskursywnym wymiarze jest określana mianem **twórczości – kreatywności**. Szeroki temat wraz z niejednoznacznością wymienionych pojęć stanowi kolejne nawiązanie do interdyscyplinarnego (psychologicznego) charakteru interpretacji. Podkreśla ona kontekst społeczny twórczości ucznia (szkoła, rodzina, nauczyciel) w jego wymiarze podmiotowym – estetyzującym (sztuka) i intelektualnym (myślenie). Po drugie, w niniejszym tomie można znaleźć opis metody kształtowania kompetencji (określanej tutaj jako „edukacja dla pokoju”) w ramach programu Original Play™. Jednoznacznie podmiotowy charakter tego projektu to próba ukazania trzeciego zakresu

edukacji w jego zmienności i interpretacyjnej niedookreśloności, jak również świadomość, że podjęta analiza, dzieląc obszar edukacji na poszczególne „elementy”, musi być wpisana w szerszy kontekst teoretyczny, w którym te elementy strukturalnie stanowią pewną „całość”. Całość, która może (musi) być interpretowana z punktu widzenia przyjętych założeń obejmujących relację między tym, co funkcjonalne (kulturowe, społeczne, instytucjonalne), a tym, co podmiotowe (psychologiczne, jednostkowe, osobowe).

Trzeci wymiar prezentowanego tekstu (podmiot), w nawiązaniu do wspomnianego wyżej międzynarodowego projektu, jest próbą psychologiczno-ewolucyjnej interpretacji (w teoriopoznawczym znaczeniu) kategorii **pierwotnej zabawy**. Wykorzystywana w edukacji zabawa pierwotna opiera się na gatunkowo wpisanej w kondycję człowieka wartości, jaką jest **dobro/dobroć**. Przyjęcie tych założeń może być podstawą do poprawy relacji społecznych (niwelowania agresji, kary, zemsty) oraz do zmiany człowieka i świata. Tak formułowana wartość (dobroć) może być zastąpiona szeroko rozumianym wsparciem, które przede wszystkim na płaszczyźnie komunikacyjnej, odrzucając wychowanie, proponuje inną formułę kształtowania tożsamości podmiotu. Jest to koncepcja **amication** rozumiana jako zmiana relacji dorosły – dziecko. Wydaje się, że proponowana zmiana w jakimś sensie wynika z osiągnięć psychologii humanistycznej, podkreśla bowiem jej podstawowe założenia mówiące o możliwości wyboru przez podmiot określonych wartości. Przyjaźń jednak nie jest podstawową wartością tej psychologii – jej fundament stanowi miłość. Prezentowany w tej części tomu **świat wartości** podmiotu (określmy je jako intelektualne) oznacza: rozwój poznawczy, rozwiązywanie problemów, podejmowanie przez jednostkę ryzyka. Pisząc o świecie wartości, mamy na myśli nie tylko sferę, która wyznacza **sens** podmiotowych czynności, lecz także (a może przede wszystkim) je same, czyli działania, które są tak istotne z edukacyjnego punktu widzenia. Związek systemu wartości z działaniem podmiotu wydaje się, jak dotychczas, podstawowym **nierozstrzygalnikiem** nauk humanistycznych, w tym pedagogicznych. Dotyczy on relacji między tym, co mentalne (przekonaniowe), a tym, co realne (czynnościowe/zachowaniowe). Przyjęcie w niniejszym tomie określonej wartości (pewnego systemu wartości) oznacza przede wszystkim skoncentrowanie się na czynnościowym aspekcie podmiotowego funkcjonowania. Po przyjęciu pewnej wartości i odnoszącej się do niej np. definicji struktury wiedzy, aspekt działania podmiotu wyraża się w czynnościach podejmowanych przez nauczyciela/ucznia w zakresie: przekazu wiedzy, uczenia się, rozumienia, rozwiązywania problemów, podejmowania ryzyka itd.

Czwarty wymiar rozpatrywanej relacji między ciągłością i zmianą w edukacji (badania) w największym stopniu dotyka interesującej nas rzeczywistości. Owo dotknięcie, ujęte dyskursywnie, stanowi interpretację tej rzeczywistości w znaczeniu, które nadajemy **interpretacji** w tekście

Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością. Proponowana interpretacja humanistyczna odnosi się do tezy H. Putnama. „Dotknięcie” jest opisane jako sposób **łączenia/zahaczania** słów o świat. W tej części tomu rzeczywistość jest światem edukacyjnym. Poszczególni autorzy wyróżniają jego składniki. Łączenie/zahaczanie słów o rzeczywistość, poza wyróżnionymi składnikami, jest tutaj artykułowane m.in. jako przyjęcie pewnego **sposobu** badania – interpretacji tej rzeczywistości (wyodrębnionych elementów świata edukacji). Jednym z nich jest zastosowanie **wizualizacji**, estetyzującego podejścia interpretacyjnego (sztuka) wykorzystującego analogię w znaczeniu poznawczym (nauka) do orzekania o kompetencjach interpretacyjnych – potencjalnie także o kompetencjach intertekstualnych podmiotu. Inne – ujmowane przede wszystkim spostrzeżeniowo (obserwacyjnie) – elementy edukacyjne tego tomu to: samokształcenie, bezrobocie, ekologia, informatyzacja, nauczanie/wychowanie. Wszystkie te części **pedagogii** są interpretowane **potocznie** bądź też stanowią próbę analizy wynikającej z jednoznacznie przyjętych przesłanek, np. ujęcia postmodernistycznego, ekologicznego, pedagogicznego, psychologicznego. Odnoszą się one również do podstawowej tezy tego tomu, która wyraża się w chęci uchwycenia związku między tym, co **stałe**, historyczne zdefiniowane, w jakimś znaczeniu modernistyczne, a tym, co **zmiennie**, „stające się”, nowe, przełomowe, w jakimś sensie postmodernistyczne czy też, jak pisaliśmy wyżej, postpostmodernistyczne.

Podsumowując, prezentowany Czytelnikowi tom „Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana” w warstwie merytorycznej i filozoficznej stanowi nawiązanie do kategorii **ontologicznego bezpieczeństwa** A. Giddensa i teoriopoznawczego ujęcia relatywizmu kulturowego (różnorodność, wielość i **zmiana**). Zmiana zyskuje tu status obowiązującego nurtu myślenia w humanistyce. Najnowsze koncepcje dotyczące kształtowania się tożsamości podmiotu (Z. Bauman, U. Beck, E. Erikson, P. Ricoeur, G. Bataille) także wykorzystują zmianę jako istotny element budowania tożsamości. Widoczne uznanie dla zmiany nie może jednocześnie przesłaniać negatywnych konsekwencji jej pełnej akceptacji. Pojawia się wiele pytań. Jak sobie radzić ze zmiennością świata? Czy możliwe jest jakiegokolwiek funkcjonowanie poznawcze, jeśli wszystko się zmienia? Czy możliwa jest **stałość**, jeśli promuje się zmienność? Coraz wyraźniej widać, że nie radzimy sobie ze zmiennością życia i poszukujemy ontologicznej pewności, bezpieczeństwa, wiary w to, że np. pewne wartości będą niezachwiane (uniwersalne). Zmiana nie jest już dziś postrzegana tylko i wyłącznie jako coś pozytywnego. Czy wynika to z tego, że doświadczając zmiany, odczuwamy potrzebę stałości?

Na zakończenie chciałbym w imieniu redaktorów naukowych tomu bardzo serdecznie podziękować wszystkim uczestnikom seminarium za przyczynienie się do powstania tego opracowania. Szczególnie serdecznie chcielibyśmy podziękować Panu prof. zw. dr. hab. Tomaszowi Szkudlarkowi

za inspirujący wstęp do dyskusji i twórcze jej prowadzenie. Panu prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i zachętę do dalszych badań.

*Andrzej Gofron
Monika Adamska-Staroń*

Część 1

Ciągłość i zmiana: edukacja

Tomasz Szkuclarek

Postmoderna: przerwany projekt?¹

Tytuł niniejszego tekstu nawiązuje do głośnej wypowiedzi J. Habermasa z 1980 r. (J. Habermas, 1996), dotyczącej tendencji konserwatywnych w kulturze i polityce końca XX w., a pośrednio kwestionującej zyskujące wtedy na znaczeniu poszukiwania logiki ponowoczesności. Stwarzają one bowiem ryzyko niewczesnego porzucenia projektu nowoczesności, wielkiego i wciąż niedokonanego dzieła modernizacji świata. Dość zaskakujące w tekście określenie znaczącej grupy francuskich humanistów (G. Bataille'a, M. Foucaulta i J. Derridy) mianem „młodych konserwatystów” wiąże się z tym, że podejmowane przez nich próby zakwestionowania dziedzictwa oświecenia dopisują się do szerszego i zróżnicowanego antymodernistycznego prądu kulturowego i wspierają go nowymi ideami. Główna oś zarzutów wobec „młodych konserwatystów” wiąże się z próbami podważania przez nich autonomii sfer nauki, sztuki i moralności: z tendencjami do wprowadzania elementów estetycznych do wywodu naukowego (np. u G. Bataille'a czy J. Derridy) czy do traktowania racjonalizacji systemu społecznego jako „zła” (np. u M. Foucaulta). Tego rodzaju mieszanie rejestrów jest bowiem groźne dla podstaw projektu modernizacyjnego, za M. Weberem identyfikowanego przez J. Habermasa z „odczarowaniem świata” (rozpadem substancjalnego rozumu wyrażanego w metafizycznych i religijnych światopoglądach na trzy momenty: nauki z roszczeniem do prawdy, etyki z roszczeniami do normatywnej słuszności i sztuki poszukującej autentyczności lub piękna). To nowoczesne „odczarowanie świata” prowadzi do autonomii wymienionych tu wymiarów rozumu, do ich dynamicznego i sprofesjonalizowanego rozwoju – ale i do oderwania się rozumu od sfery doświadczenia praktycznego, do zubożenia tej ostatniej. To właśnie legło u podstaw projektu oświecenia – wielkiej pedagogicznej rewolucji mającej zbliżyć odseparowane sfery rozumu i doświadczenia codzienności. Negatywne skutki społecznej modernizacji (jak biurokratyczna kontrola czy alienacja) zostały jednak, jak mówi J. Haber-

¹ Tekst stanowi nieznacznie zmienioną wersję wstępu do II wydania mojej książki *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (Kraków 2009).

mas, błędnie przypisane modernistycznej kulturze, w tym nauce i racjonalnej organizacji. Na tej podstawie postmodernizm – jako kolejny po romantyzmie i pochodnych wobec niego tendencjach prąd kulturowy – kwestionuje dziedzictwo oświecenia i próbuje eksperymentować z ponownym „zaczarowaniem” świata. Charakterystyczne dla postmoderny poszukiwania sztuki w nauce, normatywności w autentyczności itp. zastępują – jak zauważa J. Habermas – „formalne tylko” filiacje tych trzech domen rozumu i trzech związanych z nimi roszczeń **treściowymi** odkryciami i analizami **istotowych** ich powiązań. Zaciera to granice autonomii nowoczesnego rozumu i jego instytucjonalnych form, osłabia rolę wiedzy eksperckiej, rozpuszcza w banalności osiągnięcia wysokiej kultury. Postmodernistyczna rewizja kultury wchodzi w ten sposób w koalicję ze „starym konserwatyzmem” broniącym substancjalnego rozumu przed jego nowoczesną parcelacją (np. z religijnym integryzmem) i z „nowym konserwatyzmem”², chętnie odwołującym się do modernizacji ekonomicznej i biurokratycznej sprawności („postęp techniczny, kapitalistyczny wzrost gospodarczy i racjonalne zarządzanie”; J. Habermas, 1995, s. 294), ale jednocześnie zalecającym „politykę unieszkodliwiania wybuchowych treści moderny kulturalnej” (J. Habermas, 1995, s. 294). Moderna staje się projektem zagrożonym, niedokończonym, osaczonym przez trzy współpracujące ze sobą konserwatyzmy...

Czytając tę Habermasowską analizę, zawsze doświadczałem wątpliwości co do zakwalifikowania szerokiego nurtu współczesnej filozofii (głównie francuskiej), kojarzonej z najrozmaitszymi orientacjami krytycznymi i emancypacyjnymi (jak choćby z feminizmem, postkolonializmem czy ruchem edukacji międzykulturowej) do obozu konserwatywnego. Staje się to nieco jaśniejsze przy lekturze *Filozoficznego dyskursu nowoczesności* (J. Habermas, 2005), w którym widać, jak J. Habermas uruchamia „sygnały alarmowe”, gdy w dowolnym wywodzie napotyka wątpliwości co do projektu racjonalistycznego – choćby miały one postać uznania podstawowych kategorii teoretycznych za „nierozstrzygalne” (co nie jest przecież dalekie od metodologicznego pozytywizmu) bądź odwołania się do niepodatnego na werbalizację „doświadczenia wewnętrznego”. Owe sygnały alarmowe wyraźnie się wiążą (choć nie jest to wprost formułowane przy analizach kolejnych orientacji filozoficznych) z dostrzeganym w takich zapowiedziach irracjonalizmem, z niebezpieczeństwem ześlizgnięcia się w doświadczenie nazizmu, w mistykę „jedni” czy „pustki”, to bez znaczenia – groźna zdaje się sama niemożność poddania podstaw rozumu jego własnej kontroli. Tak czy inaczej, J. Haber-

² „Nowy konserwatyzm” wspomniany w polskim wydaniu tekstu J. Habermasa to znany głównie z debaty amerykańskiej **neokonserwatyzm**, w Europie częściej określany mianem **neoliberalizmu**. Wskazuje na to zarówno lista przypisanych mu cech, jak i obecność w bibliografii artykułu pracy Steinfelsa. Dzięki użyciu etykiety pochodzącej z USA J. Habermas jest w stanie łatwo wykazać konserwatywny wymiar postmoderny.

mas **globalnie** odrzuca postmodernizm jako orientację groźną w swych konsekwencjach pragmatycznych (co trudno mi zaakceptować); przy czym (i z tym z kolei w pełni się zgadzam) znajdujemy tu przecież bardzo istotną optykę dopominania się o dokończenie dzieła emancypacji i modernizacji, o spełnienie obietnicy lepszego świata – dla wszystkich. W bliskim mi nurcie pedagogiki krytycznej te dwie optyki – modernistycznej racjonalizacji i postmodernistycznej krytyki „rozparcelowanego” rozumu – splotły się w niezwykle sugestywnym i płodnym poznawczo (i wciąż mi najbliższym) projekcie, określonym przez H. Giroux mianem „pedagogii pogranicza”.

Wracam jednak do tych rozważań w innym czasie i z innych niż te wyłożone przez J. Habermasa powodów, w kilkanaście lat po skryształowaniu się dojrzałej formy pedagogiki krytycznej. Potrzeba napisania tego tekstu wiąże się z koniecznością wyjaśnienia, a przynajmniej osadzenia w jakimś wyobraźalnym kontekście, fenomenu **zaniku** czy stopniowego **zamierania debaty postmodernistycznej**. Kategoria ta dość szybko znika z tematów konferencji i schodzi w cień w strukturach bibliotecznych katalogów. Trzeba się jej zatem uważnie przyjrzeć, trzeba zbadać, co w owym schodzeniu w cień stanowi efekt znużenia samą etykietą postmodernizmu – niewątpliwie dawno już nikogo niepobudzającą do zadawania pytań typu „o co tu chodzi” – a co jest istotową przemianą formacji kulturowej i jej politycznych kontekstów.

Widziałbym zatem dwie drogi takiej kontekstualizacji. Po pierwsze – trzeba wskazać na czynniki natury strukturalnej, mówiąc kategoriami klasycznej Marksowskiej dychotomii, tkwiące „w bazie” relacji społecznych. Po drugie – na czynniki wewnętrzne dla samej debaty, na przesilenia **dyskursu** postmodernistycznego, będące przemianami natury kulturowej *sensu stricto* (idąc dalej tropem tej dychotomii – przemianami „nadbudowy”). Od razu też trzeba wyjaśnić przywołanie tej anachronicznej i sztywnej konstrukcji, zwyczajnie nieprawdziwej, mającej sens jedynie „siekiarą wyrąbanego” heurystycznego uproszczenia, szczególnie wyraźnego w świetle przywołanej w tym samym zdaniu kategorii **dyskursu**. Otóż retorycznie zapowiada ona intensywny i z pewnych względów (ale tylko z pewnych) zaskakujący powrót marksizmu, zastępujący swym z trudem przywracanym klasowym radykalizmem emancypacyjne aspekty postmoderny.

Z dużym dystansem i w silnym uproszczeniu, możliwym w charakterze „bilansu zamknięcia”, streścimy zatem genezę i logikę projektu ponowoczesności następująco. Po pierwsze, i to właśnie z owego dystansu i z „tutejszej” perspektywy wydaje się rozstrzygające, załamał się projekt socjalizmu w jego dominującej, sowieckiej postaci. Ma to, jak się zdaje, znaczenie podwójne. Socjalizm jest w czystej postaci dzieckiem oświecenia, najdalej posuniętym projektem modernizacji świata społecznego opartym na najbardziej – jak na swe czasy – zaawansowanej wiedzy o logice społecznego rozwoju. Kryzys tej utopii siłą rzeczy musiał ogarnąć także jej podstawy – musiał podważyć samo przekonanie o możliwości reformowania świata na skalę **makro**, w projektach

jego globalnej przebudowy. Po drugie, na skutek tego samego procesu rozpadu opróżnieniu uległo „miejsce dla społecznego radykalizmu”. Marksowska teoria rozwoju społecznego, sprowadzająca Heglowską dialektykę historii „na ziemię” rozwoju napędzanego przez konflikty społeczno-ekonomiczne, na wiele lat zapewniła paliwo radykalnym projektom społecznych reform. Załamanie się potęgi ZSRR i bunty ludów poddanych jego dyktaturze podważyły tę utopię i uruchomiły nieuchronny proces poszukiwania innych logik historii. Przeciw „wielkim narracjom” postępu i jego pochodnych zaczęto dostrzegać potencjał mikronarracji, lokalności i partykularności. Wiele z tych logik znalazło bazę ideologiczną i zasoby językowej artykulacji w dyskursach prawicowych – a szczególnie we wspomianej przez J. Habermasa optyce neoliberalizmu, w USA silnie zabarwionego konserwatyzmem i wręcz nazywanego neokonserwatyzmem.

Na te przeobrażenia nakłada się mnóstwo innych czynników, spośród których, jak sądzę, warto przywołać jeszcze kilka. Zmiana statusu wiedzy (J. F. Lyotard) – jej komercjalizacja i uwikłanie w bieżące projekty polityczne – podważają legitymizującą rolę przypisywaną w projektach modernizacji naukowej **prawdzie**. Ewolucyjna zmiana logiki społeczeństwa kapitalistycznego: **późny kapitalizm** czy **późna nowoczesność**, są nacechowane nadmiarem rzeczy i deficytem znaczenia, co uruchamia logikę konsumeryzmu i powiązanie konsumpcji z indywidualizacją tożsamości (kupujemy znaczenia, sygnatury własnego indywidualizmu). Rewolucja medialna – oderwanie znaczeń od miejsc, ich miksowanie i remiksowanie, intertekstualizacja kultury, także w jej popularnych formach (cytat i pastisz) jako nieustająca gra na powierzchni znaczących, którą można krytycznie rozumieć jedynie dzięki kompetencjom do dekonstrukcji (gdy **wszystko** uległo tekstualizacji, krytyka musi być zamknięta w samej warstwie tekstu). Amerykanizacja kultury – kolonizacja militarna i ekonomiczna zastępowana, a przynajmniej wspierana kolonizacją **marzeń** (USA jako producent „jedynego marzenia” dla świata końca XX w. – marzenia o tym, by „stać się Ameryką”, rozsyłanego na cały glob wraz z reklamą, franchisingiem i filmami). Zanik czy też zatarcie logiki konfliktu klasowego – w społeczeństwie konsumpcyjnym robotnicy przestają być siłą rewolucyjną, oddają się swoim „małym przyjemnościom” i na masową skalę przyjmują wartości właściwe klasie średniej. W sensie liczbowym nie stanowią zresztą zdolnej do skutecznego oporu **masy**. Robotników jest znacznie mniej niż w czasach intensywnej industrializacji i pracują w silnym rozproszeniu, przy wciąż jeszcze wysokim wtedy poczuciu socjalnego bezpieczeństwa. Wreszcie – **pozytywna** aura tych przeobrażeń, traktowanie ich nie tyle w kategoriach rozpadu tradycji i kryzysu jej modernistycznego przesilenia, ile skromnego, ale realistycznego realizowania aspiracji emancypacyjnych Zachodu – jako pola realizacji jednostkowej wolności (A. Giddens) i jako swoistej odmiany radykalnej naprawy świata społecznego (Z. Bauman – ponowoczesność zrywa z totalitarnymi wymiarami nowoczesności

wiodącymi ku Zagładzie; amerykańska pedagogika radykalna przełomu lat 80. i 90. – w optyce postmoderny zakwestionowaniu ulegają nowe i trudne do politycznego opanowania płaszczyzny opresji właściwe późnym fazom rozwoju kapitalizmu).

W takim kontekście niezwykle intensywnie rozwijały się badania nad podmiotem i tożsamością. Był to – i nadal jest – główny powód **pedagogicznego** badania kultury postmodernizmu. Badania te są wielowymiarowe i obejmują kilka obszarów przesilen charakterystycznych dla „tamtej” epoki. Po pierwsze, **prywatyzacja** tożsamości (słabną kształtując ją czynniki społeczne, wzrasta rola podmiotowej autokreacji) wymusza przeorientowanie tej kategorii w stronę heroicznego i autokreacyjnego, ale dramatycznie osamotnionego indywidualizmu. Intensywnie uprawiane badania strukturalne nad językiem i kulturą, wraz z towarzyszącym im Lacanowskim przeorientowaniem psychoanalizy oraz z pojawieniem się wyrafinowanych metodologii analizy dyskursu, podważają przy tym esencjalistyczne traktowanie podmiotu jako „danej” czy jako „punktu wyjścia” dyskursu humanistycznego. Złożenie tych tendencji (wzrost społecznej rangi indywidualizmu i kultury podmiotowej autokreacji z jednoczesnym podważeniem samej kategorii podmiotu w jej „humanistycznej oczywistości”) nadaje ponowoczesnej koncepcji podmiotu silny rys **historyczny**. Na tak przedefiniowany podmiot bardzo łatwo i z ogromnym sukcesem rozciąga się teoria psychoanalityczna – już nie jako teoria **patologii** podmiotu, lecz jego **ontologia** (np. u E. Laclau czy w S. Žižka rekonstrukcji J. Lacana). Po drugie, globalizacja, migracje i umasowienie podróży lotniczych nieustannie wystawiają nas na spotkania z różnicami kulturowymi, co wprawdzie prowadzi do wyostrenia kwestii tożsamości, ale i wiedzie ku nieuniknionej hybrydyzacji. Badania nad podmiotem muszą więc przewartościować kategorię ambiwalencji – znowu z terminu opisującego pewien stan patologiczny tworzy się kategoria deskryptywna oddająca kondycję człowieka, a zagrożeń poszukuje się raczej w procedurach jej eliminowania niż w otwarciu na jej doświadczanie. Po trzecie, polityczne przesilenia myśli lewicowej (kryzys marksizmu) uruchamiają intensywne poszukiwania „podmiotu historii”. Początkowo (mnie przynajmniej) wydawały się one mało związane z głównym nurtem ponowoczesnej teorii podmiotu, z czasem okazuje się jednak, że nabierają coraz większego znaczenia teoretycznego. Rzecz w tym, że marksizm ustanawiał „uniwersalny podmiot historii” – robotnika, a raczej klasę robotników, która ucieleśnia nierozwiązywalny na gruncie kapitalizmu konflikt kapitału i pracy i staje się siłą przeprowadzającą strukturę społeczną w kierunku nowej formacji. Społeczeństwo postindustrialne, nasycone pozbawioną prometejskiego patosu pracą w sferze usług (czy agent ubezpieczeniowy jest przedstawicielem światowego proletariatu?), w małych firmach, przy zmieszaniu kompetencji wytwarzania i zarządzania (samozatrudnienie) i rozmyciu własności (akcjonariat, fundusze emerytalne itd.) w zasadzie –

o ile radykalnie nie zmienimy optyki – likwiduje podstawy marksistowskiej diagnozy społecznej. **Jeśli** zmiana społeczna ma być **możliwa**, jeśli nie miał racji F. Fukuyama, ogłaszający „koniec Historii”, transformacja musi się dokonać poprzez działanie innego podmiotu zbiorowego, innego „agenta” niż Marksowski robotnik. Poszukiwanie nowego agenta Historii to niezwykle interesujący proces badań teoretycznych nad relacją tożsamości i struktury społecznej. Jego najbardziej bodaj interesującym wytworem jest propozycja Ernesto Laclau (pierwotnie budowana wspólnie z Ch. Mouffe), wykorzystująca kategorię hegemonii A. Gramsciego, inicjująca długotrwały i bardzo teoretycznie płodny spór, którego istotnym elementem jest pytanie o to, czy możliwy jest podmiot zbiorowy trwale ulokowany w jakimś sektorze struktury społecznej. Ernesto Laclau konsekwentnie twierdzi, że nie – że tożsamości zbiorowe konstruowane są każdorazowo w procesie, którego istotnymi elementami są: nieredukowalność społecznego antagonizmu (tu mamy kapitalny spór z K. Marksem – zaprzeczenie możliwości jakichkolwiek syntez znoszących antagonizmy), ekwiwalencja społecznych żądań budowana w opozycji do elementu wykluczanego ze struktury oraz integrująca rola pustych znaczących („opróżnionych” ze znaczenia partykularnych żądań, które dzięki swej nieokreśloności mogą nadać nazwę społecznemu ruchowi). Tak ujmowana teoria podmiotu pozwala budować strategię walki politycznej, w których rolę podmiotu zmiany może odgrywać **jakakolwiek** artykulacja społecznego sprzeciwu, pod warunkiem wyczerpania strukturalnych warunków ekwiwalencji i wspólnej hegemonicznej reprezentacji w ramach „pustego znaczącego”. Zbudowana na podstawie tego projektu praca *Hegemonia i strategia socjalistyczna* E. Laclau i Ch. Mouffe (2007) stała się pod koniec lat 80. niemal programowym tekstem „nowej lewicy”, dającym silne teoretyczne fundamenty projektów integrujących ruchy sprzeciwu, budowane na zróżnicowanych podstawach ekonomicznych, obyczajowych, ekologicznych itd. W opozycji do tej wyrafinowanej społecznej ontologii (i powiązanej z nią strategii politycznej, akcentującej – w postmodernistycznym duchu – równoprawność różnic) krystalizuje się silny i niezbyt jednorodny nurt rekonstrukcji klasycznego marksizmu: nurt przyznający prymat ekonomicznym konfliktom społecznym i rekonstruujący pojęcie klasy.

Tego rodzaju próby towarzyszą debacie postmodernistycznej od jej początku³. Ich mocnym punktem były np. publikacje F. Jamesona (1984) (postmodernizm jako „kulturowa logika późnego kapitalizmu”) czy A. Callinicos, który wykazywał, że ponowoczesne przesilenia bynajmniej nie muszą unieważniać Marksowskiej diagnozy społecznej i że cały ten nurt może być

³ Szerzej na ten temat piszę w dodanym do II wydania *Wiedzy i wolności...* rozdziale końcowym, zatytułowanym „Dekonstrukcja i szczerpionka z Marksa, która jednak doprowadziła do infekcji” [jest to przedruk z pracy zbiorowej pod redakcją E. Domańskiej i M. Loby (2009). *French Theory w Polsce*. Poznań].

reinterpretowany z zachowaniem jej podstaw. Oto bowiem typowe cechy tożsamości postmodernistycznej (prowizoryczność, rozproszenie, ambiwalencja, indywidualizm, konsumeryzm itd.) można precyzyjnie umiejscowić w strukturze podziału pracy i klasowego konfliktu, są to bowiem cechy stylu życia „globalnej klasy średniej” – nowej i ekspansywnej grupy nieustannie podróżujących handlowców, specjalistów od inwestycji i marketingu oraz innych pracowników globalnej ekonomii postindustrialnej (A. Callinicos, 1991). W tym sensie kultura postmodernizmu wyczerpuje znamiona Marksowskiego pojmowania ideologii. Naturalną konsekwencją takiego jej umiejscowienia jest natychmiastowe zakwestionowanie roszczeń emancypacyjnych tej orientacji powiązanych np. z multikulturalizmem.

Najsilniejszym bodaj propagatorem renesansu marksizmu, przynajmniej w wymiarze medialnym, stał się jednak ostatnio Slavoj Žižek. Jego polemika z E. Laclau zdominowana jest przez obronę „ekonomicznego fundamentu” struktury społecznej i powiązanych z nią podmiotowości. Slavoj Žižek przeciw teorii E. Laclau argumentuje, że w szeregu ekwiwalentnych żądań społecznych zawsze ostatecznie determinującą rolę będą odgrywać roszczenia ekonomiczne – inaczej mówiąc, że wszelkie różnice społeczne i wszelkie dające się wyrazić obszary niesprawiedliwości znajdują ostatecznie swój wyraz w logice interesów klasowych. Ernesto Laclau nie pozostaje słoweńskiemu filozofowi dłużny i w *Rozumie populistycznym* podejmuje polemiczne wyzwanie, zarzucając S. Žiżkowi przede wszystkim niespójność teoretyczną (inspiracje Lacanowskie, bardzo silnie wpływające na koncepcję podmiotu u S. Žižka, nie dają się po prostu „zwyczajnie” pogodzić z tezą o prymacie determinacji ekonomicznej – ani z żadną inną postacią podmiotowego esencjalizmu)⁴.

Głos S. Žižka nie jest jednak współcześnie odosobniony. Podobnej wolty w kierunku ortodoksyjnego marksizmu dokonał także P. McLaren. Był on w latach 80. bardzo wpływowym propagatorem „postmodernistycznego otwarcia” pedagogiki, przede wszystkim ze względu na rysujące się w tym dyskursie możliwości uchwycenia wieloznaczności praktyk konstruowania podmiotu. Przypomnijmy, że ta kwestia stanowiła fundamentalnie ważny problem w okresie kształtowania się paradygmatu pedagogiki krytycznej w USA. Głównym adwersarzem tej orientacji teoretycznej były koncepcje z kręgu tzw. nowej socjologii oświaty, silnie akcentujące klasowy determinizm selekcji dokonywanych w praktyce edukacyjnej. To przeciw deterministycznej wymowie prac P. Bourdieu, H. Giroux poszukiwał teorii podmiotu, która silniej niż było to dotychczas możliwe, uwzględniłaby niezdeternowanie szans rozwojowych jednostki, stwarzające możliwość teoretycznego

⁴ Por. spór toczony przez tych autorów w pracach: J. Butler, E. Laclau, S. Žižek (2000). *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on The Left*. London oraz E. Laclau (2005). *On Populist Reason*. London [polskie wydanie tej ostatniej książki: *Rozum populistyczny*. Wrocław (2009)].

uchwycenia praktyk oporu w edukacji. Etnograficzne badania P. McLarena dostarczały ich znakomitych egzemplifikacji, a jego studia teoretyczne stwarzały interesujące perspektywy badań nad praktykami edukacyjnymi i nad emancypacyjnym wymiarem oporu, wykorzystującego m.in. zasoby dostępne w kulturze popularnej. Połączenie wysiłków H. Giroux i P. McLarena zaowocowało intensywnym rozwojem tego pola teorii pedagogicznej i jej silnym otwarciem na badania lokujące się w obszarze postmodernistycznej teorii społecznej. Dość szybko jednak, bo już w połowie lat 90., nastąpiły silne przesunięcia akcentów w badaniach obu wspomnianych teoretyków, w obydwu przypadkach zmierzające w kierunku krytyki społecznej silniej akcentującej strukturalne (w tym właśnie ekonomiczne) wymiary przemocy. Prace H. Giroux szerzej wkroczyły na teren analiz kultury popularnej, przede wszystkim w krytykę jej korporacyjnej produkcji i kolonialnej praktyki podporządkowującej całe pokolenia młodych ludzi interesom wąskich grup właścicieli mediów. Prace P. McLarena nabrały silnie agitacyjnego, mobilizującego charakteru, wprost odwołując się do idei rewolucji społecznej. Nie można w tym wypadku mówić o jakiejś gwałtownej zmianie orientacji politycznej tych autorów ani o porzuceniu dotychczasowych idei teoretycznych. Postmodernizm w ujęciu H. Giroux i P. McLarena oznaczał zawsze otwarcie analiz teoretycznych na przesilenia kulturowe dokonujące się w praktykach życia codziennego. Aż tyle i tylko tyle; ramę dla nowych analiz stanowiły wcześniejsze badania obu autorów osadzone w tradycji lewicowej krytyki społecznej i następujące wkrótce potem wypowiedzi, które porzucały etykietę postmodernizmu (a czasem posługiwały się nią w zmienionym – tym razem pozbawionym pozytywnych konotacji – znaczeniu).

Co się zatem stało? Jakie są uwarunkowania odchodzenia od tej do niedawna fascynującej i przyciągającej jak magnes etykiety?

Konieczne wydaje się tu wskazanie na przeobrażenia społeczne dokonujące się poza obszarem ruchu myśli, poza debatami teoretycznymi. Można przyjąć, że nawet gdyby kategorie postmodernizmu i ponowoczesności pozostały „takie same” (co oczywiście nie jest możliwe, bo w sferze myśli trwa ciągła redefinicja znaczeń), to **świat**, do którego się odnosiły, wyprodukował zdarzenia, których intensywność zdominowała i to, co dawało się wygodnie opisywać kategoriami ponowoczesności.

W 2001 r. – około 2 tygodnie po ataku na WTC – słuchałem w Warszawie wykładu Z. Baumana. Treść wykładu w dużym stopniu została powtórzona w trakcie rozmowy z W. Gadomskim, zamieszczonej w „Gazecie Wyborczej” (*Tak zwana globalizacja*, 2001); w wykładzie mocniej jednak została ujęta kwestia cezury 11 września. Zygmunt Bauman rozpoczął od zastrzeżenia, że treść wykładu została przygotowana przed owym dniem; że wydarzenie z Nowego Jorku całkowicie zmienia kontekst, w którym należy rozważać problemy globalne, że niemal unieważniają one to, co miał do powiedzenia. Z pewnej perspektywy czasowej widać wyraźnie, na czym polegała owa

zmiana kontekstu dla postmodernistycznej teorii. Tezy o wielokulturowym pluralizmie i o prowizoryczności budowanych w takim świecie tożsamości zostały odsunięte na bok niemal bez oporu i opinia publiczna nadstawiła ucha innym opowieściom, takim jak S. Huntingtona teza o konflikcie cywilizacji. Ta historia stała się znacznie bardziej poręczna w świecie wojny z terrorem, zamykanych granic, sterowanego strachu przed imigrantami, prewencyjnej inwigilacji i zawieszenia praw obywatelskich przez PATRIOT Act⁵. To oczywiście tylko przykład – rzecz w tym, że po ataku na WTC świat Zachodu „już się nie bawi” wizjami harmonijnego pluralizmu, w którym tożsamości mogą być dowolnie rekonstruowane ze skrawków kulturowego melanzu; przeciwnie, zdaje się histerycznie poszukiwać jednoznaczności – i „lubi” to czynić, atakując do niedawna wychwalane różnice w zmasowanych akcjach militarnych. Akcjach, dodajmy, zupełnie nieskutecznych i nieadekwatnych wobec natury zagrożenia, przynoszących za to nieskończone ofiary cywilne.

Druga odsłona globalnej reorientacji polityki jest związana z ekonomią. Dominująca pozycja Chin jako światowego producenta wszystkiego, co nadaje się do produkcji przemysłowej, oraz utrzymująca się nędza Afryki wskazują na możliwość traktowania całej planety w kategoriach jednego systemu gospodarczego, w którym **nadal istnieją** przesłanki do posługiwania się marksowskimi analizami konfliktu klasowego. Z tym że konflikt ten rozgrywa się tym razem w przemieszczonej i niejako zdeterytorializowanej postaci. Trudno jest go zlokalizować, ponieważ „kapalista” i „robotnik” nie mają ze sobą fizycznego kontaktu: robotnik jest Hindusem lub Chińczykiem, a właściciele jego fabryki dryfują w jachtach po ciepłych morzach innej półkuli – ale natura akumulacji wartości dodatkowej nie ulega zmianie. Nowość zdaje się polegać na tym, że aktywną rolę w owym neokolonialnym układzie odgrywa partyjno-państwowy aparat ChRL, gromadzący gigantyczne nadwyżki dolarów, będące rezultatem niesymetrycznej wymiany handlowej z USA. W skrócie, Chiny stały się zdolne do całkowitego zdestabilizowania światowej gospodarki – wystarczy, by podjęły decyzję o zamianie tracących wartość rezerw dolarowych na euro... To bardzo ważny kontekst, tłumaczący, dlaczego „ekonomiczna baza” jako kategoria wyjaśniająca inne aspekty konfliktów społecznych ma się współcześnie bardzo dobrze. Pozbawiona dotychczasowej siły w postaci produkcji przemysłowej i bezskutecznie ści-

⁵ Ustawa Kongresu USA z 26 października 2001 r., *Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act of 2001* (Public Law Pub.L. 107-56), wprowadzająca m.in. możliwość bezterminowego aresztu bez formalnego nakazu dla osób podejrzanych o terroryzm, kontrolę korespondencji, możliwość przeszukiwania biur i mieszkań bez wiedzy ich właścicieli itp. Prawo dotyczy także obywateli USA podejrzewanych o niezdefiniowany precyzyjnie „terroryzm wewnętrzny”. Zauważmy retoryczny zabieg utożsamienia nadzwyczajnych środków represji charakterystycznych dla policyjnego państwa stanu wyjątkowego z amerykańskim patriotyzmem (akronim ustawy to „USA PATRIOT”).

gająca się z Azją gospodarka Zachodu wymusiła potężne redukcje kosztów pracy (oraz idący za nimi demontaż państw socjalnych) i oddała się radości robienia pieniędzy z pieniędzy: giełdowej ekstazie napędzanej przez „instrumenty pochodne”, pozwalające zarabiać gigantyczne kwoty nawet na stratach całych gałęzi gospodarki. Będzie to oczywista redukcja, potężne uproszczenie, ale nie sposób nie zauważyć, że ekonomia „instrumentów pochodnych” globalnej giełdy posługuje się **znaczącymi oderwanymi od znaczonych, symulakrami pieniądza** będącego i tak już oderwanym od gospodarczej rzeczywistości fetyszem. Jeśli nawet oddalimy jednokierunkowe wyjaśnienia rodem z marksistowskiej ortodoksji (zgodnie z którymi postmodernizm byłby „kulturową nadbudową” tego rodzaju ekonomii), to trzeba przynajmniej zauważyć strukturalne homologie sfer ekonomii i kultury, giełdowej gry derywatami i kulturowej gry znaczącymi. Ta faza kapitalizmu **właśnie się jednak skończyła** i na jej kryzysie buduje się powrót państwowego interwencjonizmu, powracają także poszukiwania **politycznej** rekonstrukcji „wolnego” rynku. Nie dość więc, że geneza współczesnego kryzysu daje się w pewnych wymiarach rozpoznać przy użyciu Marksowskiej ekonomii politycznej, to na dodatek kierunek poszukiwania dróg ratunku, jako żywo, przypomina idee socjalistów...

Podsumowując, zmierzam do tego, że odejście od postmodernizmu dokonuje się głównie na skutek „powrotu Realnego”, powrotu Historii (po tak niedawno ogłaszanych przez F. Fukuyamę jej końcu) niemieszczącej się w oswojonej już logice „gry znaczącymi”, w hybrydalnej wielokulturowości i w zabawie tożsamościami.

Czy odsunięcie, czy też zatarcie logiki postmodernizmu (jak rozumieł go tacy autorzy, jak J. Habermas czy A. Callinicos, wyraźnie powiązanego z neoliberalizmem) oddali także ogłaszane przez pierwszego z tych autorów zagrożenie dla kontynuacji dzieła modernizacji świata? Inaczej mówiąc, czy obecny kryzys „późnego kapitalizmu” i jego „kulturowej logiki” będą oznaczać powrót do projektu nowoczesności – czy też dokonane już w końcu XX wieku przeobrażenia zakończyły tamten projekt na dobre? Jeszcze inaczej: czy postpostmodernizm – jako podwójna negacja – jest przekroczeniem postmoderny w sensie powrotu, czy dalszego pograżenia roszczeń do nowoczesności?

Sądzę, że interesujące światło na tę kwestię może rzucić przybliżenie pewnych kierunków transformacji myśli ponowoczesnej. Chodzi mi tu o pojawiające się w jej łonie (a przynajmniej w jej pobliżu) tendencje do poszukiwania rozmaicie określanych transgresji relatywizmu. Sygnalizowany we wcześniejszych fragmentach tekstu powrót zainteresowań marksizmem jest jedną z tendencji tego rodzaju. Ale nie jest to kierunek osamotniony, zainteresowaniom Marksem towarzyszą bowiem poszukiwania innych – szerszych i węższych – wizji zastępujących **utraconą optykę uniwersalizmu**. Wspomnijmy o kilku.

Pisarstwo J. Derridy z ostatnich lat życia tego myśliciela zachowuje wymiar dekonstrukcyjny, wciąż poszukuje nierozstrzygalnego „jądra” (w cudzysłowie, bo owo „jądro” jest – z pewnymi bardzo ograniczonymi wyjątkami, gdy J. Derrida wspomina o „niedekonstruowalności” pewnych kategorii – na ogół puste) w historycznie znaczących tekstach kultury. Zwraca się jednak znacznie silniej ku kwestiom etyki i polityki, staje się postulatywne, przesycane jest troską o naprawę świata, jak w *Polityce przyjaźni*. Można tu dostrzec wyraźną różnicę w stosunku do dawniejszych wypowiedzi J. Derridy, gdy raczej unikał on bezpośrednich deklaracji ideowych. W pewnym wymiarze można mieć wrażenie, że filozof ten z biegiem czasu staje się nieco konserwatywny, co mogłoby wspierać dawną tezę J. Habermasa, o której wspominałem na początku tekstu – gdyby nie to, że ostatni etap pisarstwa J. Derridy naznaczony jest także zanikiem sporu między nim a J. Habermasem: obaj dawni adwersarze piszą wspólne teksty, wypowiadają się w kwestii przyszłości Europy czy polityki bliskowschodniej. Szczególne miejsce zajmuje w tym kontekście książka *Spectres of Marx*, w której dekonstrukcyjny krytycyzm uznany zostaje przez J. Derridę za element dziedzictwa marksizmu.

Inny przykład przesunięć ideowych w obrębie myśli krytycznej. Jeden z czołowych filozofów francuskiej lewicy, A. Badiou, ilustruje swoją koncepcję ontologii społeczeństwa wyłożoną w pracy *Bycie i wydarzenie* przejmującą, ateistyczną interpretacją nauczania Św. Pawła (A. Badiou, 2005; 2007). Tym, co konstytuuje tożsamość podmiotu jest w ujęciu A. Badiou **wierność wydarzeniu** pojmowanemu jako moment przekroczenia strukturalnej determinacji, moment „możliwości” przekraczającej logikę systemu (przez A. Badiou wykładaną językiem matematycznej topologii). Przypadek Pawła znakomicie te tezy ilustruje, wskazując jednocześnie, jak **pojedynczość wydarzenia** (Zmartwychwstanie) przekracza dotychczasowe podziały i struktury społeczne, stając się fundamentem **uniwersalizmu** stawiającego wszystkie podmioty na równi. Zauważmy, że to dość zaskakująca – jak na nasze przyzwyczajenia polityczne – podstawa filozoficzna dla radykalnego projektu lewicowej ideologii społecznej. Praca A. Badiou wpisuje się w nurt określanym mianem **postsekularyzmu**, do którego (krytycznie) zbliża się też argumentacja S. Žižka (por. P. Mościcki, 2007; S. Žižek, 2001a)⁶. Osobne miejsce zajmują tu prace G. Agambena (2008), w których – przy zachowaniu dekonstrukcjonistycznej metodologii i szeroko rozumianej ponowoczesnej diagnozy świata – centralne miejsce zajmuje kategoria *homo sacer*, granicznej figury człowieka **świętego** w sensie absolutnego odarcia z godności, reprezentującego „nagie życie” najpełniej ucieleśniane w postaci **muzułmana**

⁶ Dodalbym tu jeszcze – już poza kontekstem prób rewitalizacji lewicy – bardzo znaczącą antropologiczną rekonstrukcję chrześcijaństwa dokonaną przez R. Girarda (1989). *Things Hidden Since the Foundation of the World*. Stanford.

z Auschwitz. Trudno nie zauważyć, że radykalna myśl społeczna dość śmiało wkracza na tereny *sacrum* zajmowane dotychczas niepodzielnie przez orientacje konserwatywne.

Na tym tle trzeba wspomnieć o społecznej ontologii E. Laclau, która stale zachowuje wyraźne rysy teorii postmodernistycznej, a jednocześnie stanowi niesłychanie silny element postpostmodernizmu. Budując swą koncepcję na tezach Lacanowskiej psychoanalizy, E. Laclau zwraca uwagę na niemożność ukonstytuowania się tożsamości z wyłączeniem wymiaru **mitycznego**. Proces łączenia heterogenicznych elementów wchodzących w skład konstruowanej tożsamości może się zakończyć wyłącznie pod warunkiem swoistej „sakralizacji” jednego z tych elementów. Termin „sakralizacja” nie pojawia się w pismach E. Laclau, ale sposób przedstawienia kategorii integrujących łańcuchy znaczących w dające się rozpoznać tożsamości pozwala na tego rodzaju podstawienie. Otóż funkcję integrującą może pełnić znaczące, które reprezentuje **nieobecną pełnię podmiotu**. Warunkiem jest uzyskanie statusu **pułstego znaczącego** (tzn. oderwania się od konkretnej denotacji, a raczej – przy zachowaniu jej elementów – **nałożenia** na tę reprezentację swoistej „funkcji pragnienia”, nadziei na objęcie znaczeniem całej konstytuującej się tożsamości). Społeczne żądanie pełniące taką funkcję retroaktywnie, wstecznie **nadaje sens** rozczłonkowanym dotychczas żądaniom i dążeniom społecznym, a jego znaczące staje się symbolem jedności.

W pracy S. Žižka (2001b) napisanej zanim ten poróżnił się z Laclau w kwestii „ostatecznej instancji determinacji ekonomicznej”, odnajdujemy podobnie skonstruowaną wizję **jednoczącej funkcji ideologii**. W opozycji do uproszczonego pojmowania tradycji marksowskiej, w którym sens ideologii wyczerpuje się w przyznaniu jej statusu świadomości fałszywej, „po prostu nieprawdy”, S. Žižek zauważa, że **jedynie ideologia**, pojmowana jako fantazmat, jest w stanie nadać społeczeństwu dającą się ogarnąć („pojąć”) spoistość. Co do tego S. Žižek (z tego etapu swoich analiz) i E. Laclau są niezwykle zgodni: językowe artykulacje, ideologiczne fantazmaty, nierealistyczne żądania i pragnienie „pełni” – będące w tradycji nauk społecznych mało znaczącymi epifenomenami, wtórnymi i mało istotnymi elementami kultury – w rzeczywistości konstytuują społeczne struktury. Społeczeństwo jest dyskursem. **Retoryka jest ontologią**.

Chcę to jasno wyrazić: wspomniane tu teksty nie stanowią jakiegś spójnej teorii, nie można ich „po prostu” włożyć do jednej szuflady z napisem „nowy uniwersalizm”, coś takiego bowiem nie istnieje. Zdają się jednak dostatecznie wyraźnie ilustrować **zmęczenie relatywizmem** oraz wyczerpywanie się formuły „gry różnic na poziomie znaczących” jako dyskursu wystarczającego do mobilizacji wyobraźni badaczy społecznych, otwierając nowe pola badań i nowe inspiracje dla krytycznej pracy w sferach edukacji i polityki. Co ciekawe, wątki te były wyraźnie obecne w dyskursie ponowoczesności, nie stanowiły one jednak rysu na tyle wyrazistego, by można

je było dostrzec na „powierzchni” dyskursu, nie były po prostu spójne z dominującym klimatem mówienia i pisania o różnicach. Obecnie zdają się już układać w pewną silną i wyrazistą tendencję, którą można – nieco ryzykownie – określić mianem **powrotu Ducha**: powrotu poszukiwań jakiejś formy obiektywnego idealizmu, w której przemieszczenia znaczeń stają się przemianami rzeczywistości. Jak się zdaje, owym tendencjom towarzyszy **powrót historycznego materializmu**. Renesans Marksa ma zatem jako tło nie tylko postmodernistyczne relatywizmy, ale i postpostmodernistyczne poszukiwania kulturowej (językowej, retorycznej, fantazmatycznej) Formy konstytuującej rzeczywistość społeczną.

Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*. M. Salwa (tłum.). Warszawa.
- Badiou, A. (2005). *Being and Event*. London.
- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. J. Kutyla, P. Mościcki (tłum.). Kraków.
- Butler, J., Laclau, E., Žižek, S. (2000). *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on The Left*. London.
- Derrida, J. (2005). *The Politics of Friendship*. London – New York.
- Domańska, E., Loba, M. (2009). *French Theory w Polsce*. Poznań.
- Girard, R. (1989). *Things Hidden Since the Foundation of the World*. Stanford.
- Habermas, J. (1996). *Moderna – niedokończony projekt*. W: S. Czerniak, A. Szahaj (red.). *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*. Warszawa.
- Habermas, J. (2005). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. M. Łukasiewicz (tłum.). Kraków.
- Jameson, F. (1984). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. *New Left Review*, 146.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. London.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. T. Szkudlarek i in. (tłum.). Wrocław.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia: przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. S. Królak (tłum.). Wrocław.
- Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Tak zwana globalizacja. Z Zygmuntem Baumanem rozmawia Witold Gadowski. *Gazeta Wyborcza*. http://niniwa2.cba.pl/tak_zwana_globalizacja.htm (09.11.2001).
- Žižek, S. (2001a). *The Fragile Absolute. Or, Why is Christian Legacy Worth Fighting For?* London.
- Žižek, S. (2001b). *Wzniosły obiekt ideologii*. J. Bator, P. Dybel (tłum.). Wrocław.

Andrzej Gofron

Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością

Założenia dotyczące humanistyki (pedagogiki)

Sposób myślenia o humanistyce czerpie inspiracje z kilku źródeł. Jednym z nich jest idea „logiki empirycznej” zaproponowana przez K. Ajdukiewicza, postulująca badanie praktyki naukowej za pomocą logicznego aparatu pojęciowego, w celach uściślających. Idea „logicznej rekonstrukcji” w badaniu nauki przyświeca również Popperowskiemu hipotetyzmowi. Nawiązanie do niego kształtowało przyjęty w punkcie wyjścia, a następnie skorygowany pogląd na związek teorii z doświadczeniem, dostarczyło argumentów podważających neopozytywistyczne rozstrzygnięcie tych kwestii. Hipotetyzm kieruje zainteresowania teoriopoznawcze w stronę antypsychologicznie rozumianego procesu rozwoju nauki. Pewne intuicje K. Poppera stanowiły impuls do podjęcia refleksji nad zagadnieniem naukowego statusu humanistyki i ewentualnej specyfiki badań humanistycznych. Tak sformułowane zadanie badawcze doprowadziło **do konfrontacji** wypracowanych koncepcji metodologicznych z tradycją antynaturalistycznej filozofii humanistyki, znaczonej takimi nazwiskami, jak Dilthey, Rickert, Weber czy Cassirer. Wynikiem tej konfrontacji nie była negacja, lecz asymilacja wielu idei bądź intuicji dotyczących swoiście humanistycznego pojmowania ludzkich czynności. Innym źródłem inspiracji było spojrzenie na przemiany w nauce czy ogólniej - w kulturze, jako na rezultat działania określonych makrospołecznych mechanizmów, nie zaś jakichś stałych, historycznie niezmiennych zasad o charakterze „logicznym” (myślowym). Pozwoliło to na wypracowanie koncepcji rozwoju nauki konkurencyjnej do Popperowskiej, zdolnej przy tym wyjaśnić wyniki badań nad nauką uzyskane w ramach tzw. uhistorycznionej filozofii nauki T. Kuhna, P. Feyerabenda i innych (K. Zamiara, 1993/95, s. 5-6).

Wspomniana koncepcja cechowała się otwartością na idee pochodzące z filozofii i różnych dyscyplin szczegółowych. Nawiązano w niej m.in. do strukturalizmu jako wiodącej w antypsychologicznie zorientowanej humanistyce orientacji metodologicznej; Szkoły Frankfurckiej z jej koncepcją krytyki, ideą *vérité á faire* czy ogólniej – zapośredniczenia poznania (przyrodniczego, humanistycznego) przez różne „interesy” społeczne; idei postmodernizmu, zwłaszcza tzw. kontekstualizmu czy koncepcji realizmu wewnętrznego H. Putnama. W wyniku logicznej rekonstrukcji humanistycznej praktyki naukowej powstał model wyjaśniania zwany interpretacją humanistyczną. Punktem kluczowym prezentowanych rozwiązań jest analiza praktyki interpretacyjnej dotyczącej działań zwanych w filozofii intencjonalnymi. Praktykę interpretacyjną dotyczącą działań ujętych intencjonalnie można określić mianem humanistycznej. Proponowane ujęcie ma status hipotezy metainterypretacyjnej, a ściślej – stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej. Owa hipoteza nie pretenduje do roli ustalenia filozoficznego. Tworzy ona naturalnie pewien istotny fragment opisu naukoznawczego humanistyki – pedagogiki (J. Kmita, 1995, s. 264–267; A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 5–6).

Metodologiczna analiza poznania naukowego nie jest wolna od pewnych trudności i ograniczeń. Jej swoistą cechą jest **ahistoryzm** w traktowaniu społecznej świadomości metodologicznej i kryjący się za nim, mniej lub bardziej zdecydowany, **normatywizm epistemologiczny**. Ten ostatni polega na traktowaniu norm i dyrektyw poznawczych formułowanych przez filozofa nauki jako obowiązujących w nauce, gwarantujących prawomocność poznawczą wiedzy naukowej. Arbitralność takich teoriopoznawczych rozstrzygnięć, niemożność ich racjonalnego usprawiedliwienia (legitymizacji), problem ich stosowalności w „realnej” nauce – to niektóre z trudności dostrzeganych przez pewne nurty współczesnej filozofii nauki i filozofii społecznej (filozofia nauki Kuhna, socjologia wiedzy Feyerabenda, wspomniana Szkoła Frankfurcka). Świadomość ograniczeń czysto metodologicznego sposobu badania nauki daje możliwość wyjścia poza ten paradygmat w kierunku zasadniczo opisowej teorii nauki, zwanej epistemologią historyczną. To ujęcie nauki w kontekście całokształtu kultury i praktyki społecznej ujawnia jej dwoistość: jako społeczna świadomość metodologiczna z jednej strony, a jako zespół specyficznych czynności badawczych z drugiej – pozostaje w różnorodnych związkach funkcjonalnych z pozanaukowymi typami praktyki społecznej. Co ważniejsze, ujęcie to pozwala odkryć związki łączące naukę z jej kontekstem społecznym, konstytuujące tzw. mechanizm funkcjonalno-genetyczny jej rozwoju.

Naturalną niejako konsekwencją zasygnalizowanego rozumienia nauki jest przyjęcie szerszej koncepcji teoretycznej rozumianej jako „teoria kultury” (J. Kmita, 1994) i włączenie do niej twierdzeń „epistemologii historycznej”. Założenie, że to, co w epistemologii historycznej **jest rzeczywiście epistemologiczne**, stanowi rezultat „dołączenia” do opisowych twierdzeń

teorii kultury – interpretujących je sądów wartościujących poznawczo, miało stanowić usprawiedliwienie tego zabiegu. Owo dołączenie jest nie tylko **dopuszczalnym interpretacyjnie dodatkiem**, lecz także przekraczaniem ram przyjętej teorii kultury. Tak długo jak pozostajemy w jej granicach, można mówić wyłącznie o teoretycznej historii nauki, natomiast **rzeczywista epistemologia historyczna** pojawia się dopiero wtedy, kiedy interpretujemy odpowiednie zmiany historyczne praktyki naukowej w wartościujących porównawczo terminach postępu poznawczego.

Wiedza humanistyczna, zgodnie z przyjętym sposobem myślenia, jest wiedzą o kulturze. Dlatego właśnie akademickie myślenie humanistyczne (pedagogiczne) charakteryzuje specyficzny dualizm liczący się z komplementarną dwoistością uwarunkowań: subiektywno-racjonalnego i funkcjonalnego. Pierwsze zdaje sprawę z regulatywnej funkcji kultury względem ludzkiego postępowania społecznego, drugie – z zależności wiążących kulturę z praktyką społeczną i jej obiektywnym kontekstem. Sygnalizowana propozycja chce być swoistym przedłużeniem akademickiego myślenia humanistycznego, przenosząc kwestię prawomocności tego myślenia na teren możliwego jego przedłużenia epistemologicznego (K. Zamiara, 1993/95, s. 6–7).

Na tle naszkicowanego modelu rozwoju nauki, szczegółowe aspekty, przydatne w dalszej rekonstrukcji praktyki edukacyjnej, można ująć następująco: podstawowa kwestia dotyczy tezy, zgodnie z którą rzeczywistość dostępna poznaniu jest nam zawsze dana w szacie określonej kultury. Wynika to z faktu, że nasze poznanie pojęciowe jest skazane na korzystanie z zasobu milcząco przyjmowanych w danym społeczeństwie (danej kulturze) przesądzeń odnoszących się do świata i stanowiących konieczne założenie semantyczne jednostek komunikatywnych, za pomocą których porozumiewamy się ze sobą. Zespół owych założeń stanowi „**kulturowe a priori**” dla wszelkich praktyk społecznych, których trwanie jest uzależnione od aktów komunikowania się. Teorie naukowe nigdy nie mają i nigdy nie będą mieć do czynienia z jakąś pierwotną wobec kultury rzeczywistością samą w sobie; zarówno ich przedmiot, jak i one same są pewnymi tworam i kulturowymi. W równym stopniu odnosi się to do nauk humanistycznych i przyrodniczych. Jeśli przyjmie się, że każda teoria jest tworem kulturowym, implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również przyjąć, iż przesądzone w niej jako istniejące stany rzeczy mogą być traktowane jako takie tylko na jej gruncie. W ten sposób zbliżamy się do stanowiska realizmu wewnętrznego, wspomnianego wcześniej H. Putnama (por. H. Putnam, 1981; R. Rorty, 1986), czy też w ujęciu J. Kmity – stanowiska rozumianego jako norma progresywnego realizmu semantycznego, która mówi:

[...] traktuj przedmiotowo semantyczne odniesienia przedmiotowe progresywnego systemu wiedzy naukowej, ujmując natomiast w nawias epistemologiczny systemy wcześniejsze rozwojowo, nieporównywalne z nim logicznie (J. Kmita, 1982, s. 184).

Jeśli przyjmie się, że każda teoria naukowa jest tworem kulturowym implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również przyjąć, iż stany rzeczy przesądzone w niej jako istniejące mogą być traktowane jako takie na jej gruncie. W ten właśnie sposób następuje zbliżenie do wspomnianego stanowiska realizmu wewnętrznego.

W konsekwencji powyższego zaś status nauki podstawowej zyskuje teoria kultury, która nie tylko określa miejsce każdej sfery życia społecznego wraz z towarzyszącymi jej przekonaniem w globalnym kontekście praktyki społecznej i współkonstruującej ją aktywności myślowej podmiotów, lecz – bardziej specyficznie – określa też kulturowy sposób konstytuowania przedmiotu i metody poznania zarówno w odniesieniu do nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych. Poznanie sprowadza się w gruncie rzeczy do sztuki ujawniania maksymalnie wielu milcząco zakładanych (przesądzonych) założeń semantycznych jednostek komunikacyjnych, których używamy. Jeśli pamiętać przy tym, że nigdy nie można ujawnić ich wszystkich naraz i że przy ich ujawnianiu należy się opierać na jakichś innych przesądzeniach tego rodzaju, to poznanie można traktować jako proces, który nie ma pozajęzykowego ani nieskażonego kulturowo źródła (takiego jak „czyste doświadczenie”), ani też kresu będącego wyskoczeniem z językowo-kulturowej skóry. Przyjmując powyższy pogląd na poznanie, rezygnuje się z pojmowania postępu poznawczego jako zbliżania się do **Prawdy**. Nie wiadomo bowiem zupełnie, na czym owo zbliżanie się miałoby polegać, ani też jak można by poznać, że się w ogóle dokonuje. I znów nie oznacza to, że można całkowicie zrezygnować z kategorii postępu poznawczego. Należy raczej pozbawić ją jakichkolwiek konotacji metafizycznych, wyznaczając jej sens całkowicie na płaszczyźnie pragmatycznej. W tej perspektywie o postępie można mówić wtedy, kiedy sądy technologiczne wynikające z nowej teorii są instrumentalnie efektywniejsze od takowych sądów będących implikacjami teorii starej. Nie wolno jednak wyciągać żadnych wniosków epistemologicznych z owej wyższości efektywności instrumentalnej (technologicznej) nowej teorii. A właściwie – dokładniej rzecz ujmując – **wyciąganie takich wniosków należy zakwalifikować jako działalność aksjologiczną**, światopoglądową, a więc wykraczającą poza obszar efektywnej dyskusji epistemologicznej (A. Szahaj, J. Kmita, 1993/95, s. 270–271).

Wyrażając wiele fundamentalnych zastrzeżeń wobec światopoglądu realistycznego, należy jednocześnie podkreślić jego ogromną efektywność motywacyjną obserwowaną w działalności naukowców. Zjawisko to jest przyczyną dylematu. Oto z jednej strony wiadomo, że realistyczne podejście do rezultatów poznania naukowego jest nieuprawnione, z drugiej zaś można dostrzec, iż podejście to niezwykle efektywnie motywuje badaczy do podejmowania działalności naukowej. Paradoksalność sytuacji nauki J. Kmita opisuje następująco:

[...] z jednej strony tworzy ona obraz świata, który podlega porządkowi wyłącznie metonimicznemu [tzn. opartemu na relacji instrumentalnego oddziaływania – przyp. A. G.], o którym przesądza się, iż jest jedynym przedmiotem poznania podległego metodom naukowym; z drugiej natomiast strony **potrzebuje aksjologiczno-epistemologicznego wsparcia** [wyr. – A. G.], które zakłada uzupełnienie tego porządku porządkiem symboliczno-aksjologicznym dla myślenia metonimicznego nieuchwytnym. Pod tym drugim względem kontynuuje dziedzictwo magii, a więc tradycję łączenia obydwu porządków. Zerwanie z tą tradycją [...] grozi utratą przez świadomość metodologiczną praktyki naukowej społeczno-regulacyjnej „mocy” (J. Kmita, 1989, s. 165).

Wydaje się, że nie sposób uprawiać nauki, konsekwentnie wyrzekając się nadziei na odkrycie **Prawdy**. Dlatego też można przyjąć, że **światopogląd realistyczny** jest nieuniknionym zapleczem motywacyjnym nauki, a jeśli uznać przekonującą argumentację J. Habermasa (A. Szahaj, 1990, s. 35) – wszelkiej aktywności ludzkiej zapośredniczonej językowo. W tej sytuacji można uznać, że scjentyzm jest nieuniknioną fałszywą świadomością nauki, ideologią, która pozwala jej trwać i rozwijać się. Wynikałoby jednak z tego, że upowszechnienie się postaw antyscjentystycznych mogłoby wywrzeć destrukcyjny wpływ na nią i zagroziłoby jej formie istnienia, która jest związana z nowożytną kulturą europejską. Dlatego też nie dziwi uporczywe („instynktowne”) ignorowanie przez zaangażowanych w uprawianie nauki badaczy argumentów płynących ze strony filozofii nauki, a w szczególności tej jej części, która wyraża nastawienie postmodernistyczne. Odrzucenie przez naukę modernistycznych (scjentyistycznych) mitów musiałaby poprzedzać przemiana całej kultury europejskiej, idąca w kierunku wyznaczonym refleksją postmodernistyczną.

W kontekście sporu pomiędzy modernistycznym i postmodernistycznym modelem poznania i nauki prezentowane ujęcie (A. Szahaj, 1993/95, s. 267–275) jest wyrazem stanowiska kompromisowego. Z jednej bowiem strony odrzuca większość modernistycznych przesądów poznawczych odnoszących się do rzeczywistości, prawdy, nauki czy postępu poznawczego, z drugiej jednak – nie rezygnuje z pewnego spójnego, teoretycznego ujęcia fenomenu nauki i poznania. Podejmuje się raczej starania, by ocalić resztki etosu tej pierwszej, wskazując na wartości, które ów etos ze sobą niesie. Prezentowane ujęcie zbliża się tu, przynajmniej w niektórych aspektach, do postawy J. Habermasa czy E. Gellera. Umieszcza naukę w szerszym kontekście kultury, przyznając jej miejsce ważne, lecz nie najważniejsze:

[...] kultura bez nauki, jak to wskazuje historia, doskonale może funkcjonować, nie może ona jednak funkcjonować bez **systemów światopoglądowych** [wyr. – A. G.] (J. Kmita, 1984, s. 145).

Powyższa teza, wynikająca z przyjętej teorii kultury, wychodzi naprzeciw tym wszystkim krytykom nauki, którzy zarzucając jej ekspansjonizm, bądź

apelują o rewitalizację tradycyjnych światopoglądów (Gadamer, Ricoeur), bądź też zachęcają do nowatorstwa i twórczości pod tym względem (Rorty). Koncepcja ta ma ambicje klasycznie modernistyczne – chce wyjaśniać. Na to żaden porządny postmodernista nie mógłby wyrazić zgody; już sam fakt budowania teorii uważałby za coś beznadziejnie staroświeckiego (A. Szahaj, 1993/95, s. 273).

Kilka uwag w kwestii relatywizmu pojęciowego (kulturowego) przyjętego sposobu myślenia

W sygnalizowanych przyjętych założeniach kwestią newralgiczną wydają się zagadnienia relatywizmu pojęciowego i relatywizmu kulturowego. Obydwa relatywizmy i – odpowiednio – antyrelatywizmy współwystępują ze sobą. W znakomitej większości przypadków:

- akceptacja relatywizmu pojęciowego stanowi główną (jeśli nie jedyną) podstawę akceptacji relatywizmu kulturowego;
- odrzucenie relatywizmu pojęciowego stanowi główną (jeśli nie jedyną) podstawę odrzucenia relatywizmu kulturowego.

Z praktycznego punktu widzenia wystarcza to, aby zwolennika jednego z tych relatywizmów uważać za zwolennika drugiego z nich (J. Kmita, 1995, s. 50–51).

Relatywizm kulturowy (pojęciowy) w postaci tezy o nieprzekładalności – według J. Kmity – da się utrzymać wyłącznie na podstawie koncepcji tzw. schematu pojęciowego, ściślej – dualizmu schematu pojęciowego i treści empirycznej, która to koncepcja jest wewnętrznie sprzeczna – niezrozumiała. Skoro upada koncepcja schematu pojęciowego, upada także kwestia relatywizmu kulturowego (pojęciowego). Można jednak w tym przypadku zaproponować konkurencyjną koncepcję: **teorię interpretacji** (por. J. Kmita, 1994; A. Gofron, M. Piasecka, 2008), w szczególności przekładu, opartą na teorii prawdy „typu Tarskiego”. Owa teoria **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.

Dla tych, którzy mniej lub bardziej świadomie zakładają niemożliwość interpretacji jednych kultur w ramach kultur innych, niemożliwość wynikłą z odmienności schematów pojęciowych związanych z językami tych kultur, wprowadzono pojęcie „etnocentryzm”. Zostało ono wprowadzone przez relatywistów kulturowych dla oznaczenia osób, które absolutyzują punkt widzenia czy schemat pojęciowy kultury własnej, narzucając go kulturom

odmiennym i osądzając w rezultacie liczne zachowania, w tym językowe, uczestników kultur odmiennych jako „niekulturalne”, „dziwaczne” czy „niespójne”. Sami relatywiści kulturowi tak oczywiście nie czynią: wiedzą, że owe zachowania są uregulowane przez kultury odmienne i powinny być rozpatrywane w ich ramach, co odbierze im pozór „niekulturalności”, „dziwaczności” czy „niespójności”. Wysuwając taki postulat, a nawet usiłując go realizować, zajmując w ten sposób postawę antyetynocentryczną, relatywiści kulturowi wpadają oczywiście w sprzeczność ze swym punktem wyjścia wyrażającym się w tezie o **nieinterpretowalności kultur odmiennych**, kultur różniących się schematami pojęciowymi. Wszystko powyższe (a także wiele innych powodów) skłania do wyodrębnienia „ukrytego” czy „nieśmiałego” relatywizmu. Nie zajmując stanowiska w fundamentalistycznym sporze: relatywizm kulturowy *versus* antyrelatywizm, J. Kmita deklaruje pewną tezę (formułowaną tutaj z punktu widzenia dalszych rozważań), która wyraża relatywizm kulturowy „przez małe »r«”. Nawiązuje on tutaj do zastosowanego przez Putnama określenia realizmu wewnętrznego, „realizmu z ludzką twarzą” jako „realizmu przez małe »r«”. Zdaniem autora:

[...] istnieją takie języki czy (związane z nimi) schematy pojęciowe, między in. naukowe, które czynią wszelkie powstałe w ich zasięgu wypowiedzi wzajemnie nieprzekładalnymi, co w szczególności implikuje, iż nie dysponujemy aktualnie jakimś **nad** językiem w stosunku do odnośnych poprzednio języków (J. Kmita, 1995, s. 109).

Powyższą tezę opiera na przykładach, które świadczą o zbyt daleko idącym liberalizmie Putnama co do „ciągłości” odniesień przedmiotowych terminów teorii naukowych. Wybiera termin prostszy i dzięki temu lepiej ilustrujący sens powyższej tezy. Jest nim pojęcie grawitacji – rozumiane tak jak przez Galileusza i Newtona.

Odnosząc się w większym stopniu do przedstawionego wyżej **relatywizmu (antyrelatywizmu) pojęciowego**, można przywołać pogląd H. Putnama na sposób łączenia się „słów” ze światem, uwzględniając przede wszystkim fakt, że jest to pogląd reprezentujący „punkt widzenia rozumu”. W tym miejscu, nawiązując do zastosowanego przez Putnama określenia realizmu wewnętrznego („realizmu z ludzką twarzą”), który jest znamieny dla myśli tego zwolennika pragmatystycznej idei świata „z ludzką twarzą”, można, cytując autora, ów świat przedstawić następująco:

[...] Gdybym odważył się być metafizykiem, stworzyłbym, sądzę, system, w którym istniałyby wyłącznie zobowiązania. Metafizycznie ostateczne w stworzonym przeze mnie obrazie byłoby to, co **powinniśmy** czynić (co powinniśmy mówić, co powinniśmy myśleć). W mym fantazjowaniu, którego naczelną postacią metafizyczną byłbym ja sam, wszelkie „fakty” rozplynęłyby się, przybierając postać „wartości”. To, że w tym pokoju jest krzesło, rozłożyłoby się (metafizycznie, a nie pojęciowo – w ramach tego fantazjowania nie ma miej-

sca na „językową analizę”) na zbiór zobowiązań: zobowiązanie do myślenia, iż w tym oto pokoju jest krzesło, jeśli – powiedzmy – warunki epistemiczne są (byłyby) dostatecznie „dobre”. [W języku Chomsky’ego można mówić o „kompetencji” zamiast o „zobowiązaniu”: faktem jest to, że idealnie „kompetentny” mówca powiedziałby (pomyślałby) **w tym oto pokoju jest krzesło**, jeśli warunki byłyby dostatecznie „idealne”]. Miałbym mówić wraz z Millem, że owo krzesło jest „permanentną możliwością doznań zmysłowych”, powiedziałbym, że jest ono **permanentną możliwością zobowiązań** (do odpowiedniego myślenia). Posunąłbym się nawet do powiedzenia, że moje „dane zmysłowe”, w które tak wierzyły pokolenia empirystów, nie są niczym innym jak tylko permanentnymi możliwościami pojętych w ten sposób zobowiązań.

Tak dalece odważny to ja, niestety, nie jestem. Ale tendencja przeciwna – do wyeliminowania wszystkiego, co nie jest opisem, do zredukowania wszystkiego do opisu – wydaje mi się czystą perwersją. Rozstając się nawet ze swym fantazjowaniem, myślę, że – w każdym razie fakty i zobowiązania – są od siebie na wskroś uzależnione; bez zobowiązań nie ma faktów, zupełnie tak samo, jak bez faktów nie ma zobowiązań (H. Putnam, 1990, s. 115).

Aby uniknąć „metafizyki”, jak wynika z konkluzji Putnama, nie można redukować faktów do „zobowiązań”, skoro w świecie „z ludzką twarzą” występują jedne i drugie, jakkolwiek w głębokim uzależnieniu od siebie. Można jednak postawić pytanie: dlaczego musimy twierdzić, że „zobowiązania” także występują, że fakty są od nich zależne, że projekt ograniczenia naszego świata do zbioru wyłącznie faktów prowadzi do nierozwiązywalnych trudności? Ów rekurs do „zobowiązań” można rozpatrywać poprzez polemikę H. Putnama z R. Rortym (por. J. Kmita, 1995, s. 237–238), który przeczy temu, że w ogóle **jest** jakiś problem prawdy (problem „reprezentowania”), a zarazem obstaje przy tym, że pewne idee „opłacają się”, pozostałe zaś „nie opłacają się”.

Jeśli istnieje coś takiego jak opłacanie się idei, czyli **słuszność idei**, to nieuniknione jest pytanie o **naturę** tej „słuszności”. To, co sprawia, że mówienie jest czymś więcej niż tylko wyrazem naszej subiektywności danej chwili, polega na możliwości oceny owego mówienia ze względu na obecność w nim tej własności, którą nazywamy „prawdą”, „słusznością”, „opłacalnością” czy wreszcie jak się komu podoba. Nawet jeśli jest to własność kulturowo relatywizowana (lecz jaki relatywista myśli rzeczywiście, że relatywizm jest jedynie **prawdziwy-dla-mej-subkultury?**), nie zwalnia owa okoliczność od odpowiedzialnego powiedzenia, **jakaż** to jest własność. Jeśli prawdziwość (czy „opłacalność” odniesiona do idei) **to po prostu efektywność** w świetle standardów, np. naszych współbliznich kulturowych, to cała przeszłość staje się rodzajem logicznej konstrukcji wyłonionej z czyjeś własnej kultury. Wiadać tu, jak dalece pozytywistyczny jest w gruncie rzeczy nurt relatywizmu. Zarówno relatywistom, jak i pozytywistom w związku z problemem reprezentowania kłopot sprawia to, że **reprezentowanie – czyli intencjonalność** (kwestia intencjonalności w jej edukacyjnym znaczeniu jest prezentowana

w: A. Gofron, M. Piasecka, 2008) nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Nie zważając na cząstkowość tego obrazu,

[...] pozytywiści oraz relatywiści starają się kontentować grubo uproszczonymi, w istocie jawnie absurdalnymi rozwiązaniami problemu intencjonalności (H. Putnam, 1990, s. 107).

Tak prezentowane stanowisko H. Putnama było podyktowane chęcią wykazywania absurdalności pozytywistycznego i relatywistycznego ujmowania prawdy, odniesienia przedmiotowego oraz – ogólnie – intencjonalności, by pozbyć się kwestii „zobowiązań” (J. Kmita, 1995, s. 238). Jego krytyka dotyczy niedostatecznego uwypuklenia roli **intencjonalnego „współczynnika”** odniesienia przedmiotowego. „Współczynnik” ten spleciony jest nierozzerwalnie z faktami „niemetafizycznymi”, na które wpływa – tak jak one nań wpływają. Błędem jest usiłowanie, by jakoś rozdzielić analitycznie to, co intencjonalne, od tego, co faktyczne, a więc od „faktów powstałych bez naszego udziału”. H. Putnam pisze:

[...] przeczyć temu, że istnieje „gotowy świat”, nie znaczy to rzec, że my go wytwarzamy. Nie przeczę temu, że istnieją fakty (np. geologiczne) przez nas niewytwarzane. Jednak już od dawna argumentuję za tym, że pytać, które fakty są niezależne od umysłu w tym sensie, że nic, co ich dotyczy, nie bierze się z naszych wyborów pojęciowych, które zaś fakty powstały „przy naszym udziale”, znaczy wikłać się w „błąd podziału”. To, co mówimy o świecie, bierze się z naszych wyborów pojęciowych, ale prawdziwość bądź fałszywość naszych sądów nie jest określona po prostu przez nasze wybory pojęciowe i zainteresowania. Z usiłowaniem, by podzielić świat na część od nas zależną oraz część powstałą przy naszym udziale, mamy od dawna do czynienia, ale za każdym razem, gdy oddajemy się temu usiłowaniu, prowadzi to do klęski. [...] Nie wydaje się, aby to, co intencjonalne, dało się zredukować po prostu do tego, co nieintencjonalne; zaczyna natomiast wyglądać na to, że to, co intencjonalne wdziera się także w nasz opis tego, co nieintencjonalne – tak, jak gdyby to, co intencjonalne, było w pewnym sensie wszechobecne. [...] Co takiego jest w naszej kulturze, w naszym sposobie myślenia, że tak trudno jest przyjąć nam do wiadomości ową okoliczność i co przy tym dałoby się może zastąpić filozofowaniem skłaniającym do rezygnacji z rojeń redukjonistycznych (H. Putnam, 1992, s. 58–59).

U podstaw „rojeń redukjonistycznych” – twierdzi J. Kmita – leży wiara w istnienie i możliwość wyodrębnienia sfery „czystej faktyczności” w obrębie naszego świata. Ową „czystą faktyczność” (pozaintencjonalność):

- można pojmować w sposób fizykalno-„metafizyczny” i wówczas redukjonizm polega na usiłowaniu, by to, co intencjonalne, zredukować do tego, co „materialne” (materializm fizykalny);
- można pojmować jako sferę zmysłowych „bezpośrednich danych” (także charakteryzowanych fizykalnie, neurofizjologicznie), aktualnie doświad-

czanych lub aktualnie przypominanych oraz konfirmujących resztę naszej akceptowalnej dzięki temu wiedzy o świecie i wówczas redukcjonizm polega na usiłowaniu, by to, co intencjonalne, zredukować do takiej wiedzy, wymazując ten obszar intencjonalności, który nie poddawałby się owej redukcji (pozytywizm, włączając w to „postpozytywizm” Quine’a, który w końcu jest tylko „największym pozytywistą logicznym”);

- można wreszcie pojmować jako sferę przekonań podzielanych wspólnie w danej kulturze, obejmujących – zgodnie z jej „regułami” – także przekonania dotyczące otoczenia przyrodniczego, a więc sferę intencjonalności „spłaszczoną” do przemijalnych faktów kulturowych, pojętych po Darwinowsku bądź „funkcjonalnie” (kultura w roli programu komputerowego, ludzie zaś jako komputery), i wówczas redukcjonizm przybiera postać relatywizmu kulturowego („solipsyzmu zbiorowego”).

Szczególnie niebezpiecznym „błędem”, pisze J. Kmita (1995, s. 243–245), jest relatywizm kulturowy, ponieważ stwarza pozory, że uwzględnia „wszechobecność” współczynnika intencjonalnego – również w faktach pozaludzkich, co wydaje się reprezentować tendencję słuszną z perspektywy H. Putnama. Jest to jednak pozór; nawet w świecie „z ludzką twarzą” fakty (pozaludzkie) nie są tak dalece uzależnione od sfery intencjonalnej, jak to przyjmuje relatywizm kulturowy. Co najważniejsze, relatywizm kulturowy przesadza z owym uzależnieniem, dlatego że nietrafnie pojmuje sferę intencjonalności, „spłaszczając” ją do sfery „solipsystycznie-plemiennych” faktów kulturowych. Tymczasem ową sferę należy ujmować jako dziedzinę ufundowaną przez „zobowiązania” czy „wartości”, **których zasięg jest ponadkulturowy** i których przejściową oraz cząstkową jedynie kontynuacją są plemienne fakty kulturowe relatywistów. Takie ujęcie jest konieczne, ponieważ relatywistyczny sposób myślenia nie może uniknąć licznych trudności – m.in. w postaci sprzeczności wewnętrznych, których szczególnie przypadek bierze się stąd, że jeśli wszystkie fakty mają się rozplątać, to powinno tak być również z faktami kulturowymi „spłaszczonej” intencjonalności.

„Właściwie” ujęta intencjonalność nie prowadzi do takich skutków, przeciwnie, zachowuje fakty mimo ich względności i zależności od niej samej. Dlatego H. Putnam rezygnuje z marzącej mu się „metafizyki” – sprowadzającej cały świat do „zobowiązań” czy „wartości”. W świecie „z ludzką twarzą” fakty są nieredukowalne do „zobowiązań”. Nie dopuszczają do tego właśnie owe „zobowiązania” fundujące „właściwie” pojętą sferę intencjonalności. Jednym z najistotniejszych rodzajów „zobowiązań” jest „zobowiązanie” do „słuszności”, do realizacji „wartości” tak właśnie nazwanej. Do jej zakresu należy „słuszne” (prawomocne, uprawomocnione, uzasadnione – w idealnych warunkach) stwierdzenie, **o stwierdzeniu zaś, w przypadku którego można by wykazać, że jest „słuszne”, powiada się, iż jest prawdziwe**. To, co konstataje stwierdzenie prawdziwe, nazywa się faktem, z którym należy się liczyć, ponieważ właśnie „słusznie” jest on stwierdzalny. Samo „zobowią-

zanie” do „słusznej” stwierdzalności czy do prawdy **nie stwarza ich jeszcze**, a tym samym nie stwarza faktów, ponieważ możemy się mylić zarówno co do sposobu osiągnięcia tych wartości, jak i co do tego, czy ów sposób (trafny bądź nietrafny) został dokładnie zastosowany. Co do samego sposobu, nigdy nie jesteśmy w stanie wykazać raz na zawsze, że kiedy tylko posłużymy się nim bezbłędnie, uzyskamy prawdę, ustalimy „rzeczywisty” fakt. Mimo to wystarczająco często potrafimy względnie szacować dany sposób jako lepszy lub gorszy od pewnego innego, i w tym skromnym sensie „słuszność”, a w szczególności możliwość wykazania „słuszności” zwana prawdą, jest **obiektywna**. „Słuszność” tedy, prawda i wszelkie inne przedmioty naszych „zobowiązań”, „wartości” są pewnego rodzaju **zadaniami**, które realizujemy lepiej lub gorzej; staramy się zawsze poprawić się, wykonać owe zadania lepiej niż wykonano je przedtem. W tym ujęciu prawdę można utożsamiać z tym, co podlega uzasadnieniu-przez-przeświadczenie-aktualne. **„Prawda” jest wrażliwa na kontekst** tak samo jak **my**. Warunki stwierdzalności są niemożliwe do zbadania, co oznacza niemożliwość sformalizowania ludzkiej rozumności. „Ludzka rozumność”, polegająca na posłuszeństwie względem „zobowiązań”, od „zobowiązania” do osiągnięcia „słuszności” w postaci prawdy poczynając, wymaga tedy uznania (skromnej) obiektywności owej „słuszności”, a więc i prawdy (J. Kmita, 1995, s. 245–247).

Stanowisko autora „studium krytycznego neopragmatyzmu” (J. Kmita, 1995, s. 249–250) wobec propozycji H. Putnama można ująć następująco: odniesienie przedmiotowe jest „centralnym pojęciem intencjonalnym” i jako takie stanowi o sposobie łączenia się „słów” ze światem. W świetle tezy „realizmu wewnętrznego”, „realizmu z ludzką twarzą” oznacza to, że owo łączenie się jest określone albo przez „tekst” czy teorię, w ramach których występują odnośne „słowa”, albo przez tego rodzaju kontekst „słów” w sposób podyktowany przez „punkt widzenia rozumu”. Z dwóch przynajmniej powodów nie można przyjąć tez realizmu wewnętrznego Putnama bez uwzględnienia faktu, że:

- Nie wszystkie kultury zdają się mieć „wmontowane” normy nakazujące poprawianie, ulepszanie samych siebie. Nie wszystkie kultury „chcą” zmieniać swe normy i przekonania dostosowane do tych norm, choćby tylko niektóre z nich, na „lepsze” w sensie nadanym im przez Putnama. Przeciwnie, kultury panujące do czasu wyłonienia się euroamerykańskiej kultury nowoczesnej (potępianej dziś przez postmodernizm), kultury tradycyjne wcale nie „chciały” być „lepsze” w imię „postępu”. Putnam ujmuje kulturę ludzką ahistorycznie i „lokalnie” zarazem; utożsamiając ją z własną kulturą, mocno związaną z kulturą nowoczesną.
- Idzie tu o trudności związane z pojęciem prawdy Putnamowskiego „rozumu”. Pojęcie prawdy nie daje się w taki sposób uformować na gruncie semantyki wewnętrznej, jaki pozwoliłby spełnić w jej ramach umowę „typu Tarskiego”. Nie znaczy to, że można powiedzieć, iż poszczególne

kultury „konkretne”, czy raczej języki „konkretne”, nie „używają” jakiegoś pojęcia, które pod tym czy innym względem, mniej lub bardziej, nie przypominałoby Tarskiego pojęcia prawdy; można tylko powiedzieć, że tego ostatniego pojęcia nie da się do nich „wmontować”, a więc „wpisać” do semantyki wewnętrznej owych języków. Hilary Putnam wprawdzie nie żąda od swego „rozumu”, by posługiwał się on pojęciem prawdy Tarskiego, jednak wiele przemawia za tym, że jego intencjonalne pojęcie prawdy – zadania, co najwyżej da się zlokalizować w obrębie semantyki zewnętrznej. Żąda tym samym jednak, by „rozum” ów posługiwał się językiem w sposób wewnętrznie sprzeczny; językiem zawierającym dotyczącą go semantykę zewnętrzną. Jeśli tak miałyby być, to tego rodzaju żądanie nie byłoby „rozumne”.

Implikacje edukacyjne przyjętych założeń myślenia o pedagogice (humanistyce)

Odniesienia edukacyjne przyjętych założeń (przywoływanych tutaj metaforycznie jako „łączenie się słów ze światem”) w pedagogice występują często jako ujęcie faktograficzne (modernistyczny model rozwoju nauki) bądź też jako ujęcie intencjonalne (postmodernistyczny model rozwoju nauki). W tym miejscu można (w skróconej formie) przywołać charakterystykę wyżej wyodrębnionych sposobów uprawiania nauki.

W **modernistycznym modelu rozwoju nauki** sądy są efektywne technologicznie, ponieważ mogą uchwycić jakieś esencjalne prawidłowości zachodzące w rzeczywistości obiektywnej albo dlatego, że są prawdziwe w klasycznym tego słowa znaczeniu, albo też stopniowo zbliżają się do owej prawdziwości. Rzeczywistość, o której mowa, jest natomiast jedna, niezmienna i niezależna w swej istocie od poznającej ją jednostki. Można zatem dokonać starannego rozróżnienia pomiędzy *doxa* a *episteme*, mniemaniami a wiedzą prawdziwą. Język poznania, choć zmienny, „pasuje” do rzeczywistości na mocy znaczeń terminów naukowych, które to znaczenia jakoś „zahaczają się” nań. Procedury naukowe są racjonalne mocą prawideł ustalonych wewnątrz nauki. Wyznaczają one automatyczną sferę Rozumu w morzu nierozumnych przekonań żywionych przez podmioty w ich codziennym życiu. Nauka, zapewniając postęp poznawczy i techniczno-technologiczny, przyczynia się do ogólnego postępu, stanowiąc najlepszy środek samodoskonalenia się gatunku ludzkiego. Naukowiec zaś to jednostka specjalna, która jest niezależna od wpływów świata zewnętrznego, dokonuje wglądu w istotę rzeczywistości mocą przenikliwości swego rozumu, spełniając poniekąd funkcję świeckiego kapłana. Nie kieruje się

przy tym żadnymi z góry powziętymi przesądzeniami, dając się po prostu „uwieść” przez cechy samej rzeczywistości. Przesądzeniami nie można bowiem nazwać (twierdzi modernistyczny naukowiec) powszechnie przyjętych mocą Rozumu zasad metody naukowej, czymkolwiek owe zasady by nie były (A. Szahaj, 1993/95, s. 267–268).

W **postmodernistycznym modelu rozwoju nauki** należy traktować ją jako jedną z tradycji wśród wielu innych, a nie jako wzorzec do oceny, co jest, a czego nie ma, co może, a co nie może być zaakceptowane. Proponuje się, aby traktować naukę po prostu jako jedną z równorzędnych gier językowych pomiędzy innymi gramami. Odmawia się jej jakiegokolwiek racjonalności wynikającej z przyjmowanej przez nią metody. Owa racjonalność (twierdzi się) jest mitem narzucanym publiczności w imię imperialnych zakusów nauki. Podobnie ma się rzecz z samymi naukowcami. Nie są oni żadnymi kapłanami mającymi uprzywilejowany dostęp do Prawdy. Nie są oni w swym postępowaniu racjonalni, o czym łatwo się przekonać, studiując ich rzeczywiste postępowanie. Prawda klasycznie pojmowana jako zgodność sądu z rzeczywistością jest fikcją, tak jak fikcją jest idea jednej rzeczywistości. Wielości kulturowo kreowanych rzeczywistości (wielości gier językowych) towarzyszy wielość prawd, dlatego też klasyczne rozróżnienie pomiędzy *doxa* i *episteme* nie ma sensu. Nie wiadomo mianowicie, jak ową różnicę dałoby się obiektywnie uchwycić. W pewnym sensie każde poznanie jest mniemaniem, nie sposób bowiem wymknąć się z pułapki kultury i języka, aby dotrzeć do wiedzy o samym bycie. Nie bardzo wiadomo zresztą, czy o istnieniu bytu można w ogóle sensownie mówić, czy nie musimy o nim raczej milczeć, zadowolając się śledzeniem misternej tkanki naszej rzeczywistości utkanej ze słów, znaczeń i przekonań. Jeśli kultura i język wyprzedzają nasze poznanie, już zawsze „preparując” dla nas świat, naiwnością byłoby twierdzić, że istnieje poznanie bezzałożeńowe. Wychodzimy zawsze od pewnych przesądzeń co do świata, które determinują nasz sposób jego widzenia i poznawania. Twierdzenie, że nauka jest formą aktywności poznawczej, autonomiczną względem innych dziedzin życia, jest czystym urojeniem. Z kolei fakt, że dostarcza ona sądów efektywnych technologicznie nie może być absolutyzowany, nie jest bowiem wcale pewne, czy efektywność ta przyczynia się do rzeczywistej poprawy globalnej sytuacji człowieka w świecie. Dlatego też łączenie rozwoju nauki z postępek ludzkości jest światopoglądowym nadużyciem, tym bardziej że sama kategoria „postępu” jest podejrzana. Z pewnością zaś nie można łączyć zmienności teorii naukowych z jakimś procesem „zbliżania się do Prawdy”, zupełnie bowiem nie wiadomo, czym takowa prawda miałaby być, a więc i na czym ów proces miałby polegać. Teorie naukowe są pewnymi konwencjami (gramami językowymi), które ulegają przemianom pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, przy czym mechanizmy tych przemian są wspólne dla różnych dziedzin życia (metaforyczna redeskrpcja świata, twórczość i wyobraźnia, walka o władzę, konkurencja

i autorytet), a zatem i w tym aspekcie nauka nie stanowi niczego radykalnie wyróżnionego (A. Szahaj, 1993/95, s. 268–269).

Dwudzielnosc tak wyodrębniona to spojrzenie na współczesną humanistykę (pedagogikę) z punktu widzenia **zmagania się** tych dwóch modeli myślenia. Ich krótka prezentacja wiąże się z próbą określenia związku między nimi, poszukiwania tego, co różni autorzy określają jako „między” – o ile to możliwe. Jest to analizowanie możliwości kompromisu na kolejnych płaszczyznach rozważań teoriopoznawczych. Wyodrębnione poniżej płaszczyzny filozofii nauki w odniesieniu do pedagogiki są próbą poszukiwania takiego modelu rekonstrukcji, jaki byłby adekwatny do aktualnego stanu rozwoju edukacji i możliwości jej wyjaśniania.

Pierwsza płaszczyzna teoriopoznawcza to świat „między”, który często jest określany jako ten znajdujący się poza podmiotem i przedmiotem – jest światem przełamującym dychotomię bytu. W literaturze filozoficznej bardzo często się to podkreśla jako przeciwieństwo między myśleniem metafizycznym a myśleniem hermeneutycznym. Powyższa antynomia jest często budowana przez wskazywanie na znoszenie się dwóch sposobów filozofowania: metafizyka chce sięgać ku fundamentom, hermeneutyka fundamenty podważa. Metafizyka, przynajmniej w jej arystotelesowskiej postaci, jest myśleniem wyjaśniającym, ujmuje byt jako istniejący, staje naprzeciw bytu, poszukuje i przedstawia „jak jest”. Inaczej z hermeneutyką, która będąc myśleniem rozumiejącym, „stoi za bytem” i jest nastawiona na przeszłość. Właśnie to „bycie za”, a nie „przed”, jest ważne w rozumieniu tej relacji. Nie oznacza to bowiem, że hermeneutyka zajmuje miejsce „po bycie”, lecz to, że „prezentuje byt”. Właśnie prezentuje, a nie przedstawia.

Jeśli w tym kontekście tradycyjnie pojętej metafizyki spojrzeć na hermeneutykę, to łatwo dostrzec, że metafizyka jest myśleniem przedmiotowym, zwróconym do bytu, przekraczającym byt, hermeneutyka zaś myśleniem historycznym, „czasowym”, którego podstawową kategorią jest czas. Jeśli metafizyka oferuje obraz świata szkicowany „z zewnątrz”, hermeneutyka przedstawia go „od wewnątrz”, próbując właśnie „prezentować byt”, którym jesteśmy, a nie opisywać go „z zewnątrz” (M. Szulakiewicz, 2004, s. 138). Radykalna odrębność tych filozofii zostaje nieco złagodzona, gdy zwraca się uwagę, że hermeneutyka wkracza w sam środek dyskusji na temat metafizyki. Hermeneutyka powstaje właśnie wtedy, kiedy metafizyka poddawana jest radykalnej krytyce. Wielokrotnie prowadzi to do sądów, że właśnie ona jest spadkobierczynią metafizyki czy też wykonawczynią jej testamentu. Metafizyka nie spotyka się tu z hermeneutyką. Takie spojrzenie często pojawia się w filozofii współczesnej i ono też wydaje się podstawową przyczyną zafałszowania relacji. Poszukując odniesienia przekraczającego powyższe fałszywe założenie, można wskazać kategorię „przynależności” (*Zugehörigkeit*), która w ujęciu H. G. Gadamera wyznacza pole spotkania metafizyki i hermeneutyki. Od strony metafizyki owa kategoria jest kluczowym poję-

ciem współczesnej „filozofii pierwszej”, ujawniając się jako słuchanie mowy bycia (M. Heidegger), posłuszeństwa i oddania się **Innemu** (E. Levinas) czy też jako idealna wspólnota komunikacji (J. Habermas, K. O. Apel). Kategoria „przynależności” H. G. Gadamera jest owym „spójnikiem” wyznaczającym nowe pole relacji metafizyki i hermeneutyki. W wymienionych wcześniej przypadkach różnice dotyczą głównie istoty doświadczenia hermeneutycznego – próby odpowiedzi na pytanie: jak jest wyznaczone pole hermeneutyki i czy jego wyznaczenie oddziałuje na filozofię pierwszą?

Na to pytanie odpowiada P. Ricoeur, pisząc, że

[...] byt może znów do mnie przemówić już nie pod przedkrytyczną postacią wiary bezpośredniej, ale jako coś powtórnie bezpośredniego, do czego odnosi mnie hermeneutyka (P. Ricoeur, 1985, s. 70).

Tworzy on swoją hermeneutykę, widząc w niej drogę nie tylko do odzyskania sensu, ale też metafizycznego obszaru filozofii. Właściwe pole hermeneutyki wyznaczone jest z jednej strony absolutną obcością, z drugiej zaś absolutną bliskością. Rozumienie dzieje się w świecie „między”. Nie można jeszcze rozumieć, pozostając w całkowitej obcości, nie można już rozumieć, pozostając w całkowitej bliskości. Rozumienie to „ruch” dziejący się w polu „między”, które należy do hermeneutyki. Całą swoją uwagę hermeneutyka kieruje nie na to, co „jest”, lecz na to, co „się wydarza” w polu „między”. W ten sposób włącza do metafizyki czas, a w szczególności przyszłość. Należy stwierdzić, że tradycyjna metafizyka, rozwijana w paradygmacie „prymatu tego, co własne” czy też „prymatu tego, co obce” nie mogła poważnie potraktować tej kategorii. „Między” prezentowało się tu zawsze jako pozór bytu, nie będąc ani identycznością bytującego „ze sobą”, ani jego „identycznością” z tym, co inne. Schematyzm myślenia kartezjańskiego zagradzał bowiem drogę ku relacji, „między” itp. Hermeneutyka przełamuje ten sposób myślenia, umożliwia nową filozofię pierwszą, otwierając świat „między”, pokonując subiektywizm, ale i strzegąc przed „ucieczką bytu” w obcość i wrogość. Hermeneutyka rozwija się w kontekście metafizyki „między”, która jest ograniczona zawłaszczeniem i odrzuceniem, obcością i bliskością, przeszłością i przyszłością. W „między” hermeneutyka prezentuje byt, a nie jest jego opisem i przedstawieniem (M. Szulakiewicz, 2004, s. 144).

Rekonstrukcja edukacji w proponowanej płaszczyźnie teoriopoznawczej pozwala uchwycić jej istotne współczesne słabości. Za taką słabość należy uznać brak u organizatorów procesu dydaktycznego świadomości jego podstaw filozoficznych. Świadomości, że np. filozofia współczesna – licząca się z rezultatami myśli M. Heideggera i/lub „późnego” L. Wittgensteina – odebrała którejkolwiek z owych opcji (realizm; idealizm) jakąkolwiek doniosłość. Nie można oczywiście powiedzieć, jak mimowolny w odnośnym względzie fundamentalista R. Rorty, że owa filozofia „anulowała”, „zanachronizowała” spór między realizmem a idealizmem („we wcześniejszych latach naszego

wieku (XX) – chodzi tu zapewne o J. Deweya), a przeto nie należy lub nie warto włączać się w ten spór. Raczej dotyczy to faktu, że do „zwykłych” trudności filozoficznych, związanych z wyborem jednej z opcji, zostały dołączone przez filozofię współczesną dalsze trudności: trzeba byłoby podjąć szczególny wysiłek, aby – w ramach samej filozofii – „anulować” skutecznie konkluzje „anulujące” pragmatyzm, M. Heideggera i „późnego” L. Wittgensteina (J. Kmita, 1995, s. 277). Trudności te wymagają podawania w wątpliwość własnego punktu widzenia i punktów widzenia innych, tworzą warunki do poszukiwania dających się przyjąć i bronić wartości edukacyjnych, nadają wyrazistą postać własnym twierdzeniom i podejmowanym na ich podstawie decyzjom. Z tego względu każdemu nauczycielowi niezbędna jest orientacja nie tylko w filozofii edukacji, ale również w filozofii: uczucia, percepcji, umysłu, intuicji, moralności, religii oraz języka (E. Biłos, 2000, s. 74–75).

Perspektywa pedagogiczna – z punktu widzenia zmagania się dwóch modeli myślenia – to świadomość, że świat wytwarzany przez postmodernistyczny dyskurs jest tylko jednym ze światów, który współwystępuje z wieloma innymi. Jeżeli przyjąć, że w każdym społeczeństwie trwa walka o kształt dyskursu, to pedagogika staje się terenem walki o dopuszczalną i obowiązującą społecznie wersję rzeczywistości, a zatem sama w sobie musi stworzyć kryteria wykluczenia jednych dyskursów i włączania innych. Między teoriami pedagogicznymi trwa zatem spór o władzę, a więc o zdominowanie preferowanego przez siebie systemu pojęć, wyjaśnień oraz propozycji, o jedyną „reprezentatywność”. Pedagogika, która uzyska charakter arbitralny i przesycony władzą, staje się tym samym pedagogiką normalną, typową, standardową – częstokroć jedynie z tego tytułu prawdziwą czy słuszną – każda inna zaś, wykraczająca poza usankcjonowaną codzienność i zdroworozsądkowość, jest określana jako alternatywna, a więc „nieodpowiednia”. Świat, zdaniem postmodernistów, jest skonstruowany antagonistycznie, trwa nieustanna walka o władzę, o dominację jednego dyskursu nad drugim. Gdyby przyjrzeć się różnym pedagogiom z perspektywy poststrukturalizmu, to można by powiedzieć, że w każdym społeczeństwie nie ustaje dyskursywna walka różnych naukowych „wersji” rzeczywistości wychowawczej o ich uprawomocnienie. Odbywa się ono kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich „wyłączania i włączania”, czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia (B. Śliwerski, 1998, s. 369–371).

Stworzona w ten sposób metanarracja życia społecznego represjonuje swoje alternatywne wersje. **Pedagogika alternatywna** byłaby zaliczana do rzeczywistości zdelegitymizowanej przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk. Ustanowienie epistemologicznej „ortodoksji” jest równocześnie ustanowieniem „heterodoksji”, tzn. występowania dyskursów „ujarzmionych”, które są układami wiedzy nieadekwatnej i zdyskwalifikowanej, przez co nisko ulokowanej w hierarchii. Wpisywanie określonej pedagogiki przemian jako pedagogiki alternatywnej w kontekst ruchliwości

konkurencyjnej, mającej za zadanie doprowadzenie do wzajemnego wykluczenia się współzawodniczących ze sobą pedagogii o miejsce w „centrum”, a nie na „peryferiach”, o prymat pierwszeństwa w wyjaśnianiu i wartościowaniu edukacji, o wyłączenie promowanie określonej „wersji” rzeczywistości prowadzi do fundamentalistycznej (totalizującej) roli pedagogiki w życiu społecznym. Konkurencyjne ujmowanie alternatywności wychowania czy edukacji jest źródłem wzajemnej wrogości (np. ideologicznej, personalnej, instytucjonalnej) i deprecjonowania przeciwnych stanowisk jako pozbawionych wartości (naukowej, etycznej, politycznej itp.).

Niezależnie od sporów paradygmatycznych, kreujących celowość zmian edukacyjnych, pojawia się problem ich istoty, zakresu i jakości. To dzięki nim możemy rozpoznać, w jakiej mierze projektowana zmiana ma wymiar modernistyczny bądź postmodernistyczny, dla tego ostatniego bowiem na plan pierwszy wysuwa się kategoria różnicy, inności i różnorodności. W polityce reformowania pedagogii możemy wyraźnie dostrzec konflikt między dążeniem centrum do **jednoznaczności** – [modernizm] – do uporządkowania edukacyjnego świata, w którym „wie się, jak postąpić” (albo, co sprowadza się do tego samego, wierzy się w to, że się wie), w którym wie się, jak obliczać prawdopodobieństwo wydarzenia i zna się sposób, w jaki można byłoby zwiększyć bądź zmniejszyć owo prawdopodobieństwo; świata, w którym związek pomiędzy pewnymi sytuacjami a skutecznością pewnych poczynań jest mniej więcej stały, a więc pozwala polegać na dawnych sukcesach jako drogowskazach do sukcesów przyszłych – a nieuniknioną już dzisiaj – **wieloznacznością** – [postmodernizm] sytuacji pedagogicznych, w tym rozwiązań strukturalno-programowych i wiążących się z nimi przemian. Wieloznaczność jest tutaj synonimem tego, co nieokreślone, nieprzejrzyste i nieprzewidywalne, gmatwając wszelkie obliczenia prawdopodobieństwa zdarzeń i czyniąc bezużytecznymi wyuczone i zapamiętane wzory postępowania pedagogicznego. Postmodernistyczna „systemowość” systemu edukacyjnego – zgodnie z ujęciem Z. Baumana – nie polegałaby zatem na wzajemnym zrównoważeniu i dopasowaniu jego poszczególnych komponentów, na odtwarzaniu wzoru tego zrównoważenia i na skutecznym eliminowaniu wszelkich odstępstw od standardu czy wzoru, ale układałaby się na kształt kalejdoskopowych obrazów z gry napięć, sprzeczności i ambiwalencji, negocjacji i przetargów, porozumień i nieporozumień (Z. Bauman, 1995, s. 28). Postmodernizm to według wspomnianego autora tyle, co zgoda na życie z ambiwalencją (Z. Bauman, 1991).

Kategoria ambiwalencji jest wykorzystywana, jak podkreśla L. Witkowski, przede wszystkim w znaczeniu epistemologicznym, jako ogólna hipoteza interpretacyjna dotycząca tego, co w kulturze i w humanistyce z trudem się przebija, jest niemal podskórne, ale stanowi o samowiedzy kulturowej. Tę hipotezę autor wyraża jako stwierdzenie o tzw. profilach i tropach ambiwalencji w kulturze – niezależnie od postmodernizmu czy syndromu ponowoczes-

ności (L. Witkowski, 2001b, s. 25). Przełom ten, jak pisze, zdaje się zachodzić na różnych polach już wyraźnie od przełomu lat 60. i 70. XX w., gdy nikt u nas o postmodernistach nie słyszał. Nastąpiło wtedy przewartościowanie kategorii ambiwalencji (w tym i wieloznaczności) w myśleniu o kulturze i nowoczesności na skalę, której dotychczas nie było w humanistyce i naukach społecznych, a zwłaszcza w pedagogice. W pedagogice też – ze względu na jej praktyczne uwikłanie w ryzykowne oddziaływania na innych ludzi, a także wobec konieczności brania odpowiedzialności za kompetencje kulturowe, jakie przekazuje nowym pokoleniom – uwzględnienie bądź niebranie serio tak podstawowego zjawiska jak to, które nazywamy ontologią ambiwalencji, nie jest tylko niewinnym czy uprawnionym jak inne zabiegiem teoretycznym.

Kategoria ambiwalencji staje się wręcz podstawowa dla nowoczesnej teorii pedagogicznej, pozwalając na sformułowanie nowego aksjomatu ontologicznego i ramy rozważań aksjologicznych oraz epistemologicznych. Staje się kategorią zmieniającą sposób myślenia o kulturze i to w trybie sięgającym do jej historii oraz do całej przestrzeni narracji, daleko przekraczając to, co może się kojarzyć z postmodernizmem. Mamy tu zderzenie dwóch porządków myślenia w zakresie różnicowania się zjawisk kulturowych – dualizm, dychotomia, rozdarcie, polaryzacja, spektrum... *versus* oscylacje, dwoistości, napięcia, fluktuacje (L. Witkowski, 2001a, s. 58, 62, 68). Gdyby chcieć wskazać, pisze Witkowski, jakiś najbardziej podstawowy sens czy wzorzec kojarzony z tym, co niesie zjawisko ambiwalencji, to można przywołać trzy terminy. W grę wchodzi skojarzenie z **oscylacją** – wahaniem, nie w sensie braku postawy i działania, ale określonego typu zachowania. Tu „waham się” znaczy: miotam się, jestem rozdarty, przeżywam huśtawkę stanów, układów czy procesów. W filozofii człowieka, zwłaszcza o charakterze egzystencjalistycznym, poza oscylacją mówi się często o **rozdarciu** – człowiek rozdarty namiętnościami, emocjami, pragnieniami. Trzeci człon tej sekwencji stanowi termin „**nierozstrzygnięcie**” – łącznie dopowiadając wyjściowy zakres treści podstawianych pod pojęcie ambiwalencji. Złożoność staje w opozycji do jednostronności (L. Witkowski, 1998, s. 206).

Relacja postmodernizm – modernizm – jest obiektem zainteresowań J. Rutkowiak także wtedy, kiedy charakteryzuje pojęcie **równoprawnej wielości** w wyodrębnionym przez siebie obszarze tzw. pulsujących kategorii. Dla rozważenia zakresu pulsowania kategorii trzeba, jak pisze autorka, potraktować postmodernizm jako zjawisko historyczne (J. Rutkowiak, 1995, s. 41). Postmodernizm bowiem – jako filozoficzny sposób myślenia zapoczątkowały teksty J. Derridy, G. Deleuze’a, J. F. Lyotarda, R. Rorty’ego, O. Marquada, W. Welscha z końca lat 60. XX w., a współczesne rozpowszechnienie zawdzięcza dyskusji J. F. Lyotarda z J. Habermasem z początków lat 80. XX w. Pokazuje to, że filozofia postmodernizmu jest określonym zjawiskiem czasowym, o którym urodzeni później będą prawdopodobnie mówić z takim samym spokojem, z jakimi dziś mówi się o ideach odrodzenia bądź romanty-

zmu. Pola wewnętrznego pulsowania postmodernizmu tworzą dwa wymiary czasowe – skierowane ku **przeszłości** i ku **przyszłości**. Najżywsze wydaje się kierowanie uwagi ku przeszłości i porównywanie postmodernizmu z modernizmem. Ta relacja modernizm – postmodernizm stanowi jedno pole pulsowania. Drugie tworzą swoim krytycyzmem ci badacze, którzy z niepokojem pytają o perspektywę przyszłości. Ową kwestię wyłonił pośrednio spór J. Habermasa i F. J. Lyotarda, w którym ten pierwszy występuje jako obrońca modernizmu, jego – jak sam twierdzi – postępowej racjonalności kompetencji komunikacyjnych, wspierających autonomiczną, indywidualną osobowość, podczas gdy F. J. Lyotard uznaje modernizm za synonim terrorystycznych żądań racji, naukowości i totalności. Dla J. Habermasa moderna jest krytyczna, oświecona i emancypująca człowieka – nie totalitarna; tak zaprojektowana, a ciągle jeszcze niespełniona, godna kontynuacji. Dla Lyotarda – odwrotnie, nowożytność dobiegła kresu. Pytania o kulturę przyszłości znajdują swoje odzwierciedlenie w problematyce edukacyjnej, która, zdaniem jednych, musi rozstać się z tym, co przemija, „przystosować się” do nowej jakości życia, stworzyć inną pedagogikę, czego przykładem może być – chociażby – projekt teleteorii G. Ulmera. Są również ci, którzy twierdzą, że edukacja powinna się opamiętać i wrócić do poważnej, solidnej koncepcji kształcenia, opartej na trwałych wartościach, a więc powrócić do korzeni. Z tymi pytaniami łączą się obawy o jakość świata społecznego (J. Rutkowiak, 1995, s. 42).

Pojawiające się kwestie filozoficzno-etyczne podnosi także w swoich rozważaniach J. Rutkowiak, gdy pisze, że edukacja jest faktem społecznym, wiąże się więc z odpowiedzialnością, lecz „rozwiązania”, które w tym zakresie stworzono –

[...] czy to Sokratejskie dialogowanie, czy Kantowską zasadę imperatywu, czy Weberowską etykę odpowiedzialności wyznaczonej historycznie, czy psychologiczne podejście Piageta bądź Kohlberga, czy etykę idealnego dyskursu Habermasa, czy podejście Apela, czy Baumana koncepcję moralności ponowoczesnej, nie dają „ostatecznej” odpowiedzi na pytanie o zasadę postępowania wobec innych (J. Rutkowiak, 1995, s. 45–46).

Znalezieniu się w tej sytuacji może sprzyjać prowadzenie „dialogów interparadygmatycznych”. Propozycja ta dotyczy wzajemnych oddziaływań między mnogością dróg paradygmatycznych, jednym obiektem badań a rzeczywistością. Nie chodzi przy tym o ustalenie, kto ma rację, lecz – jak pisze Z. Melosik – o „podjęcie kwestii, jaka część rzeczywistości oddawana jest najlepiej przez takie czy inne podejście” (Z. Melosik, 1994, s. 51).

Powyższa kwestia wpisuje się, zdaniem cytowanego Z. Melosika, w dyskusję nad modernistyczną i postmodernistyczną koncepcją nauki. Zdaniem postmodernistów, nauki społeczne, wywodzące się z tradycji modernistycznej, zmierzają do odkrycia „logiki społeczeństwa”, jednego prawdziwego języka, który odzwierciedla świat. Dążą one do uwolnienia się od społecznego

kontekstu, w którym funkcjonują – po to, aby wyrażać „uniwersalny stan” ludzkości. Chodzi im o „odkrycie uniwersalnej racjonalności, która dostarcza obiektywnych, wolnych od wartości standardów” (Z. Melosik, 2003, s. 452). Postmoderniści odrzucają wszystkie uniwersalistyczne roszczenia **Wielkich Opowieści** przeszłości (takim mianem określają wszelkie dyskursy i teorie modernistyczne), które uosabiały dążenie do objęcia wszystkich czasów i miejsc, do odkrycia praw świata społecznego, jego generalnej struktury i uniwersalnej logiki. Owe teorie stanowią, zdaniem postmodernistów, „totalizujący, egocentryczny projekt”, dostarczający „apodyktycznej prawdy” i „złudnego racjonalizmu”. Według postmodernistów, ogólne i formalne prawa, na których opierają się teorie, nie są ani niezależne, ani obiektywne; jak twierdzą, „w najlepszym wypadku są one tekstualnie relatywne, w najgorszym – totalnie arbitralne” (Z. Melosik, 2003, s. 453). W tym miejscu, odnosząc się do podnoszonej kwestii: przeszłość – przyszłość i „poznanie prawdy”, warto przywołać sugestię Rorty’ego, że to Nietzsche był pierwszym, który *explicite* zasugerował porzucenie idei „poznania prawdy”, uważając, że „istotną granicą do przekroczenia nie jest oddzielenie czasu od atemporalnej prawdy, ale tego, co stare, od tego, co nowe”. Uważał bowiem „nabywanie samowiedzy za autokreację (a nie odkrywanie), dokonującą się przez wytwarzanie nowego języka” (R. Rorty, 1989, s. 27-29; cyt. za: L. Witkowski, 1998, s. 266).

Na gruncie pedagogiki – jak pisze T. Szkudlarek – przyjęcie perspektywy modernistycznej to jednocześnie przyjęcie założenia o uniwersalnym charakterze wartości bądź zasad racjonalności, będących podstawą edukacji. Oba rodzaje uniwersalizmu są niezwykle mocno osadzone w nowożytnej kulturze europejskiej. Można je powiązać z dziedzictwem renesansu (humanizm) i oświecenia (racjonalizm) – dwu wielkich prądów umysłowych, które wyznaczyły podstawy nowoczesnej pedagogiki europejskiej. Można powiedzieć, że w pierwszym przypadku wychowanie osadzone jest w idei kultury humanistycznej (świeckiej lub religijnej), w drugim – w racjonalności komunikacyjnej, tj. zdolności do racjonalnej argumentacji i takiego kierowania dyskusją, jakie prowadzi do osiągnięcia porozumienia w sprawie wspólnie podzielanych zasad życia społecznego. W tym pierwszym ujęciu etyka jest wywodzona z wartości zakorzenionych w tradycji kultury, w drugim zaś przybiera postać etyki dyskursu, czyli uniwersalnych zasad ustalania wartości. W pierwszym ujęciu edukacja jest więc zakorzeniona w przeszłości, w drugim – w przyszłości. W obu jednak mamy do czynienia z pewnym założeniem, które staje się problematyczne w perspektywie pedagogiki międzykulturowej (T. Szkudlarek, 2003, s. 416).

Swoiście rozumiane pojęcie „równoprawnej wielości” charakteryzuje „rozdarcie” pomiędzy modernizmem i postmodernizmem, typowe także dla **pedagogiki pogranicza**. Jest to propagowana przez H. Giroux koncepcja pedagogiki (często artykułowanej jako pedagogika krytyczna, nawiązująca

do tzw. pedagogiki oporu) usytuowanej na pograniczu zmian kulturowych, wykorzystującej do realizacji projektu indywidualnej i społecznej emancypacji zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne wątki myślenia edukacyjnego. I tak H. Giroux, odrzucając modernistyczne twierdzenia dotyczące „pewności fundamentalizmu i epistemologicznego esencjalizmu”, uważa jednak, że

[...] modernizm dostarcza teoretycznych elementów do analizowania zarówno ograniczeń jego własnej historycznej tradycji, jak i do rozwijania politycznego punktu widzenia (Z. Melosik, 1994, s. 116-117),

przy czym demokratyczna walka powinna się opierać właśnie na ideałach wolności, sprawiedliwości i równości. Akceptuje on także typowy dla dyskursu postmodernistycznego projekt emancypacyjny, który jest dla niego punktem wyjścia zaangażowania politycznego. Z drugiej jednak strony w rozwijanej przez H. Giroux pedagogice pogranicza to właśnie teoria postmodernistyczna, przez stwierdzenie tego, co historyczne i przypadkowe w konstruowaniu rozumu, autorytetu, prawdy, etyki i tożsamości, dostarcza podstaw walki społecznej. Giroux akceptuje także postmodernistyczne odrzucenie idei uniwersalnego rozumu, co w konsekwencji prowadzi go do odrzucenia języka binarnych opozycji, typowego dla epistemologii całościowych. Niemniej pedagogika pogranicza nie jest pedagogiką „celebrowania różnicy”, która prowadzi do „rozpuszczenia się” projektu emancypacji w tysiącach partykularności. W proponowanym przez H. Giroux ujęciu edukacja wychodzi poza postmodernistyczne pojęcie rozumienia tego, jak doświadczenia uczniów są kształtowane wewnątrz różnych dyskursów etycznych. Pedagogika pogranicza w jego ujęciu nie jest ani relatywistyczna, ani esencjalistyczna (Z. Melosik, 1994, s. 116-117).

Próbując połączyć w szerszy projekt tradycje modernistyczne i postmodernistyczne, twórca pedagogiki pogranicza, jak pisze Z. Melosik, może to czynić tylko przez przyjęcie roli metajednostki korzystającej z systemu metapojęć i metakryteriów. Jest to równoznaczne z podniesieniem własnego projektu do rangi metateorii modernistycznych. Werbalnemu odrzuceniu – typowych wielkich narracji – binarnych opozycji, towarzyszy nasycenie filozofii pedagogicznej, programu politycznego i logiki narracji autora antynomicznym postrzeganiem i interpretowaniem świata: lewica – prawica, dobre – złe, postępowe – konserwatywne, otwarte – zamknięte itd. Dialektyczne podejście do epistemologii modernizmu powoduje, że autor jest zmuszony nieustannie „przeskakiwać” z tego, co modernistyczne i co stanowi istotę projektu emancypacji (metateoria, metajęzyk, uniwersalne pojęcia wolności, sprawiedliwości, równości), do tego, co postmodernistyczne (historyczność, przypadkowość, dyskursywność, dekonstrukcjonizm), po to aby za chwilę zabieg ten powtórzyć, tylko że w drugą stronę. Wydaje się, że owa dialektyka może być ujęta następująco: tezie (oświeceniowa, metateoretyczna totalizacja)

przeciwstawia się antytezę (narracja częściowa, oparta na dyskursie „różnicy”), jednak syntezę stanowi znów oświeceniowa metateoria (choć o jeden szczebel abstrakcji wyżej) (Z. Melosik, 1994, s. 125–126). Zbyszko Melosik przywołuje w tym miejscu opinię T. Szkudlarka, zgodnie z którą w pedagogii H. Giroux napięcie między „polityką głosu” a modernistycznymi w swojej istocie tendencjami całościującymi, myśleniem utopijnym w kategoriach dobra wspólnego i lepszego życia stanowią podstawową oś konstruowania teorii (T. Szkudlarek, 1993a, s. 297; cyt. za: Z. Melosik, 1994, s. 126). Pedagogia „pograniczna” jest próbą usytuowania działania edukacyjnego w przejściu, wewnątrz dokonującej się transformacji, na styku dyskursywnego konfliktu. Zbyszko Melosik konkluduje, że dyskusja pedagogicznych propozycji H. Giroux może być wpisana w szerszą konfrontację dwóch sposobów myślenia o postmodernizmie. Pierwszy z nich uznaje „lukę epistemologiczną” między nimi za niemożliwą do przekroczenia: postmodernizm jest tu POSTmodernizmem. Drugi sposób myślenia traktuje postmodernizm w kategoriach kontynuacji: jest on tu postMODERNIZMEM. Bez wątplenia pedagogika pogranicza stanowi przykład tego drugiego sposobu myślenia (Z. Melosik, 1994, s. 126).

Kategoria „pogranicza”, jak pisze T. Szkudlarek, może być nie tylko przesłanką budowania jednej z koncepcji pedagogicznych – może także stanowić podstawę interpretacji innych teorii pedagogicznych. Takie stanowisko przyjmuje autor w pracy *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* (T. Szkudlarek, 1993b). O stanie teorii pedagogicznych, w ich wieloznaczności spotęgowanej, cytowany autor mówi, że każda z nich wikła się w wieloznaczność z tego choćby powodu, że usiłuje swoim zakresem objąć relacje, których elementy są poddawane odrębnym i często wzajemnie się wykluczającym ujęciom teoretycznym. Każda pedagogika „chciałaby” ująć relację między społeczeństwem, jednostką, jej rozwojem, kulturą, polityką, nauką, życiem codziennym, historią, cywilizacją... Pedagogika jest skazana przy tym na odwoływanie się do teorii, które ujmują strony tego stosunku we wzajemnej izolacji, i nie mogąc dopracować się własnego języka teoretycznego (pewnie nie dopracuje się go nigdy, ponieważ stopień złożoności relacji będących przedmiotem badań pedagogicznych przekracza wyobrażalne możliwości uporządkowania językowego), skazana jest na tworzenie „behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych” hybryd (T. Szkudlarek, 1993b, s. 11–12). Pedagogie dodatkowo dopisują do swojej tradycyjnej pedagogicznej niejednoznaczności niejednoznaczność świata, w którym próbują osadzać swoje wizje edukacji, i niejednoznaczność języka myśli społecznej ten świat opisującej. Stąd też przyjęcie przez T. Szkudlarka interpretacyjnej kategorii pogranicza, przejawiającej się m.in. w niejednoznacznym stosunku do kwestii przełomu postmodernistycznego, do tradycji oświecenia, do metafizycznej pewności i do ich poststrukturalnych i postmodernistycznych krytyk. Postmodernizm nie jest antymodernizmem:

rozumienie postmodernizmu nie może się więc sprowadzać do zaprzeczenia modernizmu. Próbując uchwycić postmodernizm, myśl musi się poruszać na jego granicy, w sferze styku z tradycją moderny, w sferze pojawiania się czegoś, co „jeszcze nie jest”. Takie usytuowanie, pozycja, z której są odczytywane teorie, musi zaowocować niejednoznacznością odczytań, musi prowadzić do czytania teorii postmodernistycznych w perspektywie moderny i do szukania postmoderny w obszarach myśli, której nie podejrzewalibyśmy o przekroczenie modernizmu (T. Szkudlarek, 1993b, s. 12-13). Taka propozycja interpretacji z wykorzystaniem kategorii pogranicza, jak pisze T. Szkudlarek, odpowiada podstawowej opozycji współczesnej myśli społecznej, opozycji między otwartością, płynnością granic, procesualnością społecznego bycia a ideologicznymi „dotknięciami”, pojęciowymi kategoryzacjami ujednoznaczniającymi to, co płynne i niepewne. Inaczej – jest to opozycja między myślą krytyczną a metafizyką, między procesualnym byciem a bytami, między idiosynkrazjami a totalnością. Dekonstrukcja tej opozycji może brać za punkt wyjścia „pograniczną” problematykę edukacyjną ujmowaną w perspektywie pedagogiki krytycznej – która nie daje się w owej opozycji jednoznacznie osadzić, która stanowi jej „nierozstrzygalnik”. Jedną z konsekwencji takiego punktu widzenia jest konieczność zachowania uważnego, otwartego stosunku do pojawiających się w toku interpretacji opozycji: niemożność jednoznacznego opowiedzenia się, np. po stronie krytyki przeciw metafizyce, po stronie postmodernizmu pojmowanego jako absolutna negacja modernizmu czy po stronie modernizmu pojmowanego jako ostoją pewności. Pograniczny charakter problematyki edukacyjnej uniemożliwia tego rodzaju jednoznaczne rozstrzygnięcia, pozwala natomiast wyraźnie widzieć dualistyczne struktury znaczeń, które określają punkty graniczne współczesnej myśli (T. Szkudlarek, 1993b, s. 13-14).

Dualistyczny charakter modeli myślenia jest widoczny także w opozycji opisanej jako **racjonalność adaptacyjna – racjonalność emancypacyjna** w pedagogice w ujęciu R. Kwaśnicy. Autor, przywołując teorię krytyczną J. Habermasa, prezentuje dwa typy działania, które są równocześnie alternatywnymi sposobami doświadczania świata przez jednostkę (R. Kwaśnica, 1987). Wyróżnia **trzy typy refleksji** nad tą opozycją. W jednym absolutyzuje się racjonalność adaptacyjną. Takie podejście odnajdujemy w pozytywistycznej – czy szerzej – naturalistycznej wersji nauk społecznych. W refleksji drugiego typu absolutyzacji ulega racjonalność emancypacyjna. To ujęcie napotykamy w tej części humanistyki, która postrzega człowieka przez pryzmat kultury symbolicznej, duchowej. W trzeciej perspektywie dostrzega się dwoistość ludzkiego bytu, nie redukuje się go ani do świata racjonalności adaptacyjnej, ani do świata racjonalności emancypacyjnej. W rozmaity sposób ujmuje się relacje zachodzące między nimi. Raz, jak u E. Fromma i B. Suchodolskiego, mówi się o dramatycznym rozdarciu między wartościami typu „mieć” i typu „być”, w innych jeszcze przypadkach zakłada się zasadniczą

odrębność i nieporównywalność obu światów (jak u E. Kanta) czy wreszcie przyjmuje się, że rozumienie opisywanego problemu i ewentualnie jakieś jego rozwiązanie wykracza poza możliwości człowieka; pozostaje zatem zmaganie się z tą odwieczną sprzecznością (R. Kwaśnica, 1987, s. 133–134).

Powyższa opozycja (spór o koncepcję wychowania), utrwaliła **podział na dwie pedagogiki**, dlatego też ciągle żywe są poszukiwania trzeciego wyjścia (trzeciego paradygmatu) – **trzeciej pedagogiki**. Zdaniem R. Kwaśnicy, można powiedzieć, że do tej opozycji nawiązuje – wprost lub pośrednio – każda koncepcja pedagogiczna: bądź włączając się do polemiki, bądź próbując określić samą siebie poprzez akceptujące lub krytyczne nawiązanie do jednego lub obu spornych stanowisk (R. Kwaśnica, 1987, s. 137). Ów spór ma długą historię, znany jest chociażby z takich opozycji, jak: urabianie – swobodny rozwój, heteronomia – autonomia, nauczanie podające – nauczanie problemowe; a współcześnie: sterowanie (wychowanie dyrektywne) – oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem – samorealizacja, wychowanie – samowychowanie, wychowanie użyteczne – wychowanie bezinteresowne, pedagogika behawiorystyczna – pedagogika humanistyczna, pedagogika konserwatywna – pedagogika liberalna. Żadna z tych opozycji nie jest w swej bezpośredniej treści powtórzeniem pozostałych. Zakres spornych zagadnień, poziom ogólności są za każdym razem inne. Można także, pisze R. Kwaśnica, spojrzeć na wymienione i podobne opozycje jako na rozmaite wersje tego samego sporu. Pytamy wtedy: o co toczy się spór i jaką rolę odgrywa w refleksji o wychowaniu? (R. Kwaśnica, 1987, s. 138).

Na pytanie to, według cytowanego autora, można odpowiedzieć w dwójaki sposób: biorąc pod uwagę przede wszystkim różnice dzielące sporne stanowiska lub szukając łączących je podobieństw. Robert Kwaśnica odpowiada tak: nawet pobieżne przyjrzenie się różnicom zdaje się nie pozostawiać wątpliwości, że każda z pedagogik mówi o z gruntu odmiennym wychowaniu. Jeżeli dodamy, że za różnicami tego typu kryją się różnice głębsze, sięgające kwestii podstawowych (odmienne wizje świata, człowieka i społeczeństwa), to nasuwa się wniosek, że spierające się pedagogiki nie mają ze sobą nic wspólnego, że każda wyrasta z odmiennej racjonalności. Gdy pytamy o to, co je łączy, autor mówi, że te **pedagogiki, tradycyjnie oddzielane od siebie jako przeciwstawne, nie są dwoma odrębnymi systemami wiedzy o wychowaniu, lecz dwoma biegunami jednej całości**. Prowadzony w jej ramach spór przenika tę wiedzę, wytwarza stale obecne w niej treściowe opozycje, odnawia je wciąż tę na nowo w zmieniających się wersjach tej samej polemiki, ale przede wszystkim – jest on źródłem jej strukturalności. Całość tej wiedzy pedagogicznej można nazwać pedagogiką instrumentalną. Tak ukonstytuowana pedagogika udziela jednak na te same, instrumentalne pytania, dwojakich (wykluczających się) odpowiedzi. Jednym razem odpowiada na nie, deklarując się po stronie wartości adaptacyjnych, drugim razem – wychodzi od wartości emancypacyjnych. Gdyby więc określać pedagogikę na

podstawie jej odpowiedzi, to należałoby ją nazwać pedagogiką adaptacyjno-emancypacyjną. Tak jak pierwsze jej określenie wskazuje na teoretyczną (modernistyczną – A. G.) jedność uprawianej przez nią refleksji, tak drugie (często deklaratywne, na postmodernistyczne jej ujęcie – A. G.) sygnalizuje treściową sprzeczność gromadzonych przez nią ustaleń (dwubiegunowość odpowiedzi) (R. Kwaśnica, 1987, s. 138-149).

Konkludując, R. Kwaśnica pisze, że wprawdzie odnajdujemy w pedagogice dwa bieguny, ale nie pokrywają się one z przedstawioną opozycją: racjonalność instrumentalna (adaptacyjna) – racjonalność komunikacyjna (adaptacyjna). Konstytuujący pedagogikę (jej paradygmatyczną wersję) spór toczy się wprawdzie między dwiema racjonalnościami, ale jego strukturalne ramy określa racjonalność instrumentalna (modernistyczna – A. G.). Racjonalność komunikacyjna (postmodernistyczna – A. G.) jest w pedagogice obecna, ale mówi nie swoim językiem, odpowiada na nie swoje pytania. Aby przemówić własnym językiem, musiałaby zaistnieć w pedagogice inaczej niż dotychczas, a to oznacza, że musiałaby wykroczyć poza perspektywę konstytuującego paradygmatu sporu, innymi słowy – oznacza to, że musiałaby usytuować się ponad tym sporem i poza tym paradygmatem (R. Kwaśnica, 1987, s. 151).

Wyjście (trzecie), o którym pisze R. Kwaśnica, nie może zastąpić pedagogiki paradygmatycznej, nie może z nią konkurować, nie ma wobec niej likwidatorskich zamiarów (R. Kwaśnica, 1987, s. 153). Jego intencją nie jest ani dyskredytowanie, ani ulepszanie tej pedagogiki, lecz jej tłumaczenie (interpretowanie – A. G.) – dokonywanie takiego przekładu konstytuującej się w jej ramach wiedzy, jaki ujawniałby ukrytą w niej prawdę o naszych czasach i o nas samych.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge.
- Bauman, Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Biłos, E. (2000). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum: przewodnik dla studentów i nauczycieli*. Częstochowa.
- Gofron, A., Piasecka, M. (red.) (2008). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Kmita, J. (1982). *Scjentyzm i antyscjentyzm*. W: Z. Cackowski (red.). *Poznanie, umysł, kultura*. Lublin.
- Kmita, J. (1984). *Sztuka i świat wartości*. W: M. Tyszkowa, B. Żurawski (red.). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa – Poznań.
- Kmita, J. (1989). *The Legacy of Magic in Science*. W: J. Kmita, K. Zamiara (red.). *Visions of Culture and Models of Sciences*. Amsterdam – Atlanta.
- Kmita, J. (1994). *Spółeczno-regulacyjna teoria kultury*. Warszawa.

- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem: studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Melosik, Z. (1994). Współczesna amerykańska socjologia edukacji: kilka uwag o statusie teorii. *Forum Oświatowe*, 1.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Putnam, H. (1981). *Reason, Truth and History*. Cambridge.
- Putnam, H. (1990). *Realism with a Human Face*. Cambridge – Massachusetts – London.
- Putnam, H. (1992). *Renewing Philosophy*. Cambridge – Massachusetts – London.
- Ricoeur, P. (1985). Symbol daje do myślenia. S. Cichowicz (tłum.). W: P. Ricoeur. *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. E. Bieńkowska i in. (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1986). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge.
- Rutkowiak, J. (1995). Odmiany myślenia o edukacji. Mapa konturowa. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Szahaj, A. (1990). *Krytyka, emancypacja: dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*. Warszawa.
- Szahaj, A., Kmita, J. (1993/95). Między modernizmem a postmodernizmem. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.
- Szkudlarek, T. (1993a). Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek, T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001a). *Ambiwalencja w kulturze jako wyzwanie dla pedagogiki ogólnej*. W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Witkowski, L. (2001b). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Zamiara, K. (1993/95). Nota redakcji naukowej. Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.). *Humanistyka jako autorefleksja kultury*. Poznań.

Streszczenie

Tekst otwiera krótka charakterystyka założeń myślenia o humanistyce (pedagogice). Zespół owych założeń stanowi „kulturowe *a priori*” dla wszelkich praktyk społecznych, które wymagają aktów komunikowania się. Jeśli przyjmiemy, że każda teoria jest tworem kulturowym, implikującym też jakąś kulturowo określoną wizję świata, to należy również założyć, iż stany rzeczy przesądzone w niej jako istniejące mogą być traktowane jako takie tylko na jej gruncie.

Kilka uwag w kwestii relatywizmu pojęciowego (kulturowego) przyjętego sposobu myślenia zwraca uwagę na fakt, że zarówno relatywistom, jak i pozytywistom kłopot sprawia to, że reprezentowanie – czyli intencjonalność – nie pasuje do redukcyjnego obrazu świata. Zaczyna natomiast wyglądać na to, że to, co intencjonalne, wdziera się także w nasz opis tego, co nieintencjonalne – jak gdyby to, co intencjonalne było w pewnym sensie wszechobecne (H. Putnam).

Implikacje edukacyjne przyjętych założeń myślenia o pedagogice to spojrzenie na współczesną humanistykę z punktu widzenia zmagania się dwóch modeli myślenia – modernistycznego i postmodernistycznego. Ich krótka prezentacja wiąże się z próbą określenia związku między nimi, poszukiwania tego, co różni autorzy określają jako „między”. Powyższa opozycja utrwaliła podział na dwie pedagogiki, stąd też poszukiwania trzeciego wyjścia (trzeciego paradygmatu) – trzeciej pedagogiki.

Summary

The text is opened by the brief characteristic of the accepted thinking assumptions about the humanities (pedagogics). This group of assumptions makes a „cultural *a priori*” for all social practices that require the acts of intercommunication. When someone assumes that each theory is a cultural work, what also implies a specified cultural view of the universe, then it should be also assumed that, described in this theory, states of affairs may be treated only on its ground.

Several notes regarding a notional (cultural) relativism of accepted way of thinking indicate that representation – i.e. intentionalism is rather inconvenient for relativists as well as for positivists for their reductive view of the universe. Instead, it seems that what is intentional, it breaks into our description of what is unintentional – as if what is intentional used to be in some way omnipresent (H. Putnam).

Educational implications of the accepted assumptions of the reflections regarding pedagogics are the look on the modern humanities from the two ways of thinking viewpoint – modernistic and postmodernistic. Their short presentation is connected with an attempt of determination of relationship between them, searching for what different authors call „between”. Above mentioned opposition fixed a division into two pedagogics; therefore, there are searching for the third issue (third paradigm) – the third pedagogics.

Jarosław Jagieła

Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych

Zamiarem niniejszego tekstu jest wskazanie na pasywność jako jedną z przyczyn hamujących pozytywne zmiany w procesie edukacyjnym, zmiany mogące nastąpić zarówno w szerokim wymiarze systemowym, jak i w codziennej praktyce wychowawczej i dydaktycznej. Zgodnie z wieloma słownikowymi definicjami tego pojęcia pasywność to: „bierność, brak aktywności”, a osoba pasywna charakteryzuje się najczęściej stagnacją, niepodejmowaniem inicjatywy lub obojętnością. Jeden z psychologicznych leksykonów definiuje pasywność następująco:

[...] anormalność, postawa jednostki całkowicie obojętnej, niewykazującej inicjatywy w działaniu, myśleniu, woli, pozbawionej jakiejkolwiek aktywności (w sensie fizycznym lub psychicznym); może dotyczyć osób zaburzonych, upośledzonych, chorych psychicznie, a także zupełnie sprawnych, lecz o słabej wolicjonalności, podatnych na sugestie, niedojrzałych, z objawami depresji, nerwicy (K. Janus, 2006, s. 120).

Przeciwieństwem pasywności są zatem aktywność, energia, dynamika, żywotność czy też zaangażowanie, a nawet pasja, z jaką podejmuje się wyzwania rzeczywistości. Można w tym miejscu zadać pytanie: dlaczego aktywności przypisujemy tak duże znaczenie? Odpowiedź wydaje się oczywista: pasywność znacząco ogranicza, a czasem wręcz całkowicie uniemożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w odniesieniu do szerszych grup społecznych, struktur i organizacji. Dlatego też jej znaczenie jest szczególne. W koncepcji analizy transakcyjnej, jako jedna ze szkół psychoterapii zapoczątkowana przez E. Berne'a (1910–1970), na podstawie której będziemy podejmować poniższe rozważania – pasywność jest najprościej rozumiana jako: „nierobienie różnych rzeczy lub robienie ich nieefektywnie” (A. Schiff, J. Schiff, 1997, s. 74). Jednak tak ogólne ujęcie pasywności wymaga uściślenia. Odwołajmy się zatem do jednego z praw komunikacji interpersonalnej (L. Grzesiuk, 1994, s. 62–64), mówiącego, że ludzie, pozostając ze sobą w kontakcie i przebywając obok siebie, nie mogą przestać się porozumiewać.

Każde zachowanie coś wyraża, każde działanie jest rodzajem wypowiedzi lub sygnałem werbalnym, mimicznym czy pantomimicznym. Nawet milczenie lub całkowita bierność mogą mieć wiele ukrytych znaczeń. Już obecność drugiego człowieka obok nas jest znaczącym komunikatem. Sama komunikacja interpersonalna ma charakter wszechobecny i w jakimś sensie wszechogarniający. Nie można od niej uciec. Człowiek jest nade wszystko istotą komunikującą się. Zaprzeczanie temu faktowi nie ma najmniejszego sensu. Natomiast unikanie porozumiewania się ma charakter zaburzony, można by rzec – patologiczny, jak choćby w przypadku autyzmu, izolowania się w depresji i wielu innych podobnych przykładów oraz jednostek klinicznych opisanych w psychopatologii. Istnieją jednak zachowania, wydawałoby się, mieszczące się w obszarze psychicznej normy, w których ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje przekazywania informacji o swoich potrzebach, pragnieniach czy wewnętrznych dążeniach. Przerywa, niejako demonstracyjnie, komunikowanie siebie otoczeniu. Czuje bowiem – co jest mniej lub bardziej uzasadnione – że nie ma to najmniejszego sensu, że i tak nikt na nie odpowie na jego sygnały, że jego istnienie oraz los przestały tak naprawdę kogokolwiek interesować. Pasywność wyraża się tu zatem nie tylko brakiem aktywności i biernym nastawieniem do życia, lecz także poprzez podejmowanie nic nieznaczących, bezsensownych lub wręcz agresywnych działań albo też poprzez powierzchowne, konformistyczne, przypominające swoistą mimikrę dostosowanie się do otoczenia. Takie zjawiska można zaobserwować również we współczesnej szkole i na nie pragniemy w tym tekście zwrócić uwagę.

Zjawisko pasywności w niektórych koncepcjach psychologicznych

Analiza transakcyjna nie jest, rzecz jasna, jedyną teorią psychologiczną, która pragnie zrozumieć zjawisko ludzkiego braku zaangażowania. Przykładowo dla klasycznej **psychoanalizy** i wywiedzionych z niej nurtów psychodynamicznie zorientowanej psychoterapii przyczyna pasywności tkwi w zablokowanych naturalnych ludzkich popędach, słabości struktury ego oraz nie do końca uświadamianych sobie przez jednostkę różnego rodzaju konfliktach wewnętrznych, deficytach struktury osobowości czy doświadczanych wcześniej urazach psychicznych. Pasywność może poprzez różnorodne mechanizmy obronne, w tym zaprzeczanie, wypieranie czy identyfikację projekcyjną, lokalizować się w nieświadomości. Z kolei dla opozycjonistów psychoanalizy – dla **behawiorystów** – będą to zarówno biologiczne czy konstytucjonalne uwarunkowania jednostki, jak i brak odpowiednich wzmocnień pochodzą-

cych z otoczenia. To także nabycie dezadaptacyjnych, sztywnych nawyków powstałych głównie w procesie społecznego uczenia się. Nawyków, które, przypomnijmy, są stałą i relatywnie niezmienną sekwencją czasową między bodźcem a reakcją. W bliskich behawioryzmowi koncepcjach **poznawczych** to sposób myślenia decyduje o powstaniu pasywności. Jeżeli więc ktoś myśli i czuje, że nie ma wpływu na zdarzenia zachodzące w jego życiu – doprowadza go to do biernych zachowań, a w skrajnych przypadkach – do pojawienia się depresji. Przedstawiciele tej teorii mówią tak: skoro, przykładowo, ktoś popadł w przygnębienie, czuje się bezradny i przyjął postawę pasywną wobec życia, oznacza to, że w jego myślach, przekonaniach i nastawieniach, ale także w utrwalonych wspomnieniach z przeszłości można odnaleźć coś, co uniemożliwia mu normalne oraz efektywne funkcjonowanie w świecie. Nierzadko w głowie pojawiają się negatywne i dyskwalifikujące myśli odnoszące się do niego samego, określane jako dyskwalifikujące instrukcje: „to i tak mi się nie uda”, „nikt mnie przecież nie rozumie”, „nigdy nie nauczę się matematyki”, „po co mam się tak starać, przecież i tak dostanę jedynkę lub co najwyżej trójkę” itp. Interesująco wyjaśnia ten proces poznawczy tzw. teoria wyuczzonej bezradności M. E. P. Seligmmana (M. E. P. Seligman, 1994, s. 386–389). Źródłem pasywności jest tu przekonanie jednostki, że będą się jej przydarzać same negatywne zdarzenia i nie ma sposobu, aby tego uniknąć. Jeśli więc człowiek ma poczucie, że nie może wpływać na to, co się wokół niego dzieje, zamyka się w sobie i żyje w przekonaniu o braku wpływu na rzeczywistość, wypracowując jednocześnie różnorodne strategie, aby przetrwać. Natomiast kierunek **humanistyczno-egzystencjalny**, określane też czasem jako „trzecia siła w psychologii”, zakłada, że niemożność urzeczywistnienia wartości w życiu jednostki (np. wolności, samorealizacji, sensu, miłości czy szacunku) powoduje bierność. Nie bez znaczenia jest tu także brak możliwości zaspokajania potrzeby samoakceptacji, czyli doświadczania siebie w sposób pozytywny, oraz samoaktualizacji, czyli urzeczywistnienia naturalnej tendencji człowieka do rozwoju. W strukturze Ja (*self*) są rejestrowane tylko te informacje, które podtrzymują powyższe potrzeby. Wszystkie inne bywają wypierane do nieświadomości po to, aby nie zagrażały obrazowi własnej osoby. Są niestrukturalizowane (niesymbolizowane) lub zniekształcone w obszarze Ja. Tworzy się cały system psychologicznych obron (szczególnie wypieranie, zaprzeczanie, racjonalizacje, fantazje czy projekcje), których celem jest zachowanie pozytywnego przekonania o sobie. Nie oznacza to jednak, że wyparte lub bronione treści świadomości nie mają wpływu na życie jednostki. Wprost przeciwnie, ujawniają się one w różnych sytuacjach i okolicznościach oraz w oczywisty sposób uruchamiają postawy czy zachowania przejawiające się pasywnością. Koncepcje **systemowe** będą opisywać pasywność w szerszej perspektywie oddziaływań i warunków społecznych, nie koncentrując się nadmiernie na cechach psychicznych samej jednostki. Oddziaływania nie mają tu charakteru linearnego, tj. zależności między

skutkiem a przyczyną, ale poprzez dodatnie i ujemne sprzężenia zwrotne tworzą cyrkularny obieg zamknięty. Bierność otoczenia wywołuje zatem podobne nastawienia jednostki, jednocześnie stymulatywne środowisko może się stać bodźcem pobudzającym do aktywności. Niebagatelne znaczenie ma tu proces komunikacji mieszczący się w ujęciu systemowym. Przekaz informacji może stwarzać możliwość aktywności, ale też wiele barier rodzi pasywność. Ten krótki przegląd szkół i orientacji psychologicznych skłania nas do upomnienia się o jeszcze jeden kierunek współczesnej psychologii społecznej i praktycznej psychoterapii, którym jest analiza transakcyjna.

Dewaloryzacje transakcyjne

Należy przyjąć, że jednym z głównych źródeł pasywności w **analizie transakcyjnej (AT)** są dewaloryzacje transakcyjne. Każdy z nas, czy sobie z tego w pełni zdajemy sprawę czy też nie, oczekuje wsparcia ze strony otoczenia. Wsparcie oznacza zauważenie nas przez innych, rozpoznanie naszego istnienia i dostrzeżenie wartości naszej osoby. Bez tego nie możemy prawidłowo się rozwijać, normalnie funkcjonować, efektywnie działać, optymalnie myśleć ani głęboko przeżywać świata. Fundamentalne wsparcie powinniśmy otrzymać od naszych rodziców w momencie urodzenia. Już samo zainteresowanie narodzonym dzieckiem, jego potrzebami i pierwszymi życiowymi kłopotami (głódno, mokro, nieprzyjemnie), a także dotykanie dziecka, karmienie go, przemawianie do niego w czuły i łagodny sposób, są najbardziej pierwotnymi znakami, które malec odbiera jako akceptację swojej osoby. Otrzymuje pierwsze podstawowe znaki rozpoznania, określane w analizie transakcyjnej jako *strokes* (w spolszczonej formie nazywane „stroukami”). Są to pierwotne sygnały niewerbalnej akceptacji, mogące sprowadzać się do emblematycznych haseł: „Cieszymy się, że jesteś”, „Jak to dobrze, że istniejesz kochana córeczko (albo kochany syneczku)”, „Twoje urodzenie jest dla nas wielkim szczęściem” itd. Te wszystkie najbardziej pierwotne komunikaty, będące znakiem zauważenia (najpierw czysto biologiczne!), w miarę rozwoju przekształcają się stopniowo (są symbolizowane) w potrzeby wyższego rzędu – pragnienie wsparcia o charakterze psychologicznym. Pozytywne transakcyjne znaki zauważenia są nazywane „głaskami”. Przykładowo, nauczyciel, który podejdzie do ucznia na przerwie i spyta go z autentycznym zainteresowaniem: „No, jak tam ci się, Marku, sprawuje ten nowy komputer?”, nie głaszcze wprawdzie Marka po głowie w sensie dosłownym, ale każdy chyba przyzna, że jego zachowanie bardzo ten gest przypomina. Te pozytywne znaki zauważenia („głaski”) mogą mieć charakter dosłowny i fizyczny (np. życzliwe uściśnięcie kogoś,

przygarnięcie do siebie lub przytulenie) albo czysto symboliczny (np. ukłon z oddali lub przesłanie znajomemu pełnego serdeczności i akceptacji uśmiechu czy życziwe słowa). Dewaloryzacje transakcyjne polegają natomiast na powstrzymywaniu się od udzielania „głasków” innym, to niezauważanie drugiej osoby i jej potrzeb, ale także, mniej lub bardziej wprost wyrażane komunikaty służące obniżaniu czyjejś wartości. Te negatywne komunikaty transakcyjne, w przeciwieństwie do „głasków”, określane są jako „kolczatki”, ponieważ ranią swoją chropowatością i powodują ból psychiczny. Wyrażają dystans oraz obojętność. Każdy z nas wie, że w wyniku kontaktu z niektórymi osobami czujemy się niejako lepsi, wyraźnie mądrzejsi, czasem trochę ładniejsi, innym razem bardziej zaradni. W koncepcji Z. Zaborowskiego (1980) takie osoby mają osobowość „podnoszącą” drugiego człowieka. Natomiast dla przeciwwagi, w relacjach z innymi osobami odczuwamy bardzo często, że jesteśmy jakby gorsi, głębsi, brzydsi czy bardziej bezradni (sprawiają to z kolei ludzie o osobowości „obniżającej” partnera interakcji). Możemy wtedy być niemal pewni, że ci ostatni z dużym prawdopodobieństwem komunikują się z nami poprzez dewaloryzacje transakcyjne. Dostarczają nam różnego rodzaju „kolczatek”, które nie zawsze jesteśmy w stanie świadomie dostrzec i prawidłowo ocenić ich znaczenie. Autor tego rozróżnienia wymownie odniósł powyższą klasyfikację do postaw i zachowań nauczycieli, dostrzegając w niej jeden z najważniejszych wymiarów interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie nauczania oraz wychowania.

Udzielenie wsparcia może mieć też charakter warunkowy lub bezwarunkowy. Oznacza to w pierwszym wypadku, że obwarowane jest ono pewnymi koniecznościami, które muszą być spełnione, aby zasłużyć na aprobatę. Drugi rodzaj wsparcia jest natomiast pozbawiony wstępnych warunków, absolutny i bezwyjątkowy. Akceptację implikuje samo istnienie. Panuje pogląd, trudno jednoznacznie orzec, w jakim stopniu uzasadniony, że ojcowie częściej udzielają wsparcia warunkowego, natomiast matki – bezwarunkowego. Czy jest to pogląd słuszny, mogą dowieść dopiero wnikliwe badania wewnętrznych interakcji rodzinnych, które, jak wiadomo, nie poddają się łatwym analizom.

Tabela 1. Transakcyjne rodzaje wsparcia

Rodzaje wsparcia „strouki”	Bezwarunkowe	Warunkowe
Pozytywne „Głaski”	„dobrze, że jesteś”	„lubię, gdy jesteś grzeczny i dobrze się uczysz”
Negatywne „Kolczatki”	„ty wstrętny bachorze!”	„nie znoszę, gdy kręcisz się na lekcji”

Źródło: opracowanie własne.

Pragnienie uzyskania wsparcia jest tak silne, że niejednokrotnie ktoś jest skłonny nawet wystawić się na negatywne bodźce i wzmocnienia („kolczatki”), niż być niezauważanym przez znaczące osoby. W przypadku sytuacji szkolnych dla ucznia mniej dotkliwą karą może być np. ostra reprimenda ze strony nauczyciela („Nowak, bo za moment wyrzucę cię z hukiem z klasy!”) niż niedostrzeżenie jego obecności na lekcji, bezosobowe lub obojętne traktowanie. Warto uświadomić sobie, że tacy właśnie uczniowie sprawiają najwięcej problemów oraz najbardziej absorbują nauczyciela swoim złym zachowaniem. Określa się ich mianem trudnych lub sprawiających problemy swoim zachowaniem (J. Jagieła, 2005).

Aby lepiej zrozumieć zjawisko pasywności wywołane dewaloryzacjami transakcyjnymi, będziemy dalej konsekwentnie odwoływać się do sytuacji szkolnych, do relacji między nauczycielem i uczniem, pamiętając jednak, że omawiane zjawisko ma również bardziej uniwersalne znaczenie. Odnosi się także do wielu zdarzeń pozaszkolnych, np. rodzinnych. Tak więc dewaloryzacja transakcyjna następuje wtedy, kiedy nauczyciel:

- Nie zauważa niejako ucznia i jego problemów (np. nie reaguje na płacz ucznia po otrzymaniu oceny niedostatecznej, nie interesują go jego problemy, klasę traktuje jak bezkształtną masę, złożoną wprawdzie z jakichś tam mądrzejszych lub głępszych jednostek, ale w niewielkim stopniu może i naprawdę chce się nimi zajmować).
- Nie rozpoznaje prawdziwych potrzeb ucznia w obszarze dotyczącym jego samego jako źródła komunikatów, właściwości ucznia i całej sytuacji, w której dochodzi do interakcji (M. Matkowski, 1993).
- Neguje znaczenie problemów ucznia (np. gdy uczeń zaczyna płakać po otrzymaniu jedynki, mówi: „przestań histeryzować” lub „widzę, Monika, że mogłabym ci postawić nawet dziesięć jedynek, a i tak spłynię to po tobie jak woda po kaczce”, czy też „nie udawaj, Marcin, nie udawaj, że bierzesz sobie do serca to, co ci przed chwilą powiedziałem”). Neguje sposób i możliwości rozwiązania problemu przez samego ucznia (np. „ty nigdy nie będziesz miał wyższej oceny, jeśli będziesz się zachowywał tak jak dotychczas”, „Kuba, nie licz na więcej niż na trójkę u mnie”, „choćbyś stanął na głowie, to i tak nic z tego nie będzie”, „ty orłem nie jesteś, przez okno nie wyfruniesz”).
- Neguje możliwości swojego uczestnictwa w rozwiązaniu problemu dziecka (np. „nie mam już do ciebie siły”, „to jest twój kłopot i nie zwracaj mi tym głowy”, „miałeś czas, żeby się nauczyć, teraz ja nie mam czasu, żeby cię pytać”).

Dewaloryzacje transakcyjne są więc pewnym rodzajem karania ucznia przez nauczyciela poprzez odmowę satysfakcjonującej i efektywnej z nim komunikacji. Nic przecież nie rani tak bardzo jak zimna obojętność, demonstrowana oschłość, obcesowość we wzajemnych kontaktach i beznamiętny, chłodny dystans, traktowanie uczniów jak anonimowej masy niewiele zna-

czących jednostek. Czasem reakcje odrzucenia przybierają z pozoru mniej drastyczne, łagodniejsze i trudniejsze w ten sposób do zauważenia formy, nazywane w analizie transakcyjnej „cukierkami”. Wyobraźmy sobie, że po lekcji wspomniany i skruszony uczeń przyszedł do nauczycielki z prośbą, aby ponownie mógł być pytany lub też miał szansę poprawić swoją negatywną ocenę w innej formie. „Cukierek” jest to odpowiedź spieszącej się nauczycielki, mniej więcej w takim stylu: „Porozmawiamy o tym jutro, muszę się jeszcze zastanowić, co z tobą zrobić”. Oznacza to: „Prześć mi zawracać w tej chwili głowę, bo się spieszę, weź sobie **cukierka** [jakąś tam złudną nadzieję] i daj mi w tym momencie święty spokój”. „Cukierek” jest więc mizernym substytutem głębszej relacji między osobami, wsparciem niejako „na niby”. To również dewaloryzacja, ale oparta przede wszystkim na ukrytej komunikacji interpersonalnej.

Powtórzmy raz jeszcze: niezauważanie nas przez innych i komunikaty obniżające naszą wartość są źródłem pasywności. Pasywność występuje w szkole wtedy, kiedy uczeń przestaje niejako przekazywać informacje o sobie. Uznaje, że jego autentyczność, indywidualność, jego „prawdziwe Ja” nie zostaną dostrzeżone i zaakceptowane. Prawda o nim samym, o tym, kim jest w istocie jako mały (bo mały) człowiek, nie zyskuje aprobaty w oczach nauczyciela, gdyż albo nie chce on go dostrzegać, albo ma dla niego wyłącznie negatywne bezwarunkowe wsparcie („Michał, jesteś durniem”) lub udziela mu wsparcia warunkowego („Michał, jak się przyłożysz do nauki, to może jeszcze coś z ciebie będzie”). Negowane są więc albo poszczególne elementy komunikacji, albo komunikacja jako całość. Pasywny uczeń wybierze zazwyczaj jedną z czterech typowych transakcyjnych strategii postępowania:

- „Nie robić nic” (**bierność**). Są przecież inni, którzy wezmą odpowiedzialność za daną sytuację. Taką osobą jest, rzecz jasna, najczęściej nauczyciel lub ktoś inny w klasie. Uczeń przestaje wówczas przygotowywać się do lekcji, „bo przecież jakoś to będzie” (bo np. ściągnie od kolegi), nie bierze odpowiedzialności za swoje zachowanie (bo np. „co mi mogą zrobić”). Myśli sobie – „przecież i tak nic lepszego lub gorszego nie może mnie spotkać, czy warto w takim razie się wysilać?”. Nie czuje odpowiedzialności za wyniki w nauce i w konsekwencji (choć zazwyczaj nie przejdzie mu to nawet przez myśl) za własną przyszłość. Cała energia psychiczna ucznia jest zablokowana w obszarze działania i myślenia. Najczęściej to wyłącznie bierność jest w pełni utożsamiana z pasywnością, stając się jej synonimem, jednak analiza transakcyjna dostarcza nam też innych przejawów pasywności.
- „Nadmiernie się dopasować” (**akomodacja**). Uczeń nadmiernie przejmuje odpowiedzialność za samopoczucie innych. Dopasowuje swoje zachowanie do własnych fantazji na temat oczekiwań innych. Mogą to być koledzy w klasie, ale również nauczyciel. Pochlebstwami i sprawianiem wrażeń,

że jednak czyni postępy i spełnia wymagania szkoły, będzie starał się wkraść w łaski nauczyciela. Do rzadkości nie będą należały stwierdzenia w rodzaju: „Ale pani jest dzisiaj zmęczona, pani profesor, pewnie z powodu tej ogromnej ilości klasówek, które musiała pani dla nas sprawdzić na dzisiaj?”. Akomodacja to uległość i udawane posłuszeństwo, które jednak nie buduje osobowości ucznia, służy jedynie biernemu podporządkowaniu i jest jakimś rodzajem fałszu interpersonalnego. W skrajnych przypadkach stanowi przejaw ustępliwości, po to aby przetrwać, nie zawsze w sprzyjających warunkach szkoły.

- „Niepohamowanie” (**pobudzenie**). Energia ucznia zostanie wykorzystana niejako w złym celu, w bezsensownym działaniu i w chaotycznym zachowaniu. Będzie się wiercił, guzdrał, zapominał, zwlekał, ogryzał paznokcie lub końcówki długopisów czy ołówków, miał tiki, palił papierosy, rozmawiał lub w inny sposób przeszkadzał w prowadzeniu lekcji. Uczeń komunikuje niejako otoczeniu następującą prawdę o sobie: „nie jestem w stanie zapanować nad napięciem, które jest we mnie, i tak nikogo to nie interesuje, muszę więc robić rzeczy głupie i pozbawione sensu, aby się tylko uspokoić”. Energia oraz czas są bezpowrotnie stracone, a działania nie prowadzą do osiągnięcia istotnych celów edukacyjnych.
- „Skostnienie lub gwałt” (**stupor** lub **detonacja**). Gdy nauczycielka nareszcie zwróci uwagę na ucznia, wówczas ten przyjmie dwie ze skrajnych form pasywności: wybuchnie niepohamowanym i z pozoru niczym niespowodowanym gniewem lub agresją lub przeciwnie: może również zastygnąć niejako w bezruchu, nie odpowiadając i nie reagując na słowa nauczycielki. Będzie łatwo wchodził w rolę „bycia chorym”, niepanującym nad sobą, „tracącym przytomność lub rozum”. Takie zachowania to demonstracja sfrustrowanych pragnień bycia zauważonym. Nie sposób teraz przejść obojętnie wobec ostentacyjnej manifestacji nienormalności.

Jest rzeczą oczywistą, że żadna z powyższych form komunikacji nie prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu. Oddala nauczyciela i uczniów od celów, dla których szkoła została powołana jako instytucja nauczania i wychowania. Nie można jednak uważać, że tylko nauczyciel jest winien zjawisku pasywności szkolnej. Przecież uczeń znaczną część dnia spędza również poza szkołą. Pojawia się więc pytanie: jak ten czas spędza? Pewnej odpowiedzi dostarcza nam E. Fromm w książce *Mieć czy być?*:

[...] tam gdzie rozważamy kwestie wolnego czasu, pojawiają się głównie przedmioty współczesnego konsumeryzmu – samochody, telewizja, podróże i seks – ale zamiast nazywać je aktywnościami wolnego czasu, lepiej byłoby określić je jako **pasywności** wolnego czasu (E. Fromm, 1995, s. 70).

Nie ulega wątpliwości, że także utrwalone wzorce kultury masowej zachęcają młodzież do biernych i pozbawionych głębszych treści form strukturalizacji czasu.

Nie sposób nie wspomnieć, że pasywność lub przeciwnie – aktywność uczniów jest również skutkiem konieczności doboru przez nauczyciela odpowiednich metod nauczania. Píše o tym jednoznacznie D. Pankowska:

Metody aktywizujące (dyskusja, burza mózgów, metody symulacyjne, drama, projekty i eksperymenty uczniów etc.) uruchamiają kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, wywołują emocje i wymagają działań praktycznych. Niestety, nauczyciele zdecydowanie częściej korzystają z metod podających (wykład, opis, opowiadanie, praca z tekstem, rozmowa kierowana). Zamiast jednak obwiniać nauczycieli, warto przyrzeć się programom nauczania. Jeśli w tzw. minimum programowym jest nadmiar wiedzy faktograficznej, to nauczyciel nie ma wielkiego wyboru. Chcąc zrealizować program, sięga po ekonomiczne czasowo metody podające, rezygnując ze znacznie ciekawszych i bardziej rozwijających, ale czasochłonnych, metod aktywizujących (D. Pankowska, 2008, s. 58).

Przyczyny mogą tkwić również w ukształtowanych wcześniej – głównie przez rodzinę – cechach osobowości ucznia. Taki styl charakterologiczny określamy mianem bierno-agresywnego, a w skrajnym przypadku możemy mówić nawet o zaburzeniach osobowości typu bierno-agresywnych (*passive-aggressive personality disorders*), charakteryzujących się swoistym rodzajem rozszczepienia osobowości. Część psychiki jest akceptowana przez ucznia, część zaś jest pozbawiona akceptacji. Ten ostatni segment zostaje niejako „wyprojektowany” na zewnątrz. Inni (najczęściej to ktoś bardzo konkretny) zostają nią w jakimś sensie „obdarzeni” czy raczej „obsadzeni”. Pamiętajmy, że wszystko to dzieje się nieświadomie. Mamy tu do czynienia z ukrytymi barierami, oporami i przeszkodami, które są utajone dla osoby doświadczającej tego rodzaju problemów. Jeżeli np. uczeń bierno-agresywny mówi, że klasa oczekuje czegoś od nauczyciela (np. mniejszych wymagań), to tak naprawdę to **on**, a nie klasa, oczekuje mniejszych wymagań od siebie. Jeśli daje do zrozumienia, że nas nie lubi, to w ten sposób nie lubi jakiejś części siebie itd. Zapewne trudno dostrzec ten specyficzny aspekt pasywności, zobaczyć „rzeczy niewidzialne” dla oka. Jest to konfrontowanie się nauczyciela z czymś, co nie zostało wypowiedziane wprost. Najczęściej z gniewem, złością czy wręcz z wściekłością. Nic nie daje ujawnienie tego faktu uczniowi (np. ukrytej wrogości) i poinformowanie o tym zainteresowanego, gdyż, jak powiedzieliśmy wcześniej, jest to z reguły fakt głęboko nieświadomy i obwarowany licznymi mechanizmami obronnymi. Powoduje to najwyżej zaprzeczenie, wyparcie lub pogłębienie ukrytego przed nim samym urazu. Dodatkowo wikła nas to emocjonalnie i niepotrzebnie wciąga w walkę, której nie można wygrać, a która pozostawia nauczyciela najczęściej z poczuciem bezradności lub niekompetencji. Nauczyciel nie powinien ulegać takim uczuciom, gdyż nie prowadzą do niczego konstruktywnego. Osoby pasywne niezbyt dobrze reagują bowiem na interwencje bezpośrednie wyrażane wprost. Znacznie

lepiej przyjąć bardziej efektywne strategie postępowania. Nauczycielowi warto zalecić poniższe sposoby:

- Postarajmy się spojrzeć na ucznia jak na ofiarę sił będących poza jego kontrolą, których znaczenia i sensu sam nie rozumie. Dzięki tej optyce będziemy mogli się ustrzec łatwych ocen i negatywnych nastawień do ucznia. Najprościej bowiem sformułować w stosunku do niego jednoznacznie stygmatyzujące określenia w rodzaju: „leń”, „nierób”, „wygodnicki” itd.
- W ocenie czyjejkolwiek bierności bądźmy konkretni i obiektywni, jak dalece jest to tylko możliwe. Łatwo bowiem popaść w ogólniki i subiektywne osądy w odniesieniu do poszczególnych osób oraz sytuacji wiążących się z procesem dydaktycznym czy wychowawczym.
- Dokonajmy uczciwego przeglądu stosowanych metod nauczania i oddziaływań wychowawczych, odpowiadając sobie na pytanie: w jakim stopniu są to sposoby aktywizujące uczniów do większego wysiłku w zdobywaniu wiedzy i umiejętności lub motywujące do rozwoju?
- Przyjrzyjmy się własnym stanom bierności i aktywności, zastanówmy się, co tak naprawdę pobudza nas do większego nakładu sił oraz uruchamia naszą energię, a co ją hamuje. Nie sądźmy, że w przypadku ucznia jest inaczej. Modelujemy uczniowskie zachowania również w tym obszarze.
- Stawiajmy jasne i wprost wyrażone oczekiwania wobec ucznia pasywnego, np. „Chcę, abyś do jutra...”, „Nie przyjmuję takiego tłumaczenia...”, „Proszę, abyś na następną lekcję przygotował...” itd.
- Zwracajmy też bacniejszą uwagę na czyny niż na słowa tego typu uczniów, gdyż w ich przypadku nader często niewiele mają ze sobą wspólnego. Dzieci i młodzież, chcąc się zdystansować do otaczającej rzeczywistości, wyrażają najczęściej swój sprzeciw raczej za pomocą słów i gestów niż w sposób konkretny.
- Bądźmy zaangażowani w relację, ale jednocześnie niejako zdystansowani. Oddaleni, ale jednocześnie wrażliwi. Dystans oznacza tu pozostanie na tyle blisko, aby być pomocnym uczniowi, ale jednocześnie na tyle daleko, aby nie angażować się emocjonalnie ponad potrzebną miarę. Pozwala nam to, w sytuacji konfrontacji z trudnym uczniem, skupić się na tym, co tak naprawdę się dzieje w naszych wzajemnych odniesieniach, rozumieć znaczenie słów i gestów, a równocześnie zachować obiektywizm i nie dać się wyprowadzić z równowagi. W pracy psychoterapeutycznej taka postawa określana bywa jako „zdystansowane zainteresowanie”, w którym troska i chęć pomocy równoważone są pewną dozą wycofania. Takie właśnie podejście chroni przed brakiem stabilności w relacji, a w konsekwencji przed różnymi postaciami dezintegracji osobowości samego nauczyciela i wypaleniem zawodowym.
- Dobrym sposobem jest pewnego rodzaju autentyczne zaciekawienie oraz zainteresowanie zachowaniem ucznia. Dlaczego tak właśnie powiedział?

- Czemu tak, a nie inaczej postąpił? Skąd nagle taka, a nie inna zmiana jego zachowania? Chodzi tu o przyjęcie postawy „badacza”, a nie „awanturnika”.
- W pracy z pasywnymi uczniami bardzo pomaga również dostarczanie dużej liczby pozytywnych informacji zwrotnych, które określiliśmy tu jako „głaski”. Nadmierna krytyka przynosi najczęściej odmienne skutki. Uczniowie pasywni czują się niedocenieni i niedostrzegani, potrzebują więc pochwał bardziej niż inni. Dostarczanie im „kolczatek” przyczynia się raczej do psychologicznego tłumienia niż do refleksji nad sobą i zmiany zachowania. Ale i tu warto zachować właściwą miarę.
 - I wreszcie – co może najważniejsze! – dajmy takim uczniom szansę mądrego decydowania. Ale takiego decydowania, w którym ponosi się skutki swoich wyborów. Dajmy wolność, ale konsekwentnie rozliczmy z jej wykorzystania. Stawianie ucznia w sytuacjach wymagających samodzielnego podejmowania decyzji nie jest, niestety, mocną stroną współczesnej polskiej szkoły. W tym także należy dopatrywać się przyczyn uczniowskiej pasywności.

Podsumowanie

Wychowaniu i kształceniu w takim samym stopniu potrzeba ciągłości, jak i zmian. Są to dwa dopełniające się wymiary tego samego procesu. Tego samego zjawiska, które ma na celu przekazanie następnym pokoleniom określonych wartości, nagromadzonej przez naukę wiedzy czy rozwój konkretnych umiejętności – życiowych lub zawodowych. Twierdzi się często, że system edukacyjny nie lubi zmian. Jest zachowawczy, tradycjonalistyczny, konformistyczny, wreszcie – pasywny. Wydaje się to nieprawdą. Obrona przed nieprzemyślanymi, chybionymi i dyletanckimi zmianami jest wyrazem dobrze funkcjonującego w tym systemie dążenia do równowagi. Postęp jest potrzebny oświacie tak samo jak tradycja. Dość dobrze można sobie to wyobrazić, odwołując się do metafory nadciągającej i zdobywającej nowe terytoria armii. Gdy wojsko zbyt szybko naciera do przodu i opanowuje nowy teren, nieuchronnie traci kontakt ze swoimi bazami zaopatrzenia, swoim logistycznym zapleczem oraz wszystkim tym, co zapewnia mu przetrwanie. Skazane jest na przegraną. Z kolei zastygła w swych okopach, fortyfikacjach czy obwarowaniach armia nie zapewnia przetrwania, podobnie jak zbyt szybki i nieprzemyślany marsz naprzód. Niech jako przykład posłuży nam choćby sytuacja Francji; czy przeciwnie – atak hitlerowskich Niemiec na Rosję sowiecką w czasie ostatniej wojny. Dopiero dopełniające się wzajemnie zmiana i ciągłość stanowią konieczny warunek sensownych działań i rozwoju. Jakie zatem znaczenie ma w tym procesie omawiana przez nas

pasywność ujawniająca się w procesie wychowania i nauczania? Reasumując, można powiedzieć, że pasywność to przede wszystkim choroba objawiająca się brakiem odpowiedzialności, rzetelności w odniesieniu do najprostszych niejednokrotnie spraw, codzienności, ale też ambitnych zamierzeń. To także niedostatki w umiejętnym korzystaniu z własnej wolności; deficyty w zakresie tak potrzebnych nam wszystkim solidności i sumienności, zarówno w wymiarze najmniejszej wiejskiej szkoły, jak i w perspektywie narodowych programów zmian edukacyjnych. Zapobieganie szkolnej pasywności jest to przede wszystkim rozbudzanie postaw wyrażających się poważnym i realistycznym stosunkiem do własnych obowiązków i własnego życia. Problem ten dotyczy w jednakowym stopniu uczniów i nauczycieli. Pasywność często skutkuje bowiem całkowitym brakiem skuteczności w odniesieniu do możliwych oraz koniecznych przekształceń, przed którymi ciągle stoi polska szkoła. Jest to jedna z głównych barier w tym zakresie. W codziennej pracy nauczyciela wyraża się przede wszystkim poprzez tworzenie przemyślanych sytuacji – można je również nazwać korekcyjnym wychowaniem – w których uczeń stopniowo przejmuje władzę nad swoim myśleniem, podejmowanymi działaniami i własnymi odczuciami. Należy też uznać, że dyskwalifikacje transakcyjne oraz pasywność uczniów (a zapewne także nauczycieli) można uważać za jedną z najbardziej charakterystycznych i dotkliwych chorób współczesnego systemu oświatowego. Bywają one prawdziwą rzeczywistością szkoły, którą często się ignoruje albo nie chce się jej wcale dostrzegać. Pasywni uczniowie sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym (a być może przede wszystkim na tym!), aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje życie. Ten proces dokonuje się wtedy, kiedy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim transakcyjnym stanem Ja – Dorosły i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowy i pełen wymagań, powinności i zasad obszar Ja – Rodzic, oraz emocjonalny, spontaniczny i podporządkowany stan Ja – Dziecko. Dorosłe komunikaty skierowane do ucznia wywołują automatycznie podobną reakcję. Dojrzały i dobrze psychicznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, która zmusza zazwyczaj swojego partnera – ucznia – do analogicznych, pozbawionych pasywności odpowiedzi z jego strony. Pasywność ma jednak jeszcze inny, bardziej uniwersalny wymiar. Pisze o tym przekonująco P. Zimbardo, zajmujący się psychologią zła, terroryzmu, dehumanizacją, wpływem społecznym i działaniami perswazyjnymi. Od czasu słynnego stanfordzkiego eksperymentu więziennego stara się wytrwale odpowiedzieć sobie na pytanie: dlaczego zwykli ludzie w pewnych sytuacjach czynią zło?

Nicnierobienie, kiedy trzeba coś zrobić, odwracanie wzroku, kiedy trzeba dokładnie się przyrzeć – w ten sposób Zło dostaje wstępne przyzwolenie na

działanie. Sprawcy zła wykorzystują bierność obserwatorów, którzy dzięki niej stają się ich współnikami. Brak działania może być wzięty za milczącą zgodę. Pomiędzy biernym statystą i wykonawcą głównej roli zawiązuje się w subtelny sposób niewerbalna konspiracja, dzięki której dramat pt. *Zło jako brak działania* może być wystawiony (P. Zimbardo, 2008, s. 59).

W taki też sposób postawa pasywności, która nie służy ani zmianie, ani ciągłości, swoiste „nierobienie nic” wtedy, kiedy trzeba, przyczynia się znacząco do powstawania wszelkiego rodzaju zła.

Bibliografia

- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie: psychologia stosunków między ludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1998). „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*. M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Cichocka, M., Suchańska, A. (1989). Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. *Psychoterapia*, 2.
- Etchegoyen, H. (1999). *The Fundamentals of Psychoanalytic Technique*. London.
- Fromm, E. (1995). *Mieć czy być?* J. Karłowski (tłum.). Poznań.
- Gelso, Ch. J., Hayes, J. A. (2004). *Relacja terapeutyczna: sojusz terapeutyczny, przeniesienie, przeciwprzeniesienie, rzeczywista relacja*. O. Waśkiewicz, M. Rucińska (tłum.). Gdańsk.
- Grzesiuk, L. (1980). Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej. W: M. Szostak (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej: skrypt dla II i III roku studiów*. Warszawa.
- Grzesiuk, L. i in. (red.) (1994). *Psychoterapia – szkoty, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
- Harris, T. A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą: praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. E. Knoll (tłum.). Warszawa.
- Heaton, J. A. (2003). *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. J. Bartosik (tłum.). Gdańsk.
- Jagieła, J. (1992). *Wstęp do analizy transakcyjnej: przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1995a). Analiza transakcyjna. Istotne pytania przed budowaniem procedur terapeutycznych. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagieła, J. (1995b). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M. S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Szkice socjologiczne*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1996). Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej. W: D. K. Marzec (red.). *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*. Częstochowa.

- Jagiela, J. (1997a). Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 8–9.
- Jagiela, J. (red.) (1997b). *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1998). Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców. *Problemy Alkoholizmu*, 3.
- Jagiela, J. (1999). Szkoła gry w szkole gier. *Charaktery*, 9.
- Jagiela, J. (2000). Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagiela, J. (2002). Gry i manewry. *Charaktery*, 9.
- Jagiela, J. (2003a). Z żaby księżniczka. *Charaktery*, 3.
- Jagiela, J. (2003b). Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej. W: J. Rodziewicz-Gruhn (red.). *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (2003c). Rodzic naszego dziecka. *Charaktery*, 10.
- Jagiela, J. (2004a). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce 2004.
- Jagiela, J. (2004b). Gry psychologiczne w szkole. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Jagiela, J. (2004c). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.
- Jagiela, J. (2004d). Pasywność w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Jagiela, J. (2005). *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jagiela, J. (2007). *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Jankowski, K. (1980). Analiza transakcyjna. W: H. Wardaszko-Łysakowska (red.). *Terapia grupowa w psychiatrii*. Warszawa.
- Janus, K. (red.) (2006). *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Warszawa.
- Jones, C., Shillito-Clarke, C., Syme, G. i in. (2005). *Co wolno, a czego nie wolno terapeutycie*. Gdańsk.
- Kälin, K., Müri, P. (1998). *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*. Kraków.
- Kottler, J. A. (2003a). *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?* A. Rozwadowska (tłum.). Gdańsk.
- Kottler, J. A. (2003b). *Skuteczny terapeuta*. E. Jusewicz-Katler (tłum.). Gdańsk.
- Krzemiński, I. (1999?). Analiza transakcyjna Erica Berne'a, czyli w co ludzie grają (i dlaczego)? W: *Co dzieje się między ludźmi?* Warszawa.
- Lenhardt, V. (1980). *L'analyse transactionnelle*. Paris.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy: antologia*. Warszawa.
- Mudyń, K. (1997). Gry partnerskie. *Charaktery*, 8.
- Pankowska, D. (2008). Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły – cz. 2. *Psychologia w Szkole*, 4.
- Paul-Cavallier, F. J. (1992). *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.

- Radomska, A. (2004). *Pasywność transakcyjna ucznia w szkole* (niepublikowana praca magisterska). Częstochowa.
- Rogoll, R. (1992). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Samek, T. (1994). Nowa Analiza Transakcyjna w podnoszeniu jakości życia. W: R. Derbis (red.). *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Psychologia. Z. III*. Częstochowa.
- Samek, T. (1997). Trójkąt dramatyczny. *Charaktery*, 11.
- Schiff, A., Schiff, J. (1997). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Seligman, M. E. P. (1994). Eliminowanie depresji i wyuczonej bezradności. W: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch (red.). *Psychologia i życie*. E. Czerniawska i in. (tłum.). Warszawa.
- Sękowska, M., Małkiewicz, M. (2000). Pokaż mi swój egogram... Analiza transakcyjna jako narzędzie badania stosunków interpersonalnych w organizacji. *Personel*, 5.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2.
- Steiner, C. (1990). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. New York.
- Stewart, I., Joines, V. (1987). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham, UK.
- Suchańska, A. (1993). Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy: antologia*. Warszawa.
- Szymanowska, E., Sękowska, M. (2000). *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*. Kraków.
- Wojtyra, P. (2000). *Przejawy gier transakcyjnych w relacjach politycznych. Na podstawie audycji radiowej „Śniadanie z Radiem Zet”* (niepublikowana praca magisterska). Częstochowa.
- Woollams, S., Brown, M., Huige, K. (1978). *Transactional Analysis*.
- Wójcik, E. (1990). Analiza transakcyjna pomocą w dojrzewaniu osobowości. *Z Pomocą Rodzinie*, 1-2.
- Tomkiewicz, A. (1992). Czy możemy siebie zrozumieć? *Wiedza i Życie*, 1.
- Tryjarska, B. (1995). *Skrypty życiowe małżonków a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*. Warszawa.
- Zaborowski, Z. (1980). *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa.
- Zimbardo, P. G. (2008). Zło uwodzi w siedmiu krokach. *Charaktery*, 9.

Streszczenie

Pasywność może być traktowana jako jedna z istotnych przyczyn hamujących pozytywne zmiany w procesie edukacji. W poszczególnych kierunkach psychologicznych w różny sposób podchodzi się do zjawiska społecznej bierności.

Autor przedstawia poglądy psychoanalityczne wynikające z behawioryzmu, teorii poznawczych, humanistycznie zorientowanej psychologii i podejście systemowe. W analizie transakcyjnej źródłem pasywności są dewaloryzacje transakcyjne i brak wsparcia ze strony nauczyciela. Uczeń mający poczucie, że jego potrzeba bycia zauważonym nie jest dostrzegana przyjmuje następujące strategie pasywności: bierność, dopasowanie, pobudzenie, skostnienie lub wybuch.

Do przyjmowania postawy pasywnej przyczynia się zarówno sytuacja rodzinna oraz domowa ucznia, jak i jego cechy osobowości. W artykule sformułowano zalecenia dla nauczyciela jak ma postępować z pasywnym uczniem.

Summary

Passivity can be treated as one of the essential causes inhibit the positive changes in the process of education. Particular psychological schools took various approaches to the phenomenon of social passivity. The author presents the psychoanalytic point of view resulting from behaviorism, cognitive theories, humanistic psychology and the system approach. However, in the transactional analysis the source of passivity are in devalorizations and the lack of support on teacher's part. The student who has the feeling that his need of being noticed is not perceived adopts the following strategies of passivity: resignation, adjustment, stimulation, numbness or explosion (acting – out). The family and home situation of the student as well as his personality traits contribute to the adoption of passive attitude. In the article the author formulated advice for teachers on how to act with passive student.

Małgorzata Piasecka

Otwieranie świata edukacji – w stronę potencjalności

W poszukiwaniu lepszego świata

Nauka jest poszukiwaniem prawdy. Całkiem możliwe, że niektóre teorie dotyczące różnych dziedzin istotnie są prawdziwe. Ale nawet wówczas, gdy tak jest, nie możemy tego wiedzieć z całą pewnością. Jak twierdzi K. Popper,

Klasyczna idea nauki jako wiedzy prawdziwej, pewnej i dostatecznie uzasadnionej jest jeszcze żywa nawet do dzisiaj. [...]. Ale stała się przestarzała przed laty wraz z Einsteińską rewolucją (K. Popper, 1997, s. 55).

Wynikiem tego rewolucyjnego przełomu myślowego jest odmienne traktowanie pojęcia wiedzy przyrodniczej – jako wiedzy hipotetycznej. Wszyscy wielcy przyrodnicy byli skromni intelektualnie, a zarzut scjentyzmu, który stawia się naukom przyrodniczym, jest chybiony, zwłaszcza od czasów przewrotu. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że wiara w arogancką zarozumiałość wiedzy „o wiele częściej dotyczy zwolenników socjologii wiedzy i socjologii nauki niż ich ofiar, wielkich przyrodników” (K. Popper, 1997, s. 59). Wśród socjologów mamy też skrajne stanowiska, takie jak szkoła edynburska. Obrzucana, zwłaszcza przez amerykańskich nowych eksperymentalistów, epitetami relatywizmu, antynaukowości, stawia pytanie, „czy wiedza opisująca świat, w stosunku do której nie można postawić pytania o jej prawdziwość, jest jeszcze nauką?” (J. Kolarzewski, 2005, s. 106). Czy może ma więcej wspólnego z mądrością dawnych filozofów i kosmologią gnostyków? Dzisiejsza nauka nie potrafi należycie cenić niepotwierdzonych pomysłów naukowych. W nauce należy odrzucić dogmatyczne kryterium prawdy, tylko wtedy poszukiwania warte są najwyższej uwagi. Trzeba, jak mówił A. Einstein, znaleźć się na dobrej drodze (K. Popper, 1997, s. 58).

A droga wiąże człowieka z przeznaczeniem. W sensie metaforycznym jest znakiem przekraczania granic, bycia pomiędzy. Fizycy kwantowi przekraczali granice dosłownie, spotykając się w różnych miejscach, i metaforycz-

nie, dotykając „innego” w wędrówce po meandrach własnej umysłowości i wrażliwości. Przechadzając się, dyskutowali, rozważali, spierali. Niezwykły przewrót w naukowym obrazie świata dokonywał się w miejscach emanujących spokojem w:

[...] romantycznych zakątkach kopenhaskiego parku, w cichej bocznej ulicy berneńskiej, na wybrzeżu wyspy Helgoland, w Cambridge pomiędzy łąkami a ocienioną drzewami rzeką, w monachijskim Hofgardenie, w okolicy paryskiego Panteonu, na łagodnych zboczach Zurich-bergu i na dawnym wale obronnym Getyngi, wśród poszumu wysokich, starych drzew liściastych (R. Jungk, 1967, s. 19).

Ich wędrówce towarzyszyło więc też rozmyślanie „prawdziwych poetów” poszukujących „wierszy byłych od zawsze” (Z. Bauman, 2006, s. 314), a nie tylko racjonalna spekulacja faktów, dowodów, hipotez.

Fizycy, dysponując różnorodnymi technikami poznawczymi opartymi na arcywiedzy, dokonali, według mnie, poetyckiego przesłuchania przyrody. Właśnie poetyckiego w etymologicznym znaczeniu tego słowa, zgodnie z którym poeta to twórca – aktywny, kierujący i badający (I. Prigogine, I. Stengers, 1990).

Jakie znaczenie z punktu widzenia edukacji ma metafora drogi? Jest w niej coś ważnego, coś nadzwyczajnego! Znaczą spotkanie na progu ja i drugiego, znaczą owo nieuchwytnie i tajemnicze „pomiędzy”, którego „następstwem jednym z wielu jest/może być przemienianie możliwości człowieka w lepszy świat” (R. Łukaszewicz, 2005, s. 31), do tej pory niewidzialny. To, co niewidoczne,

[...] ukryte bywa w szparach, szczelinach, pęknięciach prowadzących w głąb, pod powierzchnię, na drugą stronę rzeczywistości. Tej samej jednak (J. Brach-Czaina, 1992, s. 172).

Na powierzchni jesteśmy, w szczelinach bywamy! Sama obserwacja powierzchni „dosięga tylko zewnętrznych pozorów zjawiska, nie mogąc przeniknąć nigdy substancji, ani zgłębić prawdziwej istoty rzeczy” – pisał A. France w *Ogrodzie Epikura* (cyt. za: A. Boutaric, 1927, s. 2). To wymaga odmiennego myślenia, takiego jakie przejawiał A. Einstein w stwierdzeniu, że „poza rzeczami musi być jeszcze coś głęboko ukryte” (L. N. Cooper, 1975, s. 94).

Jaką zatem obieram ścieżkę tej intelektualnej podróży? Jest to ścieżka pedagoga zainspirowanego fizyką kwantową. Dlaczego? Otóż dlatego, że dostrzegam zaskakujące pokrewieństwo i wspólnotę myśli. W edukacji, tak jak w fizyce kwantowej, toczy się niezwykła, niewidzialna, bajeczna gra o nasze możliwości, potencjalności poznawania. Dostrzegam wielką rolę dla *autopoiesis* ludzkich możliwości,

[...] w której tworzenie stanowi jedyną formę, jaką może przyjąć odkrycie, a somo-odkrycie jest podstawowym aktem tworzenia (W. Sedlak, 1986, s. 315).

Przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna, nie jest tylko dana, ale ciągle (za)dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze.

Badanie niewidzialnego ekscytuje. Bliski nurt myślenia odnajduję w lekturze tekstów K. Poppera, w jego fascynacji spotkaniami z A. Eisteinem i rozmowami o innych drogach.

Dokąd zaprowadzi mnie ta ścieżka? Jak sądzę, ku otwarciu, które wymaga zbudowania w nas przestrzeni wewnętrznej. Trzeba ją poszerzać, uchylać ku wyjściu na zewnątrz, poza siebie. Samo zaś otwarcie jest czystą potencjalnością, przejawem zgody na różnorodność świata, także świata edukacyjnego. Stan całkowitego otwarcia oznacza dopuszczenie wszelkich możliwości.

Dlatego będę argumentowała na rzecz „Wszechświata otwartego” (K. Popper, 1996, s. 25), uwikłanego w relacje „trzech światów” (K. Popper, 1997, s. 20). Jakie to światy? Świat 1 to świat fizyczny, 2 zaś to świat wszelkich świadomych przeżyć, ale także przypuszczalnie nieświadomych. I wreszcie świat 3 to świat obiektywnych wytworów ludzkiego umysłu (K. Popper, 1997, s. 21).

A relacje między nimi? Nie możemy zrozumieć świata 2, tzn. świata, który zamieszkują nasze stany mentalne, jeśli nie rozumiemy, że jego zasadniczą funkcją jest wytworzenie przedmiotów świata 3 i podleganie ich oddziaływaniu. Świat 2 wchodzi w interakcje nie tylko ze światem 1, jak mniemał Descartes, lecz także ze światem 3, a przedmioty świata 3 mogą oddziaływać na świat 1 tylko za pośrednictwem świata 2, który pełni funkcję ogniwa pośredniczącego (K. Popper, 1998, s. 17).

A zatem ludzki umysł (czy też świadomość) i nasze marzenia, pragnienia, cele, krótko mówiąc, my – z naszym ogromnym potencjałem – jesteśmy twórcami. „Kształtowanie rzeczywistości jest naszym dziełem” (K. Popper, 1997, s. 43). Wszystko to – w poszukiwaniu lepszego świata, świata otwartego.

Piąta siła „i”¹

Przejście od fizyki newtonowskiej do fizyki einsteinowskiej, czy też inaczej, z mechaniki klasycznej do teorii kwantów wyznacza moment zmiany myślenia o świecie, również o świecie edukacji.

¹ Jest to zmodyfikowany fragment mojego tekstu *Jak fizyka kwantowa naznacza – przecina – otwiera edukację*, wyjaśniający pomysł intelektualnej klamry nazwanej przeze mnie Piątą siłą „i”. Został on zaprezentowany jako wykład plenarny na Ogólnopolskiej Konferencji „Ciało – Edukacja – Umysł. Wielkie tezy i przegląd nowych? koncepcji/praktyk edukacyjnych”; Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń 3–4.12.2008.

Dokonując poniżej interpretacji fundamentalnych tez fizyki kwantowej, wskazałam kierunek tych zmian, który, moim zdaniem, przebiega w następująco:

- od rozdzielenia do scalenia – **integracja**,
- od racji do prawdopodobieństwa – **intencja**,
- od obiektywizmu do subiektywizmu – **interpretacja**,
- od determinizmu do indeterminizmu – **imaginacja**,
- od racjonalności do irracjonalności – **intuicja**.

Tezy te objęłam intelektualną klamrą (5 razy „i”):

integracja – intencja – interpretacja – imaginacja – intuicja, nazywając je Piątą siłą „i”, i uznałam, że jest niezwykle istotna w otwieraniu edukacji.

Co mną kierowało? Paradoksalnie odpowiem – tradycja, gdyż „mówiąc zmiana, myślimy też tradycja” (A. Pluta, 2007, s. 13). Poza tym

[...] procesy kreowania i wdrażania tradycji wiążą się z aktami symbolicznymi nakierowanymi zarówno na dostosowanie (trwanie, *status quo*), jak i na zmianę (innowację) (A. Pluta, 2007, s. 13).

Ważne jest też to, że

[...] uwolniona od ciężaru bycia przeżytkiem tradycja okazuje się nieocenionym generatorem sensów i wartości, aktywizowanym w sytuacji zmiany w dwóch – zdawałoby się wzajem wykluczających celach – ułatwiania zmiany i podtrzymywania ciągłości w zmianie na poziomie działającej jednostki, jak i społeczności (M. Kempny, cyt. za: A. Pluta, 2007, s. 15-16).

Należy w tym miejscu mocno podkreślić, że wielu wybitnych naukowców, którzy zrewolucjonizowali współczesną fizykę, takich jak A. Einstein, N. Borh, E. Schrödinger, W. Heisenberg, R. Oppenheimer i D. Bohm, „uznało swoje myślenie za całkowicie zgodne z duchowością i światopoglądem mistycznym” (S. Grof, 1999, s. 112), choć duch kartezjańskiego ujęcia władzy nad światem z pewnością im towarzyszył. Osiągnięcia fizyki kwantowej miały wielkie znaczenie dla rozumienia świata człowieka, dla badań nad świadomością. Początki psychologii humanistycznej, oprócz oczywistej tradycji europejskiej (fenomenologia, personalizm, egzystencjalizm), były inspirowane wpływem starych kultur Środkowego i Dalekiego Wschodu. Jednak charakterystyczna dla tego nurtu idea samorealizacji okazała się niewystarczająca i zbyt wąska w wyjaśnieniu doświadczeń mistycznych. Dlatego A. Maslow stworzył pojęcie „czwartej siły” czy też psychologii transpersonalnej jako nauki studiującej głębię ludzkiej natury, prowadzącej do ujawnienia potencjału człowieka. Idea Piątej siły „i” wpisuje się zatem z jednej strony w optykę zmiany myślenia; z drugiej zaś – zachowania ciągłości w zmianie. Stąd właśnie wziął się mój pomysł, zaczerpnięty poniekąd z tradycji translokacyjnej (zob. L. Witkowski, 2003).

Wracając do fizyki kwantowej, trzeba podkreślić, że istnieją dla niej różne drogi interpretacyjne – od ściśle pragmatycznego podejścia do zajmującego się niepokojącymi kwestiami filozoficznymi. Najważniejsze z punktu widzenia prowadzonego tu wywodu jest pytanie: jakie tezy fizyki kwantowej naznaczają/mogą naznaczać edukację? Według mnie, są to tezy, które w zasadniczy sposób odmieniają/mogą odmieniać jej sensy i wartości. Przedstawiam je z należytą pokorą wobec pewności wiedzy (por. K. Popper, 1992).

Teza pierwsza

SUBATOMOWE CZĄSTKI POSIADAJĄ PARADOKSALNĄ, PODWÓJNĄ NATURE, W ZALEŻNOŚCI OD ZAPROJEKTOWANEJ SYTUACJI PRZEJAWIAJĄ SIĘ CZASEM JAKO CZĄSTKI, A CZASEM JAKO FALE.

Fizyka kwantowa wykazała, że subatomowe cząstki materii nie stanowią trwałych obiektów. Zdolność taka jest całkowitym zaprzeczeniem arystotelesowskiej logiki. W fizyce kwantowej oba te opisy wykluczają się nawzajem, jednak są równoważne i niezbędne do pełnego (całościowego) zrozumienia opisywanych zjawisk. Zjawisko to N. Bohr nazwał zasadą komplementarności (korpuskularna natura światła i falowa natura elektronu), która sankcjonuje paradoks w nauce, zamiast go rozwiązywać. Zasady komplementarności, będącej domeną świata subatomowego, nie można oczywiście przenosić automatycznie w inne sfery rozważań. Wydaje się jednak, że istnieje wystarczająco dużo kontrowersji w badaniach w medycynie, antropologii, psychologii, które dają podstawę do dyskusji na ten temat.

W odniesieniu do człowieka jawią się dwa odmienne obrazy: człowieka z jego ciałem i czynnościami organizmu oraz człowieka jako nieograniczonego pola świadomości, wykraczającego poza materię, przestrzeń, czas i liniową przyczynowość (Grof, 1999, s. 140).

Kultura, trzeba powiedzieć, nigdy „nie wisi odcieleśniona w powietrzu” (K. Wilber, 2002, s. 88). Komponenty kultury zawsze mają swoje zakorzenienie w formach materialnych. Wystarczy prześledzić jej ciągłe wątki (zob. J. Bronowski, 1988).

W perspektywie kosmologicznej różne aspekty bytu są sensownie związane w całość, nie stanowiąc już niezależnych cegiełek (S. Grof, 1999). Duchowy i materialny kosmos tworzy holistyczną wizję wszechświata, w odróżnieniu do mechanistycznej, która konceptualnie kawałkuje świat, dzieląc to, co jest niepodzielne, a także jednocząc to, co jest nieprzystawalne (zob. K. Wilber, 1996).

Odnosząc ową tezę do konstruowanego przeze mnie rozumienia w edukacji, można powiedzieć, że:

EDUKACJA WYMAGA INTEGRALNEGO PODEJŚCIA, GDYŻ ODNOSI SIĘ DO FENOMENÓW MAJĄCYCH PODWÓJNĄ NATURE: MATERIALNĄ I DUCHOWĄ/OBIEKTYWNĄ I SUBIEKTYWNĄ.

Teza druga

MATERIA NA POZIOMIE SUBATOMOWYM NIE ISTNIEJE NA PEWNO W KONKRETNYM MIEJSCACH, ALE WYKAZUJE TENDENCJĘ DO ZAISTNIENIA, A ZDARZENIA ATOMOWE NIE ZACHODZĄ Z PEWNOŚCIĄ W OKREŚLONYM CZASIE I W OKREŚLONY SPOSÓB.

To pozorne przeciwieństwo między obrazami cząstki i fali rozwiązano w teorii kwantowej w taki sposób, jaki do reszty kruszy fundament mechanistycznego paradygmatu. Atomy to nie rzeczy, ale tendencje właśnie. „Fizyka kwantowa to fizyka możliwości!” (wypowiedź z filmu *What the bleep do we know*; Amit Goswami, profesor fizyki). Tendencje te można wyrazić jako matematyczne prawdopodobieństwa, które posiadają typowe własności fal. Owe „fale prawdopodobieństwa” określają szansę znalezienia cząstki w konkretnym czasie i w danym miejscu. Co to dokładnie znaczy?

W świecie kwantów istnieje kategoria superpozycji, która mówi, że cząstka może być w dwóch lub więcej miejscach lub stanach jednocześnie, tzn. znajduje się w nieokreślonym stanie. To jedna z najbardziej charakterystycznych cech kwantowego świata.

Gdy spróbujemy zaobserwować cząstkę, stan superpozycji zostaje zniszczony i cecha cząstki przyjmuje jedną z dozwolonych wartości (J. Chrostowski, 2008, s. 26).

Świat kwantów to świat potencjalnych możliwości aż do momentu wyboru. Otaczający nas świat materialny jest możliwymi ruchami świadomości.

To ja wybieram doświadczenie, które się manifestuje – tzn. wywieram wpływ na pole kwantowe – tak mówi fizyka kwantowa (wypowiedź z filmu *What the bleep! Do we (k)now!?*; Fred Alan Wolf, profesor fizyki).

A zatem świat to przestrzeń możliwości człowieka. François Jacob (1987) – biolog molekularny, laureat Nobla – twierdzi, że potencjalna zdolność do tworzenia kultury jest nam przekazywana przez nasze biologiczne dziedzictwo. Ten potencjalny genetyczny przekaz oznacza, że jawimy się kimś w rodzaju „bricoleur”, który wnika w bogactwo form świata. Ta olbrzymia różnorodność form, „które można wyobrazić sobie w najdoskonalszej postaci, pozwala na realizowanie którejs z wielu możliwości” (F. Jacob 1987, s. 9). Co to znaczy dla edukacji, rozumianej jako ekran kultury? Moim zdaniem to, że:

PRZESTRZEŃ EDUKACYJNĄ INTENCJONALNIE TWORZY SAM CZŁOWIEK.

Teza trzecia

W TEORII KWANTOWEJ POMIAR ZABURZA STAN UKŁADU/OBSERWATOR ZABURZA POMIAR BADANEGO ZJAWISKA.

Z zasady komplementarności wynika kolejna bardzo ważna cecha mechaniki kwantowej, która mówi, że to od eksperymentatora i planu do-

świadczona zależy, który z dwóch aspektów się ujawni: fala czy cząstka. Pomiar wnosi bowiem istotne zakłócenia do przebiegu badanego zjawiska. Niels Bohr nie poprzestawał jednak tylko na fizyce, podkreślał, że dostaliśmy także lekcję teorii poznania, przy czym leży ona daleko poza granicami fizyki. Jego zdaniem, owa lekcja polegała na niemożliwości oddzielenia obserwowanego zjawiska od właściwości obserwatora i użytych przez niego metod. Niels Bohr poszukiwał analogii z zasadą fizykalną w psychologii, tzn. interesowała go opozycja opisu introspekcyjnego i behawioralnego (G. Białkowski, 1982, s. 87).

Wielu fizyków, ale też psychologów i pedagogów, jeszcze dziś chce usunąć umysł poza zakres rozważań naukowych, chce opisywać świat obiektywnie, bez odniesień do tego, kim jest obserwator. Należy wreszcie przestać „ciąć rzeczywistość na pół: na wszechświat i obserwatora” (P. Davies, 2008, s. 19). Rzeczywistość tworzona jest przez akty psychiczne i zależy od wyboru tego, co obserwujemy, oraz w jaki sposób to czynimy (S. Grof, 1999, s. 120).

Twórca hipotezy wielu światów, astrofizyk amerykański J. A. Wheeler, podkreślając nową rolę człowieka jako współtwórcy świata, wskazuje na to, że żyje on we wszechświecie partycypującym, którego jest integralną częścią. Dokonany przez niego opis świata jest ciągiem procesów obserwacji i pomiaru, którego zakończenie znajduje się zawsze w świadomości ludzkiego obserwatora. A zatem umysł bardziej kształtuje świat niż świat umysł.

W kontekście edukacyjnym następstwem takiego myślenia jest następująca teza:

W EDUKACJI WAŻNYM SPOSOBEM POZNAWANIA ŚWIATA JEST INTERPRETACJA.

Teza czwarta

DETERMINIZM KWANTOWY URYWA SIĘ W CHWILI WYKONANIA POMIARU PRZEZ OBSERWATORA.

Sprawy interpretacyjne teorii kwantowej z filozoficznego punktu widzenia należały zawsze i należą w dalszym ciągu do szczególnie spornych, a dotyczy to zwłaszcza takiego zagadnienia, jak determinizm. Sformułowanie, że jeśli zna się przyczyny, znane są też skutki, przesuwa akcent ze stanu rzeczy na naszą o nim wiedzę. Metaforyczne ujęcie zjawisk przewidywalnych i nieprzewidywalnych w postaci zegarów i chmur należy uznać za rozróżnienie pozorne. Zniknie ono wtedy, kiedy

[...] uzyskamy tyle wiedzy o chmurach – o prawach lub warunkach początkowych, które im podlegają – ile zdobyliśmy o zegarach (K. Popper, 1996 s. 42).

Może się zdarzyć w przyszłości tak, że udoskonalona wiedza o chmurach przybliży je do kategorii zegarów, ale ich asymilacja może się nie udać z różnych powodów. Oznacza to, że dużego znaczenia nabiera proces zdobywania wiedzy, która tworzy ostatecznie autonomiczny świat 3. Dopiero my, „in-

terpretując w sposób klasyczny zawartość informacyjną teorii kwantowej, wprowadzamy indeterminizm” (G. Białkowski, 1982, s. 116). Gdyby uznać, że świat fizyczny, czyli tzw. świat 1, jest wypełniony nieprzewidywalnymi i być może probalistycznymi sekwencjami, które znamy z mechaniki kwantowej, niczego nie zyskamy. Będzie to świat indeterministyczny, ale przyczynowo zamknięty na świat 2 i 3. Będzie istniał bez względu na nasze uczucia i życzenia i będzie nieprzewidywalny, bo rządony przez przypadek. Dlatego indeterminizm jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem ludzkiej wolności, a zwłaszcza twórczości (K. Popper, 1996, s. 157).

Istnieje pogląd, że mechanikę kwantową należy uzupełnić i wprowadzić w jej strukturę jakieś nowe zmienne, które nazywa się ukrytymi.

Ukrytymi, bo one same nie byłyby przedmiotem pomiaru, a tylko wyznaczałyby w sposób klasycznie deterministyczny zachowanie obiektów kwantowych (G. Białkowski, 1982, s. 116).

Pomimo że z ideą parametrów ukrytych na razie sobie nie poradzono, to wielu fizyków, takich jak E. Schrödinger, przyznało się do tego, iż

[...] nigdy nie jesteśmy w stanie powiedzieć, co rzeczywiście istnieje lub co rzeczywiście się zdarza, [...]. Czy będziemy się tym musieli zadowolić na stałe? (G. Białkowski, 1982, s. 119).

Można zaryzykować stwierdzenie, że żyjemy w świecie, w którym widzimy klasyczny wierzchołek ogromnej kwantowo-mechanicznej góry. Musimy uruchomić inne moce sprawcze, takie jak wyobraźnia, która, jak twierdził A. Einstein, „jest sprawą naczelną” (J. Prokopiuk, 1999, s. 283). Ma to, w moim przekonaniu, niezwykle konsekwencje w określaniu przestrzeni edukacyjnych, bo od kartografa zależy, co on widzi, czy dostrzega ukryte porządki świata i jak wypełnia „treścią wymiar ludzkiego istnienia” (por. Yi-Fu Tuan, 1987, s. 154).

Kolejna ważna teza brzmi:

EDUKACJA WYMAGA WYOBRAŹNI W KREATYWNYM PRZEKRACZANIU WŁASNYCH MOŻLIWOŚCI, „TRANSFORMOWANIA WIZJI W PORZĄDKI ŚWIATA MOŻLIWEGO I/LUB POŻĄDANEGO” (R. M. Łukaszewicz, 2002, s. 48).

Teza piąta

PRÓŻNIA JEST PUSTKĄ, ALE ZAWIERA POTENCJALNOŚĆ WSZYSTKICH FORM ZE ŚWIATA CZĄSTEK.

Według kwantowej teorii pola nie da się oddzielić cząstek od otaczającej je przestrzeni. Są one tylko zagęszczeniami ciągłego pola obecnego w przestrzeni. Teoria pola wyjaśnia, że cząstki mogą wyłaniać się spontanicznie z próżni i ponownie w niej zniknąć. Jednym z najważniejszych dokonań najnowszej fizyki jest odkrycie dynamicznych właściwości „fizycznej próżni”.

W klasycznej koncepcji próżnia była rozumiana jako przestrzeń zawierająca eter i znajdująca się między najmniejszymi cząstkami materii. Dynamiczna próżnia (pustka) jest

[...] potencjalnością wszystkiego co istnieje, a obserwowany wszechświat stanowi jej tzw. osobliwy punkt, w którym energia przybiera formę materii (W. Sedlak, 1986, s. 17).

Zamieszanie wokół próżni nie tyle wiąże się z przyrodą, ile z człowiekiem. Dlaczego? Otóż człowiek nie pamięta, czy też nie chce pamiętać o intuicji, ale pragnie wszystko poznać eksperymentalnie, musi robić założenia, szuka różnych „intelektualnych pigułek” (W. Sedlak, 1986, s. 15), aby zmieścić się w ograniczonej próżni własnego *ratio*. Tymczasem próżnia staje się testem wielkości umysłu, jak bowiem wyobrazić sobie pustkę zawierającą potencjalność wszystkich form ze świata cząstek? Czy nie można byłoby użyć starego terminu „duch” (*spiritus*) i mówić o próżni jako o duchu rzeczy materialnych (W. Sedlak, 1986, s. 16)? Próżnia jest bowiem zupełnie nieznanym światem, bardziej tajemniczym niż dostrzegalny. Ma własną budowę, energię, oryginalne, dynamiczne działanie (S. Grof, 1999). Określenie próżni jako potencjalności wszystkiego zawiera w sobie bezkres treści dotyczących życia, umysłu, myśli. To fascynuje człowieka, który ma odwagę sięgać w rejonny „zakazane” przez przyrodę. Jaką tezę dla edukacji proponuję w wyniku przedstawionej tu interpretacji próżni? Uwagę zwraca pierwiastek duchowy, który wydaje się nie do zaakceptowania w ramach klasycznej psychologii. Po pierwsze, duchowość nie poddaje się rozumowemu poznaniu, ale intuicyjnemu doświadczeniu. Po drugie, praktykowanie duchowości kształtuje subtelny umysł. Im subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy świat. Dlatego stawiam następującą tezę:

W EDUKACJI CHODZI O BUDOWANIE SUBTELNYCH MAP ŚWIATA NA ŚCIEŻCE INTUICYJNEGO DOŚWIADCZANIA.

Powyższe tezy stanowią podstawę dyskusji o tym, jak edukacja powinna się otwierać.

Otwieranie²

Zmiana, a wcześniej fermentowanie myślenia, powodują pęknięcia ciągłych wątków kultury (a zatem również nauki), które drażą kanał ku otwarciu na nowe. Piąta siła „i” wyłoniła się ze szczeliny mojego namysłu i objawiła

² Inspiracją do napisania tego rozdziału była dla mnie lektura przejmującej książki J. Brach-Czajny, *Szczeliny istnienia*, Warszawa 1992.

się jako jedna z możliwych dróg w poszukiwaniu lepszego świata. Zwykle jednak, zanim nastąpi ostateczne ujawnienie otwartości,

[...] przez długi czas niezauważane wewnętrzne procesy modelują tkankę egzystencjalną, drażą pod powierzchnią zdarzeń (J. Brach-Czaina, 1992, s. 27).

Szczeliny to miejsca, które kryją coś niewidocznego. „Osłaniają przed wglądem, a zarazem prowokują nas do zgłębiania ukrytego wnętrza rzeczywistości” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 178). Jeżeli z rzeczywistości, w której istniejemy, ma się wyłonić jakaś jej inna postać, trzeba spodziewać się, że ujawni się ona właśnie w szczelinie (J. Brach-Czaina, 1992, s. 179). Trzeba tylko – albo aż – własnymi siłami uformować „lej skierowany ku zewnętrznemu światu” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 27). Takie sformułowanie przywołuje skojarzenia z porodem – nowa idea rodzi się niejednokrotnie w żmudnym trudzie. Z drugiej strony poród sugeruje, aby dążyć, spełniać, „iść za wszelkimi pragnieniami, wiedząc, że parcie egzystencjalne jest siłą, która nas prowadzi” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 57).

Skoro nie ma innego wyjścia, „skoro nic, co istotne, nie może zdarzyć się bez otwarcia” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 32), należy otworzyć.

Retoryka (a nawet filozofia) porodu jako otwarcia posłuży mi do dalszej prezentacji pomysłu związanego z ideą Piątej siły „i”. Ku takiemu porównaniu przywiódł mnie rozgrywający się dramat kreacji, jej potężna siła i podziw dla dzieła. Akt otwierania się świata zapowiada przyszłe zdarzenia. Bycie przez chwilę w szczelinie pozwala ustalić podwaliny wolności.

Kto przetrzyma inicjację, na zawsze wie, co go czeka. Będzie szarpać więzy, przeciskać się przez szczeliny nie bacząc na niebezpieczeństwo utknięcia (J. Brach-Czaina, 1992, s. 38).

Wyjście z ukrycia objawia tożsamość nowego i pozwala mu tryumfować. Dlatego proszę czytelnika o wyrozumiałość i wrażliwość dla moich praktyk objaśniających, kiedy z etapów porodu uczynię, symbolicznie rzecz jasna, etapy wyłaniającej się Piątej siły „i”.

Przypomnę tylko, że obejmuje ona następujące elementy: integracja, intencja, interpretacja, imaginacja, intuicja. Ryzykuję więc takie oto analogie:

1. Otwarcie na 1 element: intencja.
2. Otwarcie na 2 elementy: intencja – interpretacja.
3. Otwarcie na 3 elementy: intencja – interpretacja – imaginacja.
4. Otwarcie na 4 elementy: intencja – interpretacja – imaginacja – intuicja.
5. Otwarcie na 5 elementów: integracja – intencja – interpretacja – imaginacja – intuicja.

Całkowite otwarcie, czyli obejmujące 5 elementów (skądinąd wiadomo, że otwarcie na 5 palców rozpoczyna właściwą fazę porodu), związane z fundamentalną przemianą naszego myślenia, możliwe jest tylko w integracji

wszystkich elementów. Ono budzi potencjał możliwości człowieka. Pozostając w przyjętej przeze mnie konwencji, można powiedzieć, że całkowite otwarcie polega na narodzinach nowego, integralnego obrazu świata. Nie ma tu już miejsca dla rozcięcia związku pomiędzy człowiekiem a światem, ustanowienia ostrej granicy między nimi. Nie ma miejsca na kartezjański władny Podmiot o obiektywnej naturze poznania i odtwarzający obraz rzeczywistości wolnej od czynnika zanieczyszczającej subiektywności (A. Męczkowska, 2006, s. 21). Nie ma tu już zgody na Podmiot kierujący własnym życiem tylko wedle zaleceń „męskiego” Rozumu. Coraz częściej nawet

[...] skrajni racjoniści, scjentyści i pozytywiści czują – chociaż się niechętnie do tego przyznają – że to co nazywamy rzeczywistością racjonalną, zgodną z empirycznym rozumieniem świata, jest tylko wysepką na rozległych wodach oceanu (J. Prokopiuk, 1999, s. 262).

Ken Wilber podkreśla, że o przyjęciu takiej zredukowanej wizji świata zdecydowały wyłącznie obiektywne, racjonalne ścieżki Prawej Ręki. Rozdzielenie Wielkiej Trójki, tzn. sztuki, moralności i nauki, albo czterech ćwiartek: obiektywnych (behawioralnej i społecznej) Prawej Ręki i subiektywnych (intencjonalnej i kulturowej) Lewej Ręki – twierdzi za M. Weberem – doprowadziło do odczarowania świata. Świat został sprowadzony wyłącznie do systemów materii, zaś

[...] przepadł umysł, przepadła dusza, przepadł duch, a w ich miejsce [...] ciągnie się nieskończona pośpność świata „tego”: nudna, bezdźwięczna, bezwonna, bezbarwna rzeczywistość, wyłącznie materialny pośpiech, bez końca, bez znaczenia (K. Wilber, 2002, s. 85).

Raz jeszcze podkreślę, otwarcie to czysta potencjalność, „dzięki otwarciu zdobywamy szerszy dostęp do różnorodności zdarzeń świata, [...] szczelina rozchyła się wówczas ku pełni” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 69), a rodzeniu towarzyszy „otwierające się niebieskie oko” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 52).

Dlatego myślę, że wciąż za mało mówimy o duchowości, którą skrywają ścieżki Lewej Ręki. Za mało jej doświadczamy, zwłaszcza w edukacji, gdyż mamy wrażenie, a nawet przekonanie, że musi „najpierw przejść przez ucho igielne współczesnej nauki” (K. Wilber, 2000 s. 242). Pytanie, czy świat materii jest możliwy do rozpoznania w jej aspektach duchowych pozostaje wciąż otwarte. Coraz częściej wykazujemy większe naukowe zrozumienie dla duchowości. Mamy przykład wysublimowanego, intelektualnego, ale jednak niszowego stanowiska znanego jako „gnoza z Princeton” z jego współtwórcą T. Roszakiem. Intencję tego stanowiska można krótko określić jako zintegrowanie duchowości z nauką, przy czym duchowość ma tutaj wymiar syntezy buddyzmu i ezoterycznego chrześcijaństwa (zob. J. Prokopiuk, 1999; J. Kolarzewski, 2008). Nauka, odkrywając duchowość, wskazuje na niezwykłość człowieka i jego relacje z wszechświatem i uznaje całe spektrum

świadomości od materii poprzez ciało, umysł, duszę i ducha. Człowiek jest przecież „samoistną substancją złożoną z ducha i ciała, jest odpowiedzialnym twórcą dziejów” (J. Tischner, cyt. za: A. Męczkowska, 2006, s. 156).

Twórcze życie duchowe nie jest ruchem po płaszczyźnie, jest to ruch wer-tykalny ku górze i w głąb. To wer-tykalne, głębinowe dążenie jest w świecie rzutowane na płaszczyznę i zewnętrznie traktowane jako przesunięcie punktów przecięcia płaszczyzny z prostopadłymi [...]. Obecnie, na kosmicznej przełęczy, ruch wer-tykalny tak głęboko przemienia świat, że dokonuje się przemieszczenie płaszczyzn, [...] i przejście w inny wymiar (M. Bierdiajew 2001, s. 277).

Wejście w ten inny wymiar poprzedza osiągnięcie poziomu centaury, którego część ludzka symbolizuje duchowy aspekt człowieka. Przekraczanie poziomu centaury prowadzi do transpersonalnych sfer egzystencji i coraz subtelniejszych poziomów umysłu, którymi są poziom „nadpsychiczny; subtelny; przyczynowy; niedualny” (K. Wilber, 2000, s. 129–131).

A czym jest sam duch? Zgodnie ze swą pierwotną, wietrzną naturą, duch jest zawsze istotą aktywną, uskrzydloną, zarazem ożywiająca, pobudzająca, poruszająca, zagrzewająca i inspirująca. Jest wobec tego czynnikiem dynamicznym i dlatego stanowi klasyczne przeciwieństwo materii, tzn. statyczności. Ten szczególny rozwój pojęcia ducha opiera się na uznaniu, że jego niewidzialna obecność jest zjawiskiem psychicznym i że składają się nań nie tylko burzliwe przejawy życia (pierwowzory wypełniające wewnętrzne pole widzenia), lecz także twory treściowe (myślenie i rozum, które wprowadzają ład do świata obrazów) (C. G. Jung, 1976, s. 408). Nie jest jednak łatwo zrozumieć, dlaczego atrybut realności przypisywany jest tylko hipotetycznej materii, która w myśl najnowszych dokonań fizyki kwantowej, przedstawia się zupełnie inaczej. Duch natomiast jest pozbawiony realności. „Duch i materia są formami bytu, który jest sam w sobie transcendentny” (C. G. Jung, 1976, s. 410), a transcendentja jest najwyższą abstrakcją, na jaką było stać umysł człowieka.

Problem umysłu i ciała, nazwany przez Schopenhauera „węzłem świata” (zob. K. Wilber, 2002, s. 213), jest możliwy do rozwiązania dzięki podejściu integralnemu, albowiem „ciało jest w umyśle a mózg jest w Ciele” (C. G. Jung, 1976, s. 220). Materialista redukuje umysł do mózgu, a dualista uznaje realność świadomości i materii, ale nie ma nadziei ich połączyć. Jiddu Krishnamurti, jeden z mędrców hinduskich, rozważa:

Czy istnieje człowiek myślący, obserwator oddzielony od myśli, oddzielony od doświadczenia [...]. Czy istnieje ten, który myśli bez myślenia? Jeśli usuniesz myśl, to czy istnieje podmiot? [...] Jak widzenie wymaga to głębokiego wejrzenia. [...] Jeżeli przyjrzymy się temu uważnie, to zobaczymy, że to myśl stworzyła myślącego (A. Bancroft, 1991, s. 59).

Integralna teoria świadomości, jak twierdzi K. Wilber w swojej koncepcji czterech holistycznych porządków, polega na włączeniu i zintegrowaniu

wszystkich poziomów (czuciowo-ruchowy, emocjonalno-seksualny, magiczny, mityczny, racjonalny, wizja – logika, nadpsychiczny, subtelny, przyczynowy, niedualny) we wszystkich czterech ćwiartkach (behawioralnej, intencjonalnej, społecznej, kulturowej) (K. Wilber, 2000).

Wobec tak rozumianego otwierania nauka proponuje optykę alternatywną – paradygmat wyobraźni, który ma ambicje przewyciężenia tradycyjnego konfliktu między postawą spirytualistyczną a materialistyczną. Paradygmat wyobraźni w swej ontologii zwraca się ku kosmosowi jako mądrej i żywej pełni istnienia: duchowy i materialny kosmos jawi się jako struktura hierarchiczna i wielopoziomowa; akcentuje jedność podmiotu, makrokosmosu, we wszystkich ich aspektach. W swej epistemologii rehabilituje znaczenie podmiotu jako instrumentu poznawania.

Jest holistyczną wizją świata, próbą ujęcia makrokosmosu i mikrokosmosu, kosmosu duchowego i kosmosu materialnego jako całości dynamicznej (J. Prokopiuk, 1999, s. 250).

Władza wyobraźni stanowi bowiem „medium, za pomocą którego spotyka się przyroda z wolnością” (A. Męczkowska, 2006, s. 149), ludzką wolnością. Aby zrozumieć ludzką wolność,

[...] potrzebujemy otwartości Świata 1 na Świat 2, a Świata 2 na Świat 3 oraz fundamentalnej otwartości Świata 3 – świata wytworów ludzkiego umysłu (K. Popper, 1996, s. 161).

Nowy paradygmat wymaga więc alternatyw w edukacji, bo to jest właściwa ścieżka do świata otwartego, w którym materia jest aktywna, brak równowagi jest źródłem porządku, pojęcia czasu i ewolucyjności, czyli kreatywności, wbudowane są we wszystko, a losowość i niestabilność niosą ze sobą różnorodność (R. Łukaszewicz, 2000). Potrzebny jest jeszcze w tym dziele kreacji jakiś edukacyjny klucz. Osią konstruktywnego namysłu, jak starałam się argumentować, może być Piąta siła „i”: integracja – intencja – interpretacja – imaginação – intuicja. „Może być” – stwierdzenie to bowiem formułuję ze świadomością hipotetyczności wszelkiej wiedzy.

Bibliografia

- Bancroft, A. (1991). *Współcześni mistycy i mędracy*. M. Kuźniak (tłum.). Warszawa.
Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
Białkowski, G. (1982). *Stare i nowe drogi fizyki. Fizyka XX wieku*. Warszawa.
Bierdajew, M. (2001). *Sens twórczości. Próba usprawiedliwienia człowieka*. H. Paprocki (tłum.). Kęty.

- Boutaric, A. (1927). *Życie atomów*. S. Klemensiewiczowa (tłum.). Lwów.
- Bronowski, J. (1988). *Potęga wyobraźni*. Warszawa.
- Davis, P. (2008). Porządek wszechświata. *Polityka (Niezbędnik Inteligentna)*, 16.
- Chrostowski, J. (2008). Szybciej niż światło. *Wiedza i Życie*, 11.
- Cooper, L. N. (1975). *Istota i struktura fizyki*. J. Kozubowski (tłum.). Warszawa.
- Brach-Czaina, J. (1992). *Szczeliny istnienia*. Warszawa.
- Grof, S. (1999). *Poza mózg*. I. Szewczyk (tłum.). Kraków.
- Jung, C. G. (1976). *Archetypy i symbole*. J. Prokopiuk (tłum.). Warszawa.
- Jacob, F. (1987). *Gra możliwości*. M. Kunicki-Goldfinger (tłum.). Warszawa.
- Jungk, R. (1967). *Jaśniej niż tysiąc słońc. Losy badaczy atomu*. H. Kahanowa (tłum.). Warszawa.
- Kempny, M. (1996). Tradycja wobec zmiany: do czego tradycja kulturowa może służyć badaczom transformacji. W: M. Obuchowski (red.). *Oblicza zmiany. Etnologia a współczesne transformacje społeczno-kulturowe*. Międzychód.
- Kolarzewski, J. (2005). *Filozofowie i mistycy. Na drogach neoplatonizmu*. Warszawa.
- Łukaszewicz, R. M. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R. M. (2005). *Inne drogi edukacji*. Wrocław.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Pluta, A. (2007). Mówiąc zmiana – myślimy tradycja. W: A. Pluta, E. Karpuszenko (red.). *Między stałością a zmianą*. Częstochowa.
- Popper, K. (1992). *Wiedza obiektywna*. A. Chmielewski (tłum.). Warszawa.
- Popper, K. (1996). *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*. A. Chmielewski, (tłum.). Kraków.
- Popper, K. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata*. A. Malinowski (tłum.). Warszawa.
- Popper, K. (1998). *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. T. Baszniak (tłum.). Warszawa.
- Prigogine, I., Stenger, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi*. Warszawa.
- Prokopiuk, J. (1999). *Labirynty herezji*. Warszawa.
- Sedlak, W. (1986). *Na początku było jednak światło*. Warszawa.
- Tischner, J. (2002). *Polski kształt dialogu*. Kraków.
- Wilber, K. (1996). *Niepodzielone – wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. T. Bieroń (tłum.). Poznań.
- Wilber, K. (2000). *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Wilber, K. (2002). *Psychologia integralna*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (2003). Filozoficzność w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę. W: M. Dudzikowa (red.). *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*. Toruń.
- What the bleep! Do we (k)now!?* (2004). M. Vicente, B. Chasse, W. Arntz (reż.). USA LORD OF THE WIND FILMS, LLC [płyta DVD].
- Yi-Fu Tuan (1987). *Przestrzeń i miejsce*. A. Morawińska (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Nauka od zawsze jest poszukiwaniem prawdy. Karl Popper twierdzi, że

Klasyczna idea nauki jako wiedzy prawdziwej, pewnej i dostatecznie uzasadnionej jest jeszcze żywa nawet do dzisiaj. [...] Ale stała się przestarzała przed laty wraz z Einsteińską rewolucją (K. Popper, 1997, s. 55).

W nauce należy odrzucić dogmatyczne kryterium prawdy, gdyż tylko takie poszukiwania warte są najwyższej uwagi. Trzeba, jak mówił A. Einstein, znaleźć się na dobrej drodze (K. Popper, 1997, s. 58).

Jaką wybieram ścieżkę tej intelektualnej podróży? Jest to ścieżka pedagoga zainspirowanego fizyką kwantową. Dlaczego? Otóż dlatego, że dostrzegam zaskakujące pokrewieństwo i wspólnotę myśli tych dziedzin. W edukacji, tak jak w fizyce kwantowej, toczy się niezwykła, niewidzialna, bajeczna gra o nasze możliwości, potencjalności poznawania. Przestrzeń edukacyjna, tak jak fizyczna, nie jest tylko dana, ale ciągle (za)dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze! Jakie znaczenie z punktu widzenia edukacji ma metafora drogi? Jest w niej coś ważnego, coś nadzwyczajnego. Oznacza spotkanie na progu ja i drugiego, oznacza owo nieuchwytnie i tajemnicze pomiędzy, którego „następstwem jednym z wielu jest/ może być przemienianie możliwości człowieka w lepszy świat” (R. Łukaszewicz, 2005, s. 31), do tej pory niewidzialny.

To, co niewidoczne, „ukryte bywa w szparach, szczelinach, pęknięciach prowadzących w głąb, pod powierzchnię, na drugą stronę rzeczywistości. Tej samej jednak” (J. Brach-Czaina, 1992, s. 172).

Dokąd zaprowadzi mnie ta ścieżka refleksyjnego namysłu? Jak sądzę, ku otwarciu, które wymaga zbudowania w nas przestrzeni wewnętrznej. Trzeba ją poszerzać, uchylać ku wyjściu na zewnątrz, poza siebie. Samo zaś otwarcie jest czystą potencjalnością. Jest przejawem zgody na różnorodność świata. Potrzebny jest jeszcze jakiś edukacyjny klucz! Być może, że Piąta siła „i” otworzy inne, potencjalne przestrzenie.

Summary

Science is undoubtedly the search for the truth. As Karl Popper maintains,

The classical concept of science as the true, certain and satisfactorily proved knowledge is still alive today. [...] However, it has become outdated years ago along with the Einstein revolution (K. Popper, 1997, p. 55).

When practicing science, man should reject the dogmatic criterion of truth, as only then the search is worth of total attention. Everyone must, as A. Einstein used to say, find the proper way (K. Popper, 1997, p. 58).

What route of intellectual journey am I to choose, then? It is the route of a pedagogue inspired by quantum physics. Why? Well, because I can see a striking relationship and community of thought. In education, like in quantum physics, an unusual, fabulous game is being played for our abilities, potentialities of cognition. The educational space, like the physical one, is not only given, but continuously assigned, not only uncovered, but continuously discovered, as if constantly on its way. What is the meaning of the road metaphor from the point of view of education? There is something important and extraordinary in it. The road means meeting on the threshold of me and the other; it means indefinable and mysterious „between” which „one of many implication is/can be transformation of man's possibilities into the better world” (R. Łukaszewicz, 2005, p. 31) so far invisible one.

The visible is sometimes hidden in apertures, clefts and crack which lead in depth, under the surface, on the other side of the reality. However, it is the same reality.

Where will the road of reflexive consideration take me? I think it will take me towards opening which requires creating internal space within us. It has to be extended, bent towards the exit, outside ourselves. The opening itself is pure potentiality. It is the manifestation of consent to the diversity of the world, also the educational world. What is needed is some kind of educational key!

Monika Adamska-Staroń

Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?

Edukacyjna przestrzeń

Edukacja to jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych – najbardziej ogólne i niejednorodne.

Etymologicznie termin „edukacja” wywodzi się z łacińskiego *ex duco* – ‘wyprowadzam’, *ducere* – ‘wodzić’, ‘prowadzić’. Można zatem edukację rozumieć jako „wyprowadzanie” edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości, poznawczej, psychicznej, duchowej hibernacji, jako prowadzenie edukowanego w kognitywnej, psychicznej i duchowej podróży, zachęcanie go do odkrywania, doświadczania i rozumienia różnorodności świata, samego siebie, „Innego”.

Konsekwencją umieszczenia pojęcia „edukacja” we wskazanej przestrzeni semantycznej jest określone rozumienie terminu „edukowanie”. Edukować w tej perspektywie to świadomie prowadzić edukowanego, otworzyć przed nim edukacyjną przestrzeń, rozwinąć horyzont, na którym pojawią się idee, wiedza, wartości, zjawiska, zdarzenia, działania, to świadomie budować nastrój, rozbudzać wrażliwość na wspomniane jakości. Nastrojenie buduje egzystencjalne otwarcie edukowanego na świat, „jest aprioryczną wrażliwością Dasein, której miarą jest świat” (M. Heidegger, cyt. za: K. Michalski, 1978, s. 80).

Szczególnie miejsce w tym wydarzeniu zajmuje dialog. Dialog pomiędzy osobą „prowadzącą”/edukującą a „prowadzoną”/edukowaną, dialog wymagający prawdziwego zaangażowania się jego uczestników, atmosfery bezpieczeństwa i współwzajemności, zaufania, przyzwolenia na błędy, zdetroinizowania „pouczenia” na rzecz „animacji”, mówienia na rzecz słuchania, opiniowania/osądzania na rzecz rozumienia.

Edukacja przybiera różne postacie. Wspomniana powyżej jest jedną z wielu i odwołuje się do określonych idei.

Świat pedagogicznych idei

Edukacja potrzebuje idei dobrych i pięknych, to one właśnie są jej siłą napędową i witalną, jej wrażliwością i nastrojeniem.

Idea jest doskonała w swej spójności. Wykracza poza dotykaną materię poznawczą i nie daje się przekształcić, uzupełniać, skorygować. Jej nośność i waga nie tylko wywołują rozumienie i pragmatyczną perswazję, że oto jest dowód na to, iż coś jest, jakie jest, ale również angażują emocje odbiorcy. Stąd często mówimy, że idea jest dobra czy piękna. Idea zazdrośnie strzeże swej tożsamości. Poprzez wypełnianie znaczeniami określonych przestrzeni staje się bytem energodajnym. Nie tylko pozwala rozumieć jakiś aspekt rzeczywistości, ale również daje moc do jego zmiany (A. Nalskowski, 2009, s. 8).

Przyjąć określoną ideę (idee), to tak jakby wziąć do ręki kompas, który ułatwia poruszanie się po nieznanym przestrzeni, złożonej, wielopoziomowej. Ułatwia, nie nakazuje. Wchodząc w różne przestrzenie, człowiek dostrzega bogactwo świata, bogactwo jego znaczeń, jego różnorodność, odkrywa wiele różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów (zob. K. Kotłowski, 1968). Nie ma też jednej idei pedagogicznej, która prowadziłaby wszystkich uczestników edukacji określoną, jedynie słuszną drogą. Jest ich wiele. Można „prowadzić” edukowanego, kierując się ideami przewodnimi, np. Nowego Wychowania, pedagogiki kultury, personalistycznej, egzystencjalnej, filozoficzno-normatywnej, międzykulturowej czy postmodernistycznej. Koncepcje te różnią się swoimi założeniami, biorą początek w określonych ideach, orientując uczestników edukacji, m.in. na określone wartości. Filozofia wartości chroni wychowawcę przed chaotycznym pedagogicznym działaniem, przed poruszaniem się w edukacyjnej rzeczywistości po omacku (zob. K. Kotłowski, 1968), „przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem” (B. Śliwerski, 1998, s. 51).

Ku czemu powrót?

Idee pedagogiczne nie szeregują się w czasie po linii postępu, idee starsze nie są wypierane lub wchłaniane przez idee nowsze, lecz zachowują swą niezastępowalną wartość. Z takich lub innych powodów w jednych okresach historycznych pewne idee zamierają, by w innych – odmiennych sformułowaniach i kontekstach – ożywać z nową siłą (M. S. Szymański, cyt. za: B. Śliwerski, 2005, s. 192).

Zgłębianie „świata pedagogicznych idei” jest jak zanurzanie się w świat artystycznych ekspresji, jak odkrywanie na nowo ulubionego obrazu, który

pomimo tego, że przyglądamy mu się kolejny raz, ciągle absorbuje naszą uwagę, intryguje, odsłania wciąż nowe elementy tworzące jego historię, jest podróżą w świat wyobraźni drugiego człowieka. Akt ten stanowi szczególne zdarzenie, wędrówkę przez rozmaite narracje i dyskursy, będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych (B. Śliwerski, 2007), jest niecodzienną rozmową, poszukiwaniem własnej narracji pedagogicznej.

Idee, które – w moim przekonaniu – warto przywoływać, przypominać, na nowo odsłaniać, promować, wypełniają pedagogiczne koncepcje: J. Korczaka, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, K. Kotłowskiego, B. Suchodolskiego czy J. Tarnowskiego. Powyższy wybór nie jest wynikiem konstatacji, lecz wyrazem stanowiska, które może okazać się użyteczne dla projektowania współczesnej edukacji, pedagogii. Mądrość pedagogiczna koncepcji J. Korczaka – prekursora walki o prawa dziecka – bazuje na idei pajdocentrycznej, idei sumienia i autoodpowiedzialności, szacunku i wolności, partnerskich relacji pomiędzy wychowawcą a dzieckiem, rozumnej miłości do dzieci, konsekwencji w działaniu, opiece i odpowiedzialności społeczeństwa dorosłych za warunki życia dziecka. Wychowanie prowadzone w duchu powyższych idei wspiera wychowanków w ich osobistym rozwoju, w zdobywaniu samoświadomości, świadomości otaczającej rzeczywistości, w dążeniu do bycia samodzielnym i niezależnym od społecznej troski czy opieki, zachęca do kwestionowania oczywistości zastanego świata, rozbudza

[...] wśród wychowanków postawy oporu na wszelkie zdominowania ich przez dorosłych bez stosownej akceptacji ze strony dzieci, wyrażające się w zachęcaniu ich do przeciwstawienia się ślepeму posłuszeństwu, ustalonym odgórnie wzorom osobowym czy autorytetom (B. Śliwerski, 2005, s. 342).

Dzieci – zdaniem J. Korczaka – powinny wzrastać w miłości, godności, szacunku do bliźniego, sprawiedliwości. Wychowanie powinno respektować potrzeby i dążenia dziecka do bycia aktywnym i samodzielnym, a zarazem realistycznie uwzględniać jego słabości, zwłaszcza niemożność przejścia pełnej odpowiedzialności za świat i trudności w pracy nad sobą (B. Śliwerski, 2005, s. 338). Dziecko tak samo jak człowiek dorosły ma swoje prawa i obowiązki. Jest konkretnym indywiduum i dlatego nie powinno się generalizować, absolutyzować dzieci. Dzieci są dobre, mądre, niewinne, miłe, ale są też bezwzględne i okrutne. Każde dziecko jest inne i ma prawo być sobą, takim, jakie jest.

Janusz Korczak zrywa z oczywistościami pedagogicznymi, znanymi dla wychowania konserwatywnego. Jego dzieła, m.in.: *Jak kochać dziecko*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Momenty wychowawcze*, *Pedagogika żartobliwa*, uczą, jak obserwować świat pedagogicznych wydarzeń oraz interakcji, pokazują, że warto próbować zrozumieć tę rzeczywistość,

[...] są wolne od przesadnego moralizmu, traktują o tym, jak pedagodzy powinni postępować wobec wychowanków, by nie naruszyć wzajemnego prawa do wolności i do godnego życia. Ich ponadczasowe, uniwersalne odczytywanie przez kolejne pokolenia sprawia, że jego myśl nieustannie przekracza wszelkie granice: kontynentów, państw, kultur, narodów, wyznań, ideologii czy ustrojów społeczno-politycznych. Śmiałość sformułowanych uwag, wskazań, czy ostróg, zdystansowane odkrywanie własnych słabości i prawdziwych sukcesów przez Starego Doktora ze swej istoty wiedzie ku nieskończoności i zróżnicowaniu recepcji jego dzieł. Obdarzając innych własnymi doświadczeniami, wzbudza w nich uczuciową wrażliwość, skryty instynkt czy talent pedagogiczny. Zakreśla zarazem krąg możliwych pytań, wątpliwości czy aporii, jakie rodzą się w toku pedagogicznych interakcji między dorosłymi a dziećmi.

Radykalizm w myśleniu Korczaka, konsekwencja w działaniu oraz miłość w odczuwaniu i obejmowaniu wzajemnych relacji z dziećmi stworzyły niepowtarzalną koncepcję Nowego Wychowania, której istotą jest poszukiwanie gwarancji dla ludzkiej, a nade wszystko dziecięcej wolności i dla sensu ludzkiego życia. W jego dziełach zawarta jest optymistyczna wiara w dobroć natury człowieka, a jego zdolność do swobodnego kreowania świata wartości (B. Śliwerski, 2005, s. 336).

O ponadczasowości idei wypełniających pedagogiczny świat J. Korczaka świadczy nie tylko żywe zainteresowanie nimi ludzi nauki, pedagogów, wychowawców, ale także współczesnej młodzieży, z którą współpracuje. Studenci bardzo chętnie sięgają do dzieł Starego Doktora. W ramach realizowanych przeze mnie zajęć bazujących m.in. na metaforycznym ujmowaniu edukacyjnych sensów zawartych w różnych koncepcjach pedagogicznych (zob. M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007) studenci uzewnętrzniili swoje myślenie o Januszu Korczaku i jego koncepcji w tej oto ekspresji:

PEDAGOGIKA JANUSZA KORCZAKA

Autorki: *Karolina Deska, Irmina Tąpała, Żaneta Zębik, Ewelina Bukowska*

Życiorys Janusza Korczaka

Janusz Korczak to nasz kochany nauczyciel,

Który w Warszawie rozpoczął swe życie.

Urodził się 22 lipca 1878 roku

W Warszawie, Niemczech i Francji studiował krok po kroku.

Był lekarzem, moralistą, prozaikiem, pedagogiem, działaczem społecznym

Pracował również jako biegły w sądzie dla nieletnich.

Utworzył w Warszawie dla żydowskich dzieci

DOM SIEROT, który ciągle tam się mieści.

Założył pierwsze dla nas czasopismo na świecie

I redagował je z dziećmi „Mały Przegląd” – choć pewnie o tym wiecie.

Napisał dużo książek dla dziecka małego jak i starszego

Kto na przykład nie zna „Króla Maciusia I-go”?

Również dla dorosłych pisał o nas:

„Dziecko ulicy” czy „Dziecko salonu”.

Naukowo także się popisał
„Jak kochać dziecko” i „Prawidła życia” napisał.
Jak mądre w swych dziełach zawarł o nas treści
To naprawdę w głowie się nie mieści.
Ogólnoludzkie, dla pedagogów i szczegółowe
Że też on się nie bał, iż za te porady zetną mu głowę.
Śmiało udziela przestróg i porad, wymienia spostrzeżenia i uwagi,
By w nas pobudzić instynkt pedagogiczny wysokiej rangi.
Te jego uwagi, wysiłki i starania
Ładnie nazwano KONCEPCJĄ NOWEGO WYCHOWANIA.
Korczak miał talent – pedagogiczny naturalnie
A, że bardzo kochał dzieci – wspomnę tylko formalnie.
Chcąc oszczędzić swoim podopiecznym strachu
Zginął wraz z nimi w Treblince w gazowym gmachu.
Korczak wykreował nurt jemu najlepiej znany,
Pajdocentryzm,
Jest to wychowanie na dziecku skoncentrowane,
A, więc przez Korczaka reprezentowane

I

Pamiętaj o czymś wychowawco miły
Po to by Cię dzieci lubiły
Każde dziecko swoje prawa ma
Dobrze, gdy dorośli o nie dba
Każdy ma swoje smutki i słabości
Szacunku potrzebują dzieci i dorośli
Nie wciskaj nosa w czyjeś pamiętniki
Każdy ma swoje sekrety i sekreciki
Wszyscy pragną przyjaźni i miłości
Atmosfery ciepła i troskliwości
Nie dziw się, kiedy dziecko się buntuje
W ten sposób myśli swoje przekazuje
Nie wydawaj zbyt pochopnych sądów
Każdy ma prawo do swoich poglądów
Nie niszczy zabawek – źródła radości
Ono ma prawo do własności
Pozwól rozwinąć mu skrzydła do lotu
Pokaż, że praca wymaga potu
Nie tłum jego dziecięcej ciekawości
By mógł rozwijać swe twórcze zdolności
Sprawiedliwość należy się każdemu
I dużemu i małemu.

II

Nie chcemy złego wychowawcy
Który wciela się w rolę oprawcy
Myśli, że wszystko z nami może
Naukę opiera na karach i rygorze
Kochać nas nie potrafi
Ciągłe nas ignoruje

I posłuszeństwo wymusić próbuje
Mówi nam, kogo mamy cenić
Żąda miłości i na siłę próbuje zmienić
Przedmiotowo nas traktuje
Twórczy rozwój hamuje
Prawo krytyki nam zabiera
W kłopotach i problemach nie wspiera
Zaniedbanego dziecka się brzydzi
I z jego pochodzenia szydzi
Nie wierzy, że na wiele nas stać
Ciągłe stara się nami kierować
Pozuje na wzór doskonały
A wadami przepelnięty jest cały
Udaje, że kocha i szanuje
Bezinteresownie się opiekuje
Ale my mu i tak nie ufamy
Na takie sztuczki nabrać się nie damy

Kochamy dobrego nauczyciela
Który w sytuację naszą się wciela
Mądrze nas kocha, wspiera, akceptuje
Rozwinać nas twórczo próbuje
Szanuje prawo do wolności
Wie, że potrzebujemy solidarności
Dba o nasze życie godne
Byśmy chodziły szczęśliwe i pogodne
Znajdzie czas dla każdego
Bo wie, że potrzebujemy tego
Potrafi wzbudzić autorytet moralny
Nie jest zbyt wymagający i radykalny
Nie chce nad nami królować
Próbuje współpracować
Nie karze za nasze słabości
Stara się nauczyć nas samodzielności
Uznaje prawa, potrzeby, potrzeby dążenia
Słucha, gdy mamy coś do powiedzenia
Zdaje sobie sprawę z własnych słabości
W życiu kieruje się prawem miłości.

Idee dialogu, autentyczności, zaangażowania, miłości bliźniego bliskie są także ks. Januszowi Tarnowskiemu, nie bez powodu zresztą nazywanemu „Korcakiem w sutannie”. Dialog z drugim człowiekiem, z Bogiem, z Chrystusem, autentyczność, zaangażowanie, miłość mają służyć w procesie wychowania/edukacji rozbudzaniu duchowości dziecka. Wychowanie ma dotrzeć do „rdzenia” egzystencji edukowanego, gdyż

Człowiek jest istotą paradoksalną, o „podwójnym obliczu” psychicznym, czyli „światowym” i głębokim, wewnętrznym, które stanowi „rdzeń” jego osoby. Wychowanie ma dotrzeć do owego „rdzenia”, bo inaczej będzie powierzchowne i nietrwałe (J. Tarnowski, cyt. za: B. Śliwerski, 1998, s. 61).

W dialogu podmioty tożsame w swym człowieczeństwie (J. Tarnowski, 1993a) dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się oraz współpracy. Przyjęcie postawy dialogu łączy się z przyjęciem postawy otwartości na rozumienie, zbliżenie się oraz współpracę z drugim człowiekiem.

Taki dialog to twórcze rozbudzenie pod względem umysłowym, emocjonalnym i działaniowym obu stron. To wejście na drogę wspólnego poszukiwania Prawdy, Dobra i Miłości (J. Tarnowski, 1990, s. 104).

Autentyczność wyraża się w dążeniu do poznania, w procesie wychowania/edukacji, „autentycznej egzystencji dziecka lub młodego człowieka oraz dotarcia do niej” (J. Tarnowski, 1993a, s. 260), dotarcia do jej „rdzenia”, doprowadzając wychowanka do autonomicznych decyzji. Nie chodzi tutaj zatem o indywidualizację rozumianą tylko jako dostosowywanie oddziaływań pedagogicznych do potrzeb czy zainteresowań wychowanka, ale o coś znacznie poważniejszego.

Egzystencja każdego wychowanka jest konkretna, jedyna, niepowtarzalna i dlatego nie da się jej zamknąć w żadnych schematach (J. Tarnowski, 1993a, s. 260).

Zaangażowanie to całkowite oddanie się jakiejś sprawie lub osobie, wypływa z wolnego wyboru. W procesie edukacji/wychowania oznacza okazanie

[...] pomocy wychowankowi w odkrywaniu właściwego mu zadania w jego konkretnej, aktualnej sytuacji i urzeczywistnienia go z całkowitym, dogłębnym oddaniem. Warunkiem koniecznym skutecznego oddziaływania pedagogicznego pod tym względem jest analogiczna postawa ze strony wychowawcy (J. Tarnowski, 1993a, s. 260).

Zaangażowanie to wolny wybór, zaangażowany podmiot zatem nie rezygnuje z siebie, nie zatracza siebie, lecz przekracza krąg własnego Ja, „oddaje się do dyspozycji drugiego”, przyjmuje na siebie „ruch, radość, zadanie drugiego człowieka”, tym samym rozwija swoją osobowość, „wyższą uczuciowość” czy „bezinteresowną życzliwość” (zob. E. Mounier, 1964, s. 36–38).

Idee prawdy, współwolności z otoczeniem, miłości przewodzą różnym formom dialogu: prawda – rzeczowemu, współwolność – personalnemu, miłość – egzystencjalnemu. Do poszukiwania prawdy najczęściej dochodzi w sytuacjach poznawania rzeczywistości. Otwieranie się podmiotów dialogu na siebie, na przeżycia, emocje, ujawnianie własnej duchowości jest

dążeniem do współwolności z otoczeniem. Natomiast dialog bazujący na miłości polega na oddaniu „swego »ja« do dyspozycji partnera przez miłość” (J. Tarnowski, 2005, s. 258).

Książd J. Tarnowski bezpiecznie prowadzi odbiorców (wychowawców) swoich dzieł po edukacyjnych przestworzach. Nie poucza, nie narzuca swoich treści, nie zniewala, lecz zaprasza ich do dialogu z samym sobą, z własnymi doświadczeniami, przeżyciami, refleksjami odnośnie do „istoty, przesłanek, granic oraz następstw procesu wychowawczego” (B. Śliwerski, 1998, s. 72). Uważa, że proces wychowania zaczyna się od samego wychowawcy, który powinien rozbudzać swoją duchowość, „stale powinien przekraczać samego siebie” (J. Tarnowski, 2005, s. 143). To na jego autorytecie (m.in.) powinno się opierać wychowanie. Nie może jednak być to wychowanie autorytarne. Relacja wychowawca – wychowanek powinna wytrwale zmierzać

[...] ku przyjaźni, nie oczekując jednak wdzięczności ani przywiązania. Dać wychowankowi odczuć miłość, ale bez zasłaniania tego, który kocha go daleko bardziej: Chrystusa (J. Tarnowski, 1992).

Siła osobowości wychowawcy powinna być duchową „pożywką” dla wychowanków/edukowanych. Tylko taki wychowawca, potrafiący zdobyć sobie autorytet moralny, wzbudzić przywiązanie i szacunek dzieci (jak chciał J. Korczak), może pracować z dziećmi. Znaczenie autorytetu na przestrzeni ostatnich lat bardzo osłabło, w zasadzie można powiedzieć, że doszło do zlikwidowania jego znaczenia (zob. A. Nalaskowski, 2009, s. 11). Pojęcie autorytetu „stało się nasamprzód niemodne w pedagogice, a ostatecznie niepożądane i w konsekwencji zostało umieszczone wśród zjawisk pejoratywnych” (A. Nalaskowski, 2009, s. 11). A przecież młodzi ludzie, ale nie tylko młodzi, poszukują swojego mistrza, osoby, która okaże się źródłem inspiracji, dzięki której zatrzymają się na chwilę, zastanowią nad samym sobą, spojrzą na siebie z perspektywy drugiego człowieka, „Innego”, co da im siłę do działania. Uszczerbku nie dozna przecież ani „autorytet kompetencji w danej dziedzinie”, ani autorytet „osobowości, odznaczającej się ogólnie cenionymi zaletami” (J. Tarnowski, 1993a, s. 72). Autorytet nie zagraża wolności człowieka wówczas, gdy wybór wypływa z wolnej woli.

Nie zagraża autonomii, bo od nas zależy, co i jak z tego wzoru (autorytetu) zacerpniemy dla naszych autonomicznych potrzeb. Nie zagraża naszej indywidualności, bo to, co jest w nas jedyne, niepowtarzalne, nie przyjmuje z zewnątrz niczego, co jest obce (M. Łopatkowa, 1998, s. 184).

Człowiek to osobliwy „wszechświat”, do którego, bez jego przyzwolenia, ani drugi człowiek, „ani natura, ani państwo nie mają dostępu” (J. Maritain, 1993).

Idee dialogu, autentyczności, zaangażowania, rozumiejącego uczestnictwa w świecie stały się przewodnie dla pedagogów kultury, dla pedagogiki

ludzkiej duchowości. Kulturę (duch obiektywny) i wszystkie tworzące ją dziedziny: materialna (produkcji, konsumpcji, wymiany), obyczaj, sztuka, nauka, religia, instytucje społeczne (i inne) uznaje się za swoisty kod, w którym skrywa się prawda o ludzkim istnieniu. Poszukiwanie prawdy wiąże się z wejściem w dialog nie tylko z drugim człowiekiem, „Innym”, lecz także z dobrami kultury, zobiektywizowanymi postaciami ducha ludzkiego. W obszar ducha obiektywnego (odwołując się m.in. do poglądów B. Nawroczyńskiego czy S. Hessena) wpisuje się wymiar nieświadomego. Nieświadome zostaje uznane „za żywy fundament ducha” (zob. B. Nawroczyński, 1947; T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Argumentami przemawiającymi za uznaniem nieświadomego są „kwestia wieloznaczności wytworów kultury, intuicji i emocji w życiu jednostkowym” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133), jak również to, że „pewne aspekty kultury znane są jedynie pojedynczym jednostkom, dla innych pozostają, więc poza zakresem doświadczenia psychicznego” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Duch obiektywny zachowuje swoje istnienie, jest aktualizowany czy wreszcie może działać za pośrednictwem ducha subiektywnego, ludzkiej świadomości, „która nigdy nie jest pełna” (T. Szkudlarek, 2008, s. 133). Ludzka świadomość przybiera określoną formę właśnie w kontakcie z duchem obiektywnym, ponadindywidualnymi sensami wypełniającymi zobiektywizowane ekspresje. W tej perspektywie duch obiektywny łączy przestrzenie „jednostkowe i powszechnie, subiektywne i obiektywne, rozumiejący udział w kulturze, kształcenie (nabywanie struktury duchowej) i twórczość (obiektywizację, nadawanie realnego istnienia wartościom ducha)” (T. Szkudlarek, 2008, s. 134).

Życia duchowego – zdaniem W. Diltheya – nie można wyjaśnić naukowo (rzeczywistości nie można zamknąć w pojęciu, nie da się jej opisać w „kategoriach skrajnie racjonalistycznej filozofii czy redukcjonistycznie rozumianej empirii”), można tylko próbować je rozumieć. Stąd rozumienie staje się dla pedagogów kultury jedną z podstawowych funkcji życia, metodologicznym fundamentem nauk humanistycznych jako nauk o ludzkiej duchowości. W tej perspektywie rozumienie opiera się na wnikliwym przeżywaniu i doświadczaniu zobiektywizowanych postaci ducha ludzkiego (w tym znaczeniu rozumienie nabiera charakteru pośredniego, kołowego), wiąże się z internalizacją znaczeń m.in. o charakterze aksjologicznym, ma wymiar egzystencjalny. Edukacja zorientowana hermeneutycznie prowadzi do spotkania człowieka ze zobiektywizowanymi postaciami ducha ludzkiego. Dobra te stanowią „materiał” dla procesu rozumienia, poszerzają granice ludzkiej świadomości i samoświadomości, wprowadzają w przestrzeń wartości, otwierają umysły, dusze i serca na różnorodność „inność”, na drugiego człowieka, zapraszają do intra-, interpersonalnego dialogu, pomagają w odkrywaniu tajemnicy istnienia człowieka (zob. B. Milerski, 2005).

Edukacja opierająca się na przeżywaniu, doświadczaniu i interpretowaniu kultury ma wymiar dialogiczny, apeluje

[...] o podjęcie wysiłku kształcenia i o przejęcie przez jego uczestników (uczniów i nauczycieli) odpowiedzialności za sposoby samorozumienia. W tym sensie staje się teorią nie tylko kształcenia, ale i samokształcenia (B. Milerski, 2005, s. 227).

Idea rozumienia stała się kluczowa nie tylko dla pedagogiki kultury, lecz także

[...] dla konceptualizacji różnych oddziaływań edukacyjnych, np. wychowania etycznego, wychowania estetycznego (istotny wkład Ireny Wojnar) i artystycznego, a niekiedy także międzykulturowego (B. Milerski, 2005, s. 223).

Jaka edukacja?

Edukacja oddziałuje na świadomość, psychikę, umysł, zachowanie się człowieka, jego duchowość, ma wpływ na kształt społecznego świata. Zmiany w edukacji sprzyjają przeobrażaniu się społeczeństwa. Edukacja może więc przyjąć na siebie „rolę czynnika społecznej zmiany i emancypacji” (T. Szkudlarek, 2005, s. 366),

[...] rolę sokratycznie zorientowanego animatora pomagającego edukowanemu w wydobywaniu na jaw jego samowiedzy, inspirującego do niekonwencjonalnego odkrywania i poznawania świata, samodzielnego myślenia, interpretowania, kwestionowania „zastanych” pewników, oczywistości, twórczego działania, aktywności skierowanej na rozwój samego siebie, ale i społeczeństwa (M. Adamska-Staroń, 2009, s. 170),

ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Z drugiej strony może też – co nierzadko czyni – służyć konserwacji istniejącego porządku społecznego, blokować i utrudniać zmiany, ignorować różnice kulturowe (edukowani i edukujący wnoszą do szkół własne kultury – ignorując te różnice edukacja przyczynia się do ich utrwalenia w społeczeństwie). Edukacja może być realizowana w duchu pedagogii „egzystencjalnej autentyczności, dialogu i spotkania personalnego”, ale może też przybrać postać „pedagogii adaptacyjnej, autorytarnej, pedagogii »masek« i odczłowieczania” (B. Śliwerski, 1998, s. 72). Wybór pedagogii zależy od wychowawców/edukujących (współtwórców edukacji), od tego, jakimi są ludźmi, od idei, które ich prowadzą, od wykorzystywanych przez nich treści, nie jest bowiem obojętne, na jakich „znaczących” (w sensie treściowym – zob. T. Szkudlarek, 2008) realizuje się edukacja.

Edukacja mająca na uwadze idee: sumienia (jako refleksyjnego dialogu z samym sobą) i odpowiedzialności/autoodpowiedzialności (za wszelkie podejmowane decyzje), szacunku i wolności/współwolności (będącej „wręcz

oddechem wychowania” – B. Śliwerski, 1998, s. 71), autorytetu (w ujęciu J. Korczaka, J. Tarnowskiego), rozumnej miłości do dzieci i konsekwencji w działaniu, „ciągłego samostwarzania się człowieka”, samokształtowania (rozumianego jako samodzielna aktywność podmiotu, skierowana na integralny rozwój samego siebie, osobowego Ja, jako uświadamianie sobie siebie, własnych przeżyć, realne oddziaływanie na siebie, wyładowanie realnych sił płynących z osobowego Ja, ale i wyjście poza siebie, oddanie do dyspozycji drugiego, doświadczanie siebie i świata), dialogu, egzystencjalnej autentyczności i personalnego spotkania, łączenia własnego Ja z Ty oraz grupowym My, rozumienia tajemnicy istnienia ludzkiego, twórczej aktywności, może się stać edukacją z wyobraźnią (zob. R. Łukaszewicz, 2000), przyjmując rolę czynnika społecznej zmiany, „sokratycznie zorientowanego animatora”, przestrzenią otwartą na różnorodność kultur – wzorów kulturowych, zobiektywizowanych postaci ducha ludzkiego, edukowaniem (do) twórczości, twórczym edukowaniem. Taka edukacja może się stać prowadzeniem rozumiejącym, refleksyjnym, pytającym, rozbudzającym do wartości i do ich poszukiwania, dynamicznym wydarzeniem edukacyjnym wyprowadzającym edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości ku autentycznemu zaangażowaniu się w poznawanie i rozumienie siebie, świata i „Innego”, przebiegającym w atmosferze cierpliwości i życzliwości, zaufania i bezpieczeństwa, by poznawanie i rozumienie siebie, „Innego”, świata, było autentyczne, by dawało człowiekowi radość, by nie zatracił on zdolności do dziwienia się (A. Nałaskowski, 2006; K. J. Szmidt, 2007), by umiał spojrzeć na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a własną kulturę mógł zobaczyć oczami „Innego” (zob. M. Adamska-Staroń, 2009), by mógł on pogłębiać swe życie osobowe, poszukiwać swego powołania i realizować je, dążyć do autonomii w myśleniu, działaniu, wyrażaniu sądów, interpretowaniu świata, osobistej odpowiedzialności, by mógł mieć „poczucie sprawstwa i kontroli nad ideaми napływającymi do jego umysłu” (K. J. Szmidt, 2007, s. 23), by mógł poszukiwać i dochodzić do prawdy i wiedzy własnymi drogami, „mówić po swojemu” (R. Łukaszewicz, 2000, 2002, 2006; L. Witkowski, 2001, 2007; M. Jaworska, 2007; B. Suchodolski, 1975, 2000; I. Wojnar, 1985, 2000; K. Wilber, 2000; Z. Melosik, 1998; T. Szkudlarek, 1975, 2005; B. Śliwerski, 1998, 2005; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007, s. 18; zob. też I. Wojnar, 2000; B. Suchodolski, 1980), uczyć się krytycznej postawy wobec świata społecznego (która polegałaby m.in. na kwestionowaniu „zastanych” oczywistości), a zarazem pokory w krytykowaniu („myślenie produktywne potrzebuje odpowiedniej treści i przestrzeni wolnej od natychmiastowej krytyki” – K. J. Szmidt, 2007, s. 22), by mógł dążyć do integracji własnej osoby. Osoba i osobowość stanowią warunek eksploracji ludzkiego fenomenu, ruch człowieka ku „byciu czymś więcej” – warunek poprawy ludzkiej kondycji i warunków życia społecznego.

Idea określa głównie postawę woli, „jej wierność dla idei [...] uznanej za prawdziwą, gotowość konsekwentnej realizacji tejże” (K. Wojtyła, 2000, s. 89). Kto czuje wielkość idei, ten ma w sobie pokorę.

Czuje zaś wielkość idei, jej nadrzędność, taki człowiek, który rzetelnie stara się ją realizować. Właśnie wówczas przekonywa się, że idea obiektywnie go przewyższa, że wszystkie poczynania zmierzające do jej ucieleśnienia przynoszą tylko częściowe rezultaty – a o wiele więcej pozostaje do zrobienia. Jednostka o nastawieniu utylitarystycznym, bezideowym, będzie wówczas mówić o niezyciowości idei czy też jakiejś zasady, która z niej wypływa. Gest taki ma służyć do zamaskowania własnej słabości, bezradności czy lenistwa. [...] Człowiek pokorny natomiast umie się zarówno w teorii, jak i w praktyce pogodzić z tym, że idea go przewyższa. Jest jej nawet niejako wdzięczny za to, utrzymuje go to bowiem w czujności, w dążeniu w poszukiwaniu (K. Wojtyła, 2000, s. 90–91).

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2008). W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Adamska-Staroń, M. (2009). Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: K. J. Szmidt, W. Ligęza (red.). *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie, badanie, wsparcie*, Kraków.
- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Biłos, E. (2000). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum: przewodnik dla studentów i nauczycieli*. Częstochowa.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1973). *Filozofia, kultura, wychowanie*. Wrocław.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa.
- Kotłowski, K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław.
- Kotłowski, K. (1998). *Pedagogika filozoficzno-normatywna*. W: B. Śliwerski. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2005). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Łopatkowa, M. (1998). *Pedagogika serca*. W: B. Śliwerski. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Łukaszewicz, R. (2000). Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie od końca wizji do wizji końca. *Forum Oświatowe*, 1(22).
- Łukaszewicz, R. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R. (2006). Edukacja jako metafora kreowania witraży. W: B. Przyborska (red.). *Natura – Edukacja – Kultura*. Toruń.
- Maritain, J. (1993). *Człowiek i państwo*. A. Grobler (tłum.). Kraków.

- Melosik, Z., Śliwerski, B., Szkudlarek, T. (2000). Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. *Forum Oświatowe*, 2(23).
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa.
- Milerski, B. (2005). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. T. I. Warszawa.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2006). *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe: zarys filozofii kultury*. Kraków – Warszawa.
- Suchodolski, B. (1975). *Labirynty współczesności*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (red.) (1980). *Model wykształconego Polaka*. Warszawa.
- Suchodolski, B. (red.) (2000). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Komitet Prognozowania Rozwoju Kraju, „Polska 2000”.
- Szkudlarek, T. (2005). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotu. *Forum Oświatowe* (Numer specjalny).
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2005). Pedagogika Janusza Korczaka. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2007). *Jaki paradygmat?* Lublin.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1992). Przygotować Bogu miejsce w nas. Rozmowa dr Józefa Plachy z prof. dr hab. Januszem Tarnowskim. W: J. Placha (red.). *Dialogi Pedagogiczne*. T. II: *Wychowanie jako pomoc*. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993a). *Jak wychowywać*. T. I. Warszawa.
- Tarnowski, J. (1993b). O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki. *Edukacja*, 2.
- Tarnowski, J. (1995). Nauczyciel, człowiek dialogu. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 7.
- Tarnowski, J. (2003). *Jak wychowywać*. T. II: *W ogniu pytań*. Warszawa.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* (z aneksem o Sergiuszu Hesse). Kraków.
- Witkowski, L., Jaworska, M. (2007). *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*. Bydgoszcz – Kraków – Szczecin.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa.
- Wojtyła, K. (2000). *Elementarz etyczny*. Wrocław.

Streszczenie

„Edukacja” to jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych – najbardziej ogólne i niejednorodne, przybierające wiele postaci. Każdej z jej form przyświeca określona idea (idee), która jest jej siłą napędową wyznaczającą drogę dla praktycznych rozwiązań edukacyjnych.

Przyjmując określoną ideę, to tak jakby wziąć do ręki kompas, który ułatwia poruszanie się po nieznanym, złożonym i wielopoziomym przestrzeni. Ułatwia, nie nakazuje. Wchodząc w świat różnorodności pedagogicznej, człowiek dostrzega bogactwo jego znaczeń, jego różnorodność, odkrywa wiele różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów. Uświadamia sobie, że nie ma jednej idei pedagogicznej, która prowadziłaby wszystkich uczestników edukacji określoną, jedynie słuszną drogą. Można „prowadzić” edukowanego, kierując się ideami przewodnimi, np. Nowego Wychowania, pedagogiki kultury, personalistycznej, egzystencjalnej, międzykulturowej czy postmodernistycznej. Wybór pedagogii zależy od wychowawców/edukujących (współtwórców edukacji), od tego, jakimi są ludźmi, od idei, które ich prowadzą, od wykorzystywanych przez nich treści, nie jest bowiem obojętne, na jakich „znaczących” realizuje się edukacja.

Idee, które – w moim przekonaniu – warto przywoływać, przypominać, na nowo odsłaniać, promować wypełniają pedagogiczne koncepcje: J. Korczaka, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, K. Kotłowskiego, B. Suchodolskiego czy współcześnie nazywanego „Korcziakiem w sutannie” J. Tarnowskiego. Zaproponowana „lista” koncepcji nie jest zamknięta, skończona. Powyższy wybór nie jest też wynikiem konstatacji, lecz wyrazem stanowiska, jakie może się okazać użyteczne do projektowania współczesnej edukacji.

Summary

Education is one of the basic pedagogical notions – it is also the most general and non-uniform of them and it can have many different forms. Each of them is connected with a specific idea (ideas), which is its driving and vital force, determining the practical educational solutions.

Adopting an idea is like taking a compass into one's hand – it facilitates safely moving around in an unknown, complex and multilevel space. It facilitates but it does not prescribe what should be done. While entering into the world of pedagogical diversity, a person recognizes the richness of its meanings and its variety; one discovers multiple ways that lead to valuable social reality. A person realizes that there is not one educational idea that could lead all of the participants of the cognitive process on the only certain and right way. The person that is being educated can be „lead” according to the ideas of, for example, New Education, cultural, personal, existential, intercultural or postmodern pedagogy.

The choice of the pedagogy depends on the educators (the co-creators of educational process), on their personality, on what kind of people they are, on the ideas that they are lead by, and on the information using by them, because it does matter on what „the significant” the process of education is performed.

The ideas, that in my belief, are worth of being evoked and reminded of, promoted and discovered again are those enclosed in the educational ideas of J. Korczak, S. Hessen, B. Nawroczyński, K. Kotłowski, B. Suchodolski or J. Tarnowski, who is today commonly known as „Korczak in a cassock”. The suggested list of ideas is not complete or finished. The above mentioned choice is also not the result of an ascertainment, rather it is an expression of a statement, which can be useful for designing the contemporary education.

Robert Janik

Przemiany kultury w procesie globalizacji

Otoczająca nas rzeczywistość wydaje się coraz bardziej skomplikowana i trudna do zrozumienia. Tempo życia jest potężną siłą niszczącą dotychczasowe przyzwyczajenia, konwenanse i nawyki. Źródła tych zmian są bardzo zróżnicowane. Składają się na nie – obok ekonomicznych, społecznych oraz kulturowych – również szeroko pojęte przemiany techniczne wywierające przemożny wpływ na współczesny świat. Coraz częściej przychodzi się nam zapoznawać z wynalazkami, które nie tylko ułatwiają, lecz także w dużym stopniu zmieniają styl życia.

Wiek XXI zdaje się czasem szczególnym w historii ludzkości. Procesy zapoczątkowane w poprzednich stuleciach prowadzą do przemian stylu życia ludzkości na niespotykaną dotychczas skalę¹. Widoczne są pozytywne osiągnięcia cywilizacyjne, np. wyeliminowanie niektórych chorób, ograniczenie obszarów głodu i ogólny, choć nierównomierny, rozwój techniczny, ale także wiele negatywnych skutków, m.in. polityka eksploatacji bogactw naturalnych w sposób nieprzemyślany czy wręcz rabunkowy. Czasy współczesne charakteryzują się także rozdziwieniem pomiędzy głoszonymi powszechnie hasłami o „godności człowieka” i jego „prawach” a panującymi w wielu częściach świata praktykami, które przeczą tym deklaracjom. Dotyczy to w dużej mierze konfliktów zbrojnych i nierówności społecznych (B. Sztumska, J. Sztumski, 2002, s. 132–133).

Zjawiskiem powszechnie odczuwanym we współczesności jest „zmniejszanie się” planety – zarówno w aspekcie informacyjnym (o czym świadczy

¹ E. Trafiałek (2003, s. 41) pisze: „Współczesny świat przełomu XX i XXI wieku, równoległe z bezprecedensowym postępem we wszystkich dziedzinach życia, nauki i techniki, z komputeryzacją, przekazem satelitarnym i upowszechnieniem komunikacji międzyludzkiej drogą elektroniczną – niesie ze sobą ogrom zmian”. Przyjęte w niniejszym artykule rozumienie terminu „kultura” nawiązuje do definicji S. Blackburna (1996, s. 90): „The way of life of a people, including their attitudes, beliefs, arts, sciences, modes of perceptions, and habits of thought and activity”.

pojęcie „światowej wioski”²), jak i fizycznym (rozwój technologii transportowych). Wiąże się to niewątpliwie z coraz bardziej nagłaśnianym procesem globalizacji, który stał się *signum temporis* zmian zachodzących ostatnio w niemal wszystkich dziedzinach ludzkiej egzystencji³. Pojęcia „globalizacja” używa się zwykle w sposób nieprecyzyjny i wieloznaczny. Najogólniej można powiedzieć, że jest to dynamiczny etap długiego procesu wielowymiarowej centralizacji życia gatunku ludzkiego (por. A. Giddens, 1993, s. 742).

Początków globalizacji można upatrywać już w czasach, kiedy związki pomiędzy różnymi grupami ludzi zaczęły się zacieśniać i powstawały coraz bardziej zaawansowane formy organizacji życia, zwłaszcza społecznego i ekonomicznego, np. aktywność handlowa Fenicjan i Greków w starożytności. W średniowieczu było to powstawanie banków we Włoszech czy handel prowadzony przez Europejczyków z ludami Afryki Północnej czy Azji, a zwłaszcza działalność Kampanii Wschodniej w Indiach, będącej swego rodzaju prototypem współczesnych koncernów podporządkowujących swym interesom strukturę państwowe⁴.

Proces globalizacji nie zachodził w sposób ciągły (por. A. W. Crosby, 1999). Raz po raz dochodziło do przerywania linii komunikacyjnych lub stosunków gospodarczych czy też zrywania współpracy. Wydarzenia takie miały miejsce np. na skutek epidemii lub wojen.

Choć globalizacja kojarzy się głównie ze dziedziną techniki i gospodarki, to jednak nie ma wątpliwości, że wiąże się ona ściśle ze sferą mentalną i stwarza kulturowo-psychologiczne ramy działalności człowieka. Należy w tym miejscu wskazać na związki pomiędzy globalizacją a kapitalizmem. Jakkolwiek globalizacja jest starsza od kapitalizmu, to właśnie ten system społeczno-gospodarczy wywarł i wywiera na nią wielki wpływ. Na przykład do odkrywania przez Europejczyków nowych kontynentów doszło w okresie przedkapitalistycznym, co nie oznaczało wcale natychmiastowej

² Akceleracja przemian występujących w różnych dziedzinach egzystencji człowieka zmusza do nieustannego reagowania na zachodzące zmiany. Świat zdaje się przy tym zmniejszać i jest coraz bardziej „splciony” systemem wzajemnych zależności. W różnych wypowiedziach i publikacjach często pojawia się pojęcie światowej wioski. Od pewnego czasu mówi się także o miniaturyzacji globu ziemskiego – pojęcie to zostało wprowadzone przez Marshalla McLuhana w 1960 r. Czasy współczesne wydają się zatem związane z niezwykle szybkimi przemianami i ogólną niestabilnością – cechy te w odbiorze medialnym stały się swoistym znakiem wywoławczym XX i XXI w.

³ Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, że zmiany jako takie nie są wyłącznie domeną współczesności. Od zarania dziejów ludzkość była poddawana licznym wyzwaniom, które często wykraczały poza sferę techniki.

⁴ „Step by step, from its inauspicious arrival in 1608 to the final conquest of the subcontinent in 1858, the British East Indian Company, backed by the British Crown, bamboozled and fought its way to power, siding first with one ruler and then another, double-crossing its allies and defeating its foes on the battlefield, buying, bribing, and fighting its way to complete control” (J. Sachs, 2005, s. 172).

kolonizacji w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Doszło do niej później, w czasach rewolucji przemysłowej, kiedy pojawiły się techniczne możliwości zagospodarowywania i eksploatacji nowych terenów, a więc wówczas, gdy kapitalizm rozwinął się już na dobre⁵. Warto w tym miejscu wskazać koncepcje Maxa Webera (por. M. Weber, b.r., s. 75–210) wiążące narodziny kapitalizmu z „duchem protestantyzmu”, a zwłaszcza kalwinizmu. Niezależnie od mniej lub bardziej krytycznego stosunku badaczy życia społecznego do koncepcji Webera, jasne jest, że przynajmniej amerykańska wersja kapitalizmu została wyraźnie zainspirowana i ukształtowana przez protestanckie grupy eklezjalne. Uciekając przed prześladowaniami religijnymi, dostrzegały one w USA cechy „kraju wybranego przez Boga”. Koncentrowały swoją działalność na pomnażaniu bogactw – w sukcesach odnoszonych na polu biznesu widziały znak bożej łaski predestynujący je do dostąpienia zbawienia⁶. W warunkach zasiedlania i zagospodarowywania dziewiczych obszarów oraz podejmowania trudnych wyzwań szczególnie cenioną cechą była przedsiębiorczość, która często szła w parze z motywowanym wyznaniowo zapalem do pracy, uczciwością i pragnieniem odniesienia sukcesu. Na uwagę zasługuje rozpowszechnione wśród znacznej części amerykańskich ugrupowań poczucie odpowiedzialności przed Stwórcą za działalność ekonomiczną i niezwykle surowy, by nie powiedzieć obsesyjny, stosunek do gospodarowania czasem. Powstający w tym klimacie etos protestanckiego kapitalizmu amerykańskiego był w stanie oddziaływać na członków innych wyznań, kształtując w dużej mierze obraz społeczeństwa amerykańskiego. Innym widocznym znakiem powiązań między sferą ekonomii a *sacrum* jest widniejący na amerykańskich banknotach napis „In God We Trust”.

Powstanie kapitalizmu jako koncepcji ekonomiczno-społecznej było możliwe na pewnym etapie procesu globalizacji, kiedy pojawiły się techniczne możliwości masowej produkcji, a jednocześnie ukształtowały się korzystne dla tego systemu warunki kulturowe. Pochodzenie najważniejszych dla tego systemu pojęć wiąże się z naturalizmem (wolna gra sił rynkowych, „niewidzialna ręka”) i koncepcjami Thomasa Roberta Malthusa, który przyczynił się do powstania darwinowskiej koncepcji „walki o byt”. Jednocześnie należy podkreślić, że liberalna wersja kapitalizmu powstała w dużej mierze pod wpływem koncepcji naturalistycznych związanych z fizjokratyzmem i ewolucjonizmem, podczas gdy jego interwencjonistyczna wersja czerpała inspirację z tradycji merkantylizmu.

⁵ Również sposób prowadzenia działalności kolonizacyjnej nosi wyraźne ślady kapitalistycznej przedsiębiorczości.

⁶ Powstanie kapitalizmu w znanej nam formie możliwe było – zgodnie z koncepcją Maxa Webera – dzięki wpływowi ideologii kalwińskiej, podkreślającej takie cechy, jak: pracowitość, racjonalne gospodarowanie czasem, oszczędność i gotowość do podejmowania ryzyka. Ślady ideologii kalwińskiej są widoczne także w kolebkach kapitalizmu, np. w Holandii czy w Wielkiej Brytanii.

Z rozwojem kapitalizmu wiąże się upowszechnienie przekonania, że postęp i globalizacja narodziły się w obszarze kultury zachodniej, uchodzącej od czasów odkrycia Nowego Świata za najdoskonalszą. Obserwując rozwój globalizacji od czasu odkryć geograficznych, trudno się oprzeć wrażeniu, że w wersji tego procesu narzuconej przez Zachód (Okcydent)⁷ były zmuszone partycypować inne rejony świata, choć nie oznaczało to wyłącznie jednostronnego przepływu myśli, o czym może świadczyć ówczesna popularność m.in. taoizmu czy buddyzmu⁸. Od XVIII w. krąg kultury europejskiej i wywodzący się z niej oraz wciąż z nią związany obszar Nowego Świata okazały się motorem gospodarczym i przewodnikiem w misji „niesienia cywilizacji” oraz swoiście pojmowanego chrześcijaństwa innym kontynentom⁹. Nie bez powodu tego rodzaju stanowisko określa się mianem imperializmu kulturowego (por. R. Piasecki, 2005, s. 524–525). Jednak druga połowa XX w. zweryfikowała te przekonania. Rozpad europejskich imperiów kolonialnych oraz wzrost potęgi gospodarczej i militarnej takich krajów, jak Japonia, Chiny, Indie czy Brazylia, wskazywały na zmianę układu sił na świecie.

Okres, jaki nastąpił po dekolonizacji, wcale nie okazał się spokojniejszy i pozbawiony konfrontacji kulturowej. Zarówno w czasie „zimnej wojny”, jak i po rozpadzie ZSRR były liczne konflikty, które w przeszłości niejednokrotnie doprowadzały do starć militarnych pomiędzy zwaśnionymi stronami¹⁰. Z napięciami etnicznymi wiążą się konflikty na tle religijnym i ideologicznym; na nie zaś mają wpływ rozmaite interesy ekonomiczne, często starannie ukrywane przez strony konfliktu. Pod koniec XX i na początku XXI w. wyraźny staje się podział na świat zachodni, kojarzony z chrześcijaństwem, oraz wschodni, obejmujący państwa zamieszkiwane w większości przez muzułmanów i postrzegany jako zagrożenie dla Okcydentu. Taki dychotomiczny obraz uprawnia do niepokoju o stan relacji pomiędzy Stanami Zjednoczonymi i ich sojusznikami a resztą świata. Niepokoi zwłaszcza konflikt chrześcijańsko-muzułmański – czyni się w jego wypadku różnego rodzaju uproszczenia, które utrudniają zrozumienie istoty napięć pomiędzy tymi obiema religiami. Przykładowo często ignoruje się fakt, że wiele krajów, gdzie większość społeczeństwa stanowią muzułmanie, współpracuje z państwami zachodnimi, w których zamieszkuje także sporo osób wyznających islam.

⁷ Interesujące wydają się poglądy upatrujące w kulturze istotnego instrumentu sprawowania władzy i narzucania określonych form zachowania. Użycie w tym kontekście pojęcia imperializmu kulturowego wskazuje na możliwości „eksportu” określonych wzorców do innych krajów.

⁸ Przykładem mogą być A. Schopenhauer i F. Nietzsche.

⁹ Zarówno sposób narzucania tej religii, jak i fakt, że służyła ona do ideologicznej podbudowy imperialistycznych ambicji, wyzysku oraz niesprawiedliwości społecznej zaprzeczały naukom Chrystusa.

¹⁰ M.in. rozpad Jugosławii, wojna w Górnym Karabachu (Armenia – Azerbejdżan) czy konflikty w Gruzji.

Warto także pamiętać, że znaczna część krajów zachodnich jest tylko nominalnie chrześcijańska. Często podnoszona m.in. w tym kontekście koncepcja „zderzenia cywilizacji” (*clash of civilizations*) autorstwa zmarłego w 2008 r. myśliciela amerykańskiego Samuela P. Huntingtona wydaje się mocno przesadzona. Oczywiście trudno nie zauważyć cywilizacyjnych komponentów wielu współczesnych konfliktów, jednak nic nie wskazuje na to, że kontakty pomiędzy poszczególnymi kulturami zawsze muszą się wiązać z wyzwaniem destruktywnych sił. Kontrowersyjne wydaje się umieszczanie tematyki terroryzmu głównie w obszarze konfliktów religijnych – ma on bardzo długą historię (był z reguły bronią słabszych) i niejednokrotnie wcale nie wiązał się z fanatyzmem religijnym¹¹. W prowadzonych na ten temat dyskusjach często ignoruje się istnienie innych od religijnego rodzajów fanatyzmu, m.in. fanatyzmu politycznego czy rasowego.

Napięcia etniczne są wykorzystywane przez przywódców politycznych – szczególnie w sytuacjach, gdy nie radzą sobie oni z problemami występującymi na zarządzanych przez nich terenach. Starają się wówczas „zbić kapitał” na występujących w społeczeństwie uprzedzeniach i stereotypach wobec określonych grup ludzkich. W wielu wypadkach konflikty etniczne wiążą się z traktowaniem danej grupy jako kozła ofiarnego, co ma na celu zachowanie stanu posiadania określonych grup rządzących¹².

Omawiając ostatni etap globalizacji, podczas którego termin ten upowszechnił się w dzisiejszym znaczeniu, można wyróżnić wiele cech charakterystycznych tego zjawiska:

- wzrost znaczenia USA – stały się jedynym, niekwestionowanym supermocarstwem o ambicjach ogólnoświatowych;
- postępująca koncentracja kapitału – jego wzrastająca ilość jest do dyspozycji coraz mniejszej liczby ludzi (W. Morawski, 2002, s. 213–215);
- wzrost dysproporcji majątkowych na świecie;
- uzyskanie przez wielkie przedsiębiorstwa niespotykanych dotychczas możliwości prowadzenia działalności gospodarczej na świecie, np. nieskrępowane poszukiwanie jak najdogodniejszego terenu do produkcji lub handlu bez konieczności ponoszenia odpowiedzialności za socjalne bezpieczeństwo ludności krajów; konsekwencją tego często jest gospodarka rabunkowa;

¹¹ Warto w tym miejscu rozważyć zjawisko terroryzmu, a szczególnie ataki terrorystów-samobójców. Niesłusznie kojarzy się je współcześnie wyłącznie z kręgami arabskimi na Bliskim Wschodzie. Terroryzm ma o wiele starszy rodowód i występował/występuje w wielu innych rejonach świata. Ataki terrorystyczne wiążą się często z skrajnymi ruchami religijnymi, np. Aun; wielokrotnie dochodziło również do masowych samobójstw, m.in. w przypadku Świątyni Ludu, Heaven's Gates czy Solartempler. Jakkolwiek miały one miejsce również w innych epokach, to jednak czasy współczesne traktują podobne akcje jak sensację, a przez nagłośnienie medialne pozwalają uzyskać uczestniczącym w nich osobom rozgłos i sławę.

¹² Przykładami mogą być takie kraje, jak: Ruanda, Kongo czy była Jugosławia.

- zmniejszanie się kontroli poszczególnych rządów nad działalnością dużych, międzynarodowych korporacji, co wywołuje negatywne konsekwencje przede wszystkim społeczne i ekologiczne; sytuacja ta wynika po części z uzależnienia polityków od wielkiego kapitału;
- wzrost znaczenia grupy menadżerów, którzy koncentrują w swoich rękach władzę, lecz nie są właścicielami w pełnym tego słowa znaczeniu (A. Hellemann, T. Friedmann, 2009, s. 4);
- zwiększenie się politycznej roli wielkiego kapitału, m.in. przez kontrolę nad środkami masowego przekazu, finansowanie partii politycznych i możliwości wpływu na stan gospodarki poszczególnych krajów;
- prymat ideologii neoliberalnej oraz swoistego „naturalizmu” powiązanego z darwinizmem społecznym i sprowadzającego się do formuły *laissez faire*¹³;
- pojawienie się „ideologicznej globalizacji”¹⁴, ideologicznej gloryfikacji neoliberalnej koncepcji wolnego rynku usprawiedliwiającej wędrówkę kapitału i uzasadniającej konieczność obniżania standardów pracy w krajach zachodnich rywalizacją z krajami Trzeciego Świata, które oferują dogodniejsze warunki produkcji z uwagi na rezygnację z restryktywnej polityki w zakresie ochrony środowiska naturalnego i ubezpieczeń społecznych ludności zatrudnianej przez zachodnie koncerny;
- „starzenie się” społeczeństw zachodnich (mały przyrost naturalny) kompensowane przez przyjmowanie imigrantów; prowadzi to do zróżnicowania etnicznego, socjalnego i kulturowego Zachodu i wywołuje wiele napięć;
- nasilanie się napięć religijnych, etnicznych i politycznych na świecie przy jednoczesnym rozprzestrzenianiu się broni masowej zagłady (w tym atomowej) oraz wzroście zagrożenia terroryzmem;
- pojawienie się ruchów antyglobalistycznych¹⁵ krytykujących negatywne przejawy procesu globalizacji, a niejednokrotnie negujących same podstawy systemu kapitalistycznego;

¹³ Dominacja tego kierunku wydaje się poważnie zagrożona w obliczu potężnego kryzysu gospodarczego.

¹⁴ Wskazuje ona na ideologiczne powiązania pomiędzy ideologiami a ekonomią w czasie załamania się systemu komunistycznego – nie należy jej mylić z globalizacją procesualną. Miała ona zastąpić „walkę systemów” koncepcją rywalizacji gospodarczej, która przynosi ogromne zyski międzynarodowym koncernom posługującym się ideologią neoliberalną.

¹⁵ Gwałtowne protesty antyglobalistów, przybierające często formę bardzo spektakularnych akcji, zdają się przynosić ograniczone skutki. Ma to m.in. związek z bardzo barwnym „rodowodem” ideologicznym protestujących i ogólnym charakterem ich krytyki. Ponadto postawa wroga procesowi globalizacji jako takiemu w świetle faktów wydaje się anachronizmem, ponieważ proces ten ma charakter ogólnoświatowy i jest wynikiem całego szeregu wydarzeń zachodzących w wielu krajach. Rozsądniejsze byłyby rozwiązania, w którym kapitał – z natury dążący do maksymalizacji zysków – zmuszony był do przestrzegania określonych reguł działania, dzięki czemu również społeczeństwa mogłyby z tego czerpać zyski.

- przemiany kulturowe będące w dużej mierze reakcją na przemiany zachodzące na świecie.

Ta ostatnia dziedzina bywa często traktowana jako następstwo przemian zachodzących w innych obszarach, głównie w technice i ekonomii. Bardziej szczegółowa analiza pozwala jednak zrozumieć, że kultura tworzy „duchowe” podwaliny procesu globalizacji. Zatem tzw. kultura globalizacji nie stanowi jedynie prostego odbicia tego, co w wyniku globalizacji powstaje, ale sama jest twórczą siłą wywołującą określone reakcje i przyczynia się do kształtowania oblicza tego procesu. Idąc tym tropem, można zaryzykować twierdzenie, że kapitalizm jest jednym z „duchowych dzieci” tego procesu i odgrywa dużą rolę w jego dynamicznym wspieraniu i wyznaczaniu w nim specyficznych standardów etycznych.

Analizując implikacje procesu globalizacji, warto się zatrzymać na analogiach zachodzących pomiędzy współczesnymi procesami cywilizacyjno-kulturowymi a okresem rewolucji przemysłowej zapoczątkowanej w świecie zachodnim na przełomie XVIII i XIX w. Ukształtowały się wówczas podstawy gospodarki międzynarodowej, która święci obecnie swe triumfy.

Rewolucja przemysłowa okazała się okresem szczególnego przełomu cywilizacyjnego, w którym wyraźnie widać początki **gonitwy z czasem** będącej nieodłącznym elementem życia współczesnego człowieka. Oczywiście tempo tego „wyścigu” znacznie odbiegało od dzisiejszego, jednak wszystko wskazuje na to, że ówczesnym ludziom i tak mogło się ono wydawać zawrotne. Na uwagę zasługuje zwłaszcza zmiana sposobu życia ludności Europy zachodniej – odejście od ekstensywnej gospodarki rolnej na rzecz pracy w przemyśle. Związany z tym proces urbanizacji przyczynił się do nieuniknionych przemian w świadomości – stare sposoby zachowań, systemy wartości i wierzenia zaczęły tracić na znaczeniu. Gwałtowne zmiany gospodarcze i społeczne zapoczątkowane w okresie rewolucji przemysłowej doprowadziły nie tylko do rozwoju i upowszechnienia się modelu demokracji parlamentarnej, lecz także do powstania silnych tendencji totalitarnych – zarówno wśród ugrupowań prawicowych, jak i lewicowych – oraz wielu mniej lub bardziej łagodnych dyktatur. Lewicowy totalitaryzm, powszechnie kojarzony z marksizmem, okazał się tworem niejednolitym sięgającym ideologicznie od zachodnioeuropejskich partii komunistycznych (np. eurokomunizm włoski) aż po kambodżańskich Czerwonych Khmerów. Podobnie wiele oblicz miał prawicowy ekstremizm (faszyzm) – od ludobójczego hitleryzmu, poprzez włoski mussolinizm czy hiszpański frankizm, aż do swej portugalskiej wersji pod przywództwem Suareza.

Wiele wskazuje na to, że ruchy polityczne tamtych czasów – i tu pojawia się analogia do współczesności – powstawały zarówno na tle napięć społecznych czy politycznych, jak i na skutek wytwarzania się swego rodzaju reakcji obronnej wobec przemian w obrębie światopoglądu, stylu życia oraz poczucia wyobcowania i niepewności.

Interesującym zagadnieniem wydają się podobieństwa łączące rewolucję przemysłową z czasami współczesnymi w kontekście przełomu technologicznego w produkcji¹⁶. W XIX w. zostały rozpowszechnione nieznane dotychczas techniki produkcji oparte na sile maszyny parowej. Połączenie form pracy wypracowanych w manufakturach z siłą napędową maszyny parowej spowodowało uprzemysłowienie. Obecnie również żyjemy w czasach przełomu technologicznego związanego z wielką rolą branży komputerowej i technik komunikacyjnych. Jednocześnie w ekonomii podkreśla się znaczenie sektora usługowego, choć tendencja do jego gloryfikowania i dopatrywania się w nim „sektora przyszłości” – maszyny napędowej gospodarki – w ostatnich latach zdaje się tracić impet. Znaczenie rolnictwa w większości krajów (wyjątkiem są kraje Afryki) maleje, wzrasta natomiast rola przemysłu. Z reguły znaczącym udziałem kapitałowym może się tam poszczycić bardzo mobilny kapitał zachodni wykorzystujący możliwości oszczędzania na zabezpieczeniach socjalnych swych pracowników i ochronie środowiska naturalnego. Można wspomnieć, że w tym czasie proklamowano w świecie zachodnim okres postindustrialny, który ma się charakteryzować dominacją technologii informacyjnych i sektora usługowego.

W korelacji z tymi przemianami pojawiła się również teza o tworzeniu się społeczeństwa informacyjnego. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że pomimo dumnie brzmiących haseł, w większości krajów zachodnich są realizowane programy oszczędnościowe w sektorze oświatowym i występuje tendencja do prywatyzacji części szkolnictwa i ograniczania dostępu do możliwości kształcenia. Współcześnie mamy również do czynienia z różnorodnością technik produkcyjnych. Wiele z nich, mimo że są szkodliwe dla środowiska naturalnego, jest tolerowanych nawet przez tych polityków, którzy wiele mówią o potrzebie ochrony bogactwa natury naszej planety. Wiele wskazuje na to, że to w czasie rewolucji przemysłowej wytworzyła się niepisana zasada mówiąca o wyższości interesów ekonomicznych nad ochroną środowiska naturalnego umożliwiającą uprawianie polityki wzrostu gospodarczego przy jednoczesnym ignorowaniu zagrożeń, jakie powoduje ona dla przyrody. Wprawdzie dramatyczne skutki degradacji zasobów Ziemi zmusiły ostatecznie do uwzględnienia tematyki ekologicznej w dziedzinie gospodarczej, jednak do dziś przetrwała praktyka wyboru mniejszego zła, tzn. w sytuacji konfliktu pomiędzy interesami ekonomicznymi a ekologicznymi poświęca się te ostatnie.

¹⁶ W ślad za rewolucyjnymi zmianami w technice i – co się z tym wiąże – również w ekonomii, podążają rozmaite koncepcje, doktryny i ideologie, z którymi jesteśmy gwałtownie konfrontowani. Postęp techniczny nie tylko zmienia sposoby funkcjonowania mechanizmów gospodarczych, wpływając na zmiany w zachowaniu poszczególnych osób oraz większych zbiorowości ludzkich, lecz także wymusza daleko idące przemiany w mentalności i światopoglądzie ludzi żyjących w XXI w.

W ścisłym związku z odkryciami naukowymi pozostaje przypadająca na czas trwania rewolucji przemysłowej eksplozja demograficzna w Europie. O ile w średniowieczu przyrost naturalny był stosunkowo mały, na co poważny wpływ miały takie czynniki, jak: znaczna śmiertelność noworodków i dzieci, częste konflikty wojenne oraz katastrofy naturalne, np. klęski głodu lub epidemie chorób zakaźnych (ok. 1350 r. zaraza zabiła ok. 1/3 ludności kontynentu europejskiego), o tyle wyraźny postęp w medycynie, rozpowszechnienie w XIX i XX w. przepisów higienicznych oraz wzrost produkcji rolnej sprawiły, że możliwy stał się szybki wzrost liczby mieszkańców kontynentu. Oblicza się, że ludność Europy powiększyła się z 187 mln w roku 1800 do 406 mln w 1900 r.; przykładowo w tym czasie w Niemczech liczba mieszkańców wzrosła z 24,5 do 56,4 mln¹⁷.

Dynamiczny wzrost liczby ludności następował nie tylko w Europie, tendencja ta miała charakter ogólnoświatowy. W 1800 r. żyło na Ziemi ok. 900 mln ludzi, a 100 lat później było ich już ok. 1600 mln. Wzrost liczby ludności, spowodowany zwiększeniem się zasobów żywności i postępem w medycynie wpływającym na spadek śmiertelności¹⁸, miał początkowo miejsce głównie w krajach o pewnym potencjale przemysłowym (np. Wielka Brytania), a następnie rozszerzał się na inne tereny. Przysparzał on równocześnie znacznych problemów społecznych. Taki stan rzeczy sprzyjał ruchom migracyjnym, głównie z przeludnionej Europy do Ameryki. Oblicza się, że w latach 1880–1930 ze Starego Kontynentu wyemigrowało ponad 50 mln ludzi. Trudno ignorować kulturowe konsekwencje tego zjawiska, a zwłaszcza nasilenie się procesów tworzenia świadomości i tożsamości narodowej w wielu państwach obu Ameryk, a także w Australii i w Nowej Zelandii. Należy dodać, że w tym czasie w większości krajów europejskich zachodził również dynamiczny proces powstawania państw narodowych, a w części z nich doszło do upowszechnienia się w świadomości społecznej koncepcji praw obywatelskich.

W Europie eksplozja demograficzna i proces uprzemysłowienia były możliwe dzięki przemianom na wsi, które wiązały się z unowocześnieniem produkcji rolnej oraz ze zmianą jej struktury, jak również z przeobrażeniami porządku społecznego i politycznego, czego widocznym przejawem było zwolnienie chłopów od ekonomiczno-prawnej zależności od szlachty¹⁹.

¹⁷ Rozwój liczby ludności w tym kraju przedstawia się następująco: w 800 r. żyło na terenie Niemiec ok. 3 mln; w 1200 r. – ok. 10 mln; w 1500 r. – 12 mln; w 1600 r. – 15 mln; w 1700 r. – 15 mln; w 1800 r. – 23 mln; w 1850 r. – 34 mln; w 1900 r. – 56 mln; w 1975 r. – 79 mln (w RFN i Berlinie Zachodnim – ok. 62 mln; w NRD – 17 mln).

¹⁸ Pewien wpływ na wzrost liczby urodzeń miało zniesienie istniejących ograniczeń w zakresie zawierania małżeństw.

¹⁹ Do procesu uprzemysłowienia w Europie przyczyniło się zniesienie poddaństwa chłopów i ich uwłaszczenie – np. w 1850 r. wprowadzono reformę rolną w Prusach, dzięki której zostały zniesione niemal wszystkie obowiązki feudalne chłopów. W rolnictwie nastąpiło odejście od trójpolówki na rzecz płodozmianów, pojawiły się nowoczesniejsze maszyny

Dzięki rozwojowi techniki gospodarka rolna stała się znacznie wydajniejsza. Zmiany społeczne, do jakich doszło w tym czasie, były dalekosiężne²⁰. Zostały one spotęgowane faktem, że wystąpiła silna tendencja do tworzenia dużych gospodarstw rolnych mogących sprostać wymaganiom konkurencji ekonomicznej. Dla części ludności, która nie miała możliwości zarobkowania na wsi, np. w rzemiośle, oznaczało to konieczność szukania zatrudnienia w mieście w rozwijającym się dynamicznie przemyśle. Zatem wskutek zwiększania się zastosowania maszyn rola rolnictwa w zakresie możliwości zatrudnienia siły roboczej coraz bardziej malała.

Równoległe do procesów migracyjnych następował rozpad istniejących wcześniej struktur społecznych. Godne odnotowania jest to, że na wsi proces ten przebiegał stosunkowo łagodnie²¹, natomiast w miastach często miał charakter dramatyczny. Robotnicy migrujący do miast, wyrwani ze swego dotychczasowego środowiska, w znacznie większym stopniu byli narażeni na negatywne skutki tego zjawiska. Zrywając dotychczasowe kontakty ze współnotami lokalnymi na wsiach, zostawiając tam często swych najbliższych, znajdowali się w socjalnej pustce²². Utworzenie nowych społeczności w miejscach, w których udało im się dostać pracę i zamieszkać, wymagało czasu. Proces ten był szczególnie trudny w sytuacji dotkliwych braków materialnych i różnic interesów (konkurencja zawodowa, podział na robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych), jakie występowały w obrębie klasy robotniczej (H. Schulze, 1999, s. 81)²³.

rolnicze i nawozy sztuczne, wprowadzono uprawę wydajniejszych roślin i ulepszono metody hodowlane.

²⁰ M.in. uwolnienie chłopów stało się początkiem dynamicznych przekształceń w strukturze wsi.

²¹ Wiele ze starych związków społecznych zdołało tam przetrwać.

²² Pozbawieni więzi społecznych, zmuszeni do ciężkiej pracy, narażeni na bezrobocie (niejednokrotnie okazywało się ono bardzo bolesne w przypadku mężczyzn) często popadali w alkoholizm i społeczno-moralną degrengoladę. Jednocześnie szerzyła się praca kobiet i dzieci, nawet kilkuletnich, które zmuszano do pracy ponad siły w nieludzkich warunkach. Problemy te były rozwiązywane stopniowo, co wymagało starań, walk i wysiłku.

²³ Sprawę dodatkowo komplikowało załamanie się dotychczasowych struktur rodzinnych i dezintegracja całych społeczności lokalnych gwarantujących minimum poczucia bezpieczeństwa socjalnego swoim członkom w sytuacjach losowych, np. inwalidztwa.

W istocie cena społeczna płacona za powstanie kapitalistycznego systemu gospodarowania była wysoka – szczególnie wyraźne było to w przypadku chłopów, rzemieślników i biedoty miejskiej. W końcu XVIII w. średnia tygodniowa długość pracy robotnika angielskiego wyniosła 72 godziny, a w przędzalnictwie dochodziła nawet do 80. Katastrofalnie wyglądały warunki pracy – powszechny był brak podstawowych zabezpieczeń przed wypadkami. Nie istniała prawnie określona dolna granica wieku zatrudnionych – praktycznie była ona wyznaczana fizyczną możliwością do podjęcia pracy. Na porządku dziennym było zatrudnianie dzieci nawet 6 i 7-letnich. Tego typu sytuacja występowała również w innych państwach, w których zaczął się rozwijać przemysł. Wielkie masy robotników zatrudnione w różnego typu przedsiębiorstwach kapitalistycznych zarabiałały mało i były pozbawione świadczeń socjalnych. Żyły one w nędzy, nie mogąc zaspokoić swoich podstawowych po-

Ostatecznie, po wielu staraniach i napięciach, możliwe stało się rozwiązanie kwestii ubezpieczeń społecznych, która wymagała wielu wysiłków polityków w krajach zachodnich. Należy dodać, że wypracowane wówczas standardy do dzisiaj nie są powszechne w skali światowej. Czasy współczesne dostarczają licznych dowodów na próby obniżania wypracowanych uprzednio ustaleń odnośnie do warunków pracy i zabezpieczeń socjalnych w krajach uznawanych powszechnie za „najbogatsze”, co można traktować jako swego rodzaju krok w tył na drodze do poprawy jakości życia ludzi. Towarzyszy temu aktywna propaganda kręgów skupionych wokół wielkiego kapitału, które wskazują, niezależnie od szerokości geograficznej, na dziejową potrzebę takiej redukcji w obliczu światowej konkurencji. Istotnym problemem jest brak możliwości rzetelnej konkurencji spowodowany masowym wykorzystywaniem niezgodnych z zachodnimi standardami zasad zatrudniania siły roboczej (przykładem może być jej niskie opłacanie, zatrudnianie dzieci czy przymusowa praca więźniów) oraz ignorowanie zasad ochrony środowiska naturalnego podczas procesu produkcji. Wysoce dyskusyjna wydaje się również praktyka przenoszenia przez koncerny miejsc produkcji do krajów rozwijających się, podczas gdy powstałe w nich produkty są sprzedawane z pominięciem ograniczeń celnych na rynkach macierzystych koncernów. W pewnym sensie można to interpretować jako „nagradzanie” ich za likwidowanie miejsc pracy na Zachodzie i angażowanie się w niezbyt uczciwą konkurencję.

Przemiany zachodzące współcześnie w obszarze kultury zachodniej nie byłyby możliwe, gdyby nie dynamiczny proces urbanizacji. Warto zwrócić uwagę, że stanowił on przełom w dziejach – przez tysiące lat bowiem zdecydowana większość ludzi żyła na wsiach. Dopiero po rozpoczęciu rewolucji przemysłowej sytuacja zaczęła ulegać gwałtownej zmianie. Wiązało się to z przemianami światopoglądowymi i obyczajowymi dotyczącymi zwyczajów, mód czy postaw wobec określonych zagadnień.

Jakkolwiek geneza procesu urbanizacji wiąże się, jak wspomniano, z rewolucją przemysłową, to trzeba jednak zauważyć, że trwa on z mniejszym lub większym natężeniem (w zależności od rejonu świata) do dziś. Łączy się

trzeb. W celu uzyskania skromnych zarobków robotnicy musieli bardzo intensywnie i długo pracować – nieraz 16 lub 17 godzin dziennie. Nagminne były przypadki zatrudniania kobiet i dzieci w przemyśle, co było spowodowane faktem, że koszty ich pracy były o wiele niższe od kosztów zatrudniania dorosłych mężczyzn. Często zdarzało się, że kobiety i dzieci zarabiała na utrzymanie rodziny, podczas gdy ich ojcowie pozostawali bezrobotni. Powszechną praktyką było zatrudnianie dzieci, opierając się na takich samych standardach bezpieczeństwa, jakie obowiązywały dorosłych, tzn. bez żadnych dodatkowych zabezpieczeń.

Zdecydowanie źle przedstawiała się sprawa dostępu ówczesnej klasy robotniczej do systemu oświaty. Wśród słabo odżywionych, niewykształconych i pozbawionych dostępu do pomocy medycznej mas ludzkich szerzyły się szkodliwe nałogi i przestępczość. Tragiczny w skutkach był brak zabezpieczeń dla ofiar wypadków przy pracy – pozbawieni pomocy ze strony pracodawców i państwa zdani byli praktycznie na jałmużnę.

przede wszystkim z tzw. migracją wewnętrzną, do jakiej dochodzi podczas przemieszczania się ludności w ramach jednego kraju – przeważnie ze wsi do miast. Ponadto w europejskich metropoliach i ich (byłych) koloniach zachodziły i nadal zachodzą procesy migracyjne polegające na przemieszczaniu się z jednych państw do drugich, przeważnie z gorzej do lepiej rozwiniętych gospodarczo. Oprócz tego pojawiają się ekonomiczne i polityczne trendy w migracji – ludzie migrują ze słabiej rozwiniętych oraz politycznie niestabilnych krajów do tych bogatszych i gwarantujących bezpieczeństwo.

Masowe migracje²⁴ umożliwiły środki komunikacji dynamicznie rozwijające się od początku rewolucji przemysłowej. Rozwój linii transportowych pozwalał na wysyłanie na wielkie odległości w stosunkowo krótkim czasie nie tylko towarów, lecz także osób. Znaczącym ulepszeniem uległy dotychczasowe środki transportu, czyli kolej i statki. Wielką karierę zrobił samochód, bez którego trudno sobie dzisiaj wyobrazić życie w wysoko rozwiniętych krajach Europy zachodniej. Dotyczy to zarówno przewożenia towarów, jak i transportu osobowego – w tym również indywidualnego. Wkrótce rozpoznała się również komunikacja lotnicza, która w pełni rozwinęła się po II wojnie światowej²⁵, co umożliwiło nie tylko intensyfikację wymiany handlowej, lecz także przemieszczanie się ludzi w szybkim tempie. Umożliwiło to migracje długotrwałą „na stałe” lub „na lata”, jak również migrację średnio- i krótkoterminową. Jedną z widocznych oznak zwiększonej mobilności mieszkańców bogatszych krajów świata stała się masowa turystyka, która odgrywa znaczącą rolę w upowszechnianiu wymiany kulturowej.

Podobnie jak w okresie rewolucji przemysłowej, również w czasach współczesnych występują silne ruchy migracyjne pozostające w ścisłym związku z przemianami gospodarczymi oraz z konfliktami militarnymi, napięciami politycznymi, etnicznymi, religijnymi i społecznymi²⁶. Ruchy migracyjne zaczęły także obejmować kraje wysoko rozwinięte, co wiąże się z obniżeniem w nich ogólnego poziomu życia oraz zmniejszeniem szansy na znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia. Choć przemieszczanie się ludności wynikające z dążenia do poprawy perspektyw zawodowych uważa się za zjawisko normalne, to jednak jego zasięg przybiera niepokojące rozmiary.

²⁴ Pod tym pojęciem należy rozumieć migracje wewnętrzne, zachodzące wewnątrz krajów, i zewnętrzne, głównie ze Starego Kontynentu do Nowego Świata oraz na skutek handlu niewolnikami – z Afryki do Ameryki. Z kolonii przyjeżdżała również część ludności do metropolii, ale był to stosunkowo ograniczony ruch.

²⁵ Lotnictwo rozwijało się dynamicznie od 1903 r. i zdołało odegrać istotną rolę w czasie I wojny światowej. W turystyce konkurowało z zeppelinami. Dopiero II wojna światowa stanowiła punkt zwrotny w zakresie wykorzystania samolotu do celów transportowych i przemieszczania się ludzi.

²⁶ Rozszerzanie się strefy ubóstwa w związku z postępującym rozwarstwieniem społecznym w wielu państwach prowadzi do przemieszczania się ludności w celu poszukiwania lepszych warunków życia.

Nakłada się to na proces starzenia się społeczeństw zachodnich – imigranci mają w zaistniałej sytuacji zapełnić lukę pokoleniową²⁷. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, że ich kraje ojczyste mają podobne problemy²⁸, co w dużej mierze wynika z prowadzenia przez wiele państw rygorystycznej polityki ograniczania przyrostu naturalnego. W konsekwencji za kilkadziesiąt lat mogą wystąpić poważne turbulencje demograficzne zagrażające rozwojowi ekonomicznemu przejawiające się w braku odpowiedniej liczby młodych ludzi oraz w widocznym deficycie kobiet spowodowanym rozpowszechnioną w wielu krajach Trzeciego Świata praktyką pozbywania się potomstwa żeńskiego jako mniej wartościowego niż męskie. Można zatem sądzić, że tego rodzaju przemiany demograficzne będą się wiązały nie tylko z określonymi konsekwencjami gospodarczymi, lecz także z przemianami kulturowymi.

Od czasu zakończenia II wojny światowej na skutek dekolonizacji w dawnych metropoliach zaczęła gwałtownie rosnąć liczba emigrantów. O ile niegdysiejsi „biali kolonialisci” byli w stanie szybko się zasymilować, o tyle Azjaci czy Afrykanie mieli i mają z tym ogromne trudności. Do głównych przyczyn takiego stanu rzeczy można zaliczyć kulturowe wyobcowanie tej grupy potęgowane przez brak wykształcenia i odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Znaczącą rolę mogły również odgrywać rozmaite uprzedzenia, jak również wewnętrzna rywalizacja pomiędzy grupami etnicznymi. Znamienne jest to, że kolejne generacje przybyszów dziedziczą niejako problemy swych przodków. Pomimo oficjalnie nieregulowanego dostępu do systemu nauczania, nie zdołały one osiągnąć zadawalających wyników, głównie z powodu słabej znajomości języka danego kraju. Ponieważ przybysze i ich potomkowie zwykli zamieszkiwać razem, a nadawały się do tego głównie mieszkania najtańsze, w okolicach podmiejskich miast zachodnioeuropejskich zaczęły powstawać „getta”, czyli duże blokowiska zdominowane przez imigrantów i „postmigranatów”, które tworzą swoisty „koktajl kulturowy”. Można w nim znaleźć elementy rodzimego sposobu życia i światopoglądu wyniesionego z kraju, z jakiego dana rodzina się wywodzi – zdecydowana większość emigrantów nigdy nie zerwała kontaktu ze swą dawną ojczyzną – oraz nakładające się na nie formy „dostosowania” się do potrzeb życia w kraju, w którym przyszło im żyć. O tym, że mariaż ten nie jest łatwy, może świadczyć przykład młodzieży z krajów arabskich, która czuje silny związek nie tylko z islamem jako religią, lecz także z panislamską „sprawą muzułmańską”, co naraża ją na oddziaływania grup ekstremistów. Nie jest więc przypadkiem,

²⁷ Warto zwrócić uwagę na zjawisko tzw. drenażu mózgów polegające na pozyskiwaniu wykształconej kadry zagranicznej za pomocą kuszących perspektyw finansowych, co okazuje się bardziej opłacalne niż inwestowanie znacznych sum pieniędzy w wychowanie rodzimych specjalistów.

²⁸ Również w wielu krajach Trzeciego Świata dostrzegalne są oznaki powstawania „luk pokoleniowych”.

że imigrantów, których rodziny od kilku pokoleń żyły na Zachodzie, można odnaleźć wśród Talibów i podobnych ugrupowań ekstremistycznych²⁹. Trudno jednak uznać za prawdziwą tezę, że zdecydowana większość młodzieży imigranckiej wykazuje sympatie do ekstremizmu religijnego czy politycznego. Znaczna jej część po prostu stara się znaleźć swoje miejsce w świecie. Ich frustracja rodzi się z powodu trudności, z jakimi się spotykają³⁰. Wśród konsekwencji tego stanu rzeczy należy wymienić: społeczną ekskluzję, przestępczość, alkoholizm, narkomanię czy wandalizm. W krajach Europy Zachodniej wśród imigrantów od dziesięcioleci narasta poczucie wyobcowania i przekonanie o niesprawiedliwości, jaka ich spotyka (przykładem mogą być antyrządowe wystąpienia we Francji, do jakich doszło w czasie sprawowania przez obecnego prezydenta Francji funkcji ministra spraw wewnętrznych).

Wśród imigrantów i ich potomków wytwarza się swego rodzaju „kultura alternatywna”, która ukazuje problemy tej społeczności i umożliwia jej autoekspresję, np. graffiti, muzyka rap czy breakdance, wyrażające w swych tekstach poczucie niesprawiedliwości, frustracji i braku perspektyw (muzyka tego typu odgrywa istotną rolę w rozwoju subkultur gettowych). Kultura alternatywna nie jest jednak wyłącznie domeną imigrantów. Współtworzą ją także wyobcowane warstwy ludności rodzimej dotkniętej skutkami pauperyzacji i związanej z nią ekskluzji społecznej.

Kulturowe skutki migracji (zarówno legalnej, jak i nielegalnej) są niezwykle złożone. Przykładem mogą być zjawiska zachodzące w obszarze lingwistycznym. Wśród imigrantów i ich potomków powstają nie tylko slangi, lecz także rozmaite formy komunikacyjne zrozumiałe jedynie w kręgu danej społeczności; z reguły jeden (względnie zrozumiały dla świata zewnętrznego) „język oficjalny” jest używany jest na zewnątrz rodziny, drugi zaś – „wewnętrzny” – w obrębie jej struktur.

Inną oznaką zmian wskazujących na postępowanie globalizacji jest integracja polityczna, m.in. proces jednoczenia się Europy³¹. Powstawanie ponadnarodowych struktur w rodzaju Unii Europejskiej nie oznacza wprawdzie natychmiastowego zaniku państw narodowych, stanowi jednak znaczący krok w kierunku przekazania części z dotychczas posiadanych uprawnień z poziomu krajowego na ponadpaństwowy. Towarzyszy temu pojawianie się wśród obywateli świadomości przynależności do większej struktury organizacyjnej, wykraczającej poza granice państw, jak również tworzenia w ramach kontynentu europejskiej wspólnoty kulturowej. Należy wspomnieć o praktycznej stronie tego zjawiska, czyli o ruchach migracyjnych,

²⁹ *War on terror* zdaje się jeszcze potęgować istniejące antagonizmy.

³⁰ Frustracja połączona z brakiem możliwości wywierania rzeczywistego wpływu połączone z iluzją możliwości oddziaływania są niebezpieczne.

³¹ Również w innych częściach świata zachodzą procesy integracji. Przykładem może być Afryka.

rozpowszechnianiu się znajomości języków obcych, małżeństwach miesza-nych, korzystaniu z usług odmiennych systemów edukacyjnych, jak również wpływie kultury masowej na mieszkańców różnych krajów. Prowadzi to do erozji istniejących dotychczas koncepcji państwa narodowego i narodzin nowych form tożsamości etniczno-kulturowej.

W logikę procesów integracyjnych jest wpisane przesuwanie się punktu ciężkości z centrum na niższe szczeble organizacyjne – dotyczy to zwłaszcza tych krajów, które składają się z kulturowo „samodzielnych” prowincji lub posiadają znaczne mniejszości etniczne. W Unii Europejskiej wyraźne jest dążenie do przeniesienia części odpowiedzialności za podejmowane decyzje na poziom regionalny. Pomaga to w pewnym stopniu w rozładowaniu napięć etnicznych w przypadku występowania w niektórych państwach tendencji separatystycznych (Hiszpania, Belgia).

Realnym zagrożeniem wydaje się koncentracja kapitału na skutek fuzji banków i przedsiębiorstw przemysłowych. Zmienia ona układ sił na świecie, dając małej liczebnie, lecz dysponującej wielkimi zasobami materialnymi grupie ogromny wpływ, co może naruszać podstawy demokracji. Wzmacnianiu się siły politycznej międzynarodowych koncernów i banków sprzyja proces koncentracji wpływów w środkach masowego przekazu. Pozwala to lepiej kontrolować sytuację i w razie potrzeby wywierać nacisk na polityków. W arsenale środków znajdują się także argumenty gospodarcze (W. Morawski, 2002, s. 215).

Istotną rolę w przemianach zachodzących w obrębie kultury odgrywały i odgrywają literatura i sztuka. Odzwierciedlają one zachodzące zmiany, a często inicjują nowe trendy i sposoby myślenia. Powstające dzieła nie zawsze spotykały się z aprobatą władz czy bardziej zachowawczo nastawionej części opinii publicznej. Narastające poczucie konieczności walki o wolność przekonań, jak również powiększające się stale szeregi czytelników sprawiły, że wprowadzane w literaturze i sztuce ograniczenia okazywały się mało skuteczne³².

Rozwój literatury odegrał bardzo istotną rolę w kształtowaniu świadomości narodowej. Emancypacja językowa społeczeństw europejskich okazała się katalizatorem niezwykle dynamicznych przemian.

Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy. Po pierwsze, język jest częścią kultury, jedną z tych umiejętności czy przyzwyczajeń, które otrzymujemy z tradycji zewnętrznej. Po drugie, język jest zasadniczym instrumentem, uprzywilejowanym środkiem, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy [...] dziecko uczy się kultury, ponieważ się do niego mówi: karci się je, upomina, i wszystko to za pomocą słów. W końcu, i przede wszystkim, język jest najdoskonalszym ze wszystkich przejawów porządku kulturowego,

³² W przypadku sztuki znaczącą rolę odgrywał prywatny mecenas oraz istnienie swoistego „rynku sztuki”. Przykładem mogą być Włochy, gdzie znalazło się wiele zabytków kultury z terenu Bizancjum.

tworzących systemy na tej czy innej zasadzie. I jeżeli chcemy zrozumieć, czym jest sztuka, religia, prawo, a może nawet i kuchnia lub zasady uprzejmości, należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się (G. Charbonnier, 2002, s. 142).

Globalizacja zmieniła i nadal zmienia oblicze literatury i jej rolę. Tematy przez nią poruszane stają się z reguły bardziej uniwersalne, wykraczają poza ramy jednego kraju. Znaczenie literatury, jakkolwiek wciąż duże, wydaje się maleć z uwagi na wzrost popularności filmu³³ i technik komputerowych. Podobne tendencje można zauważyć w sztuce. Interesująco przebiega rozwój współczesnej architektury, która łącząc ze sobą rozmaite style, zdaje się nie rezygnować z zachowania specyfiki kulturowej określonych grup etnicznych, np. tradycyjna zabudowa chińska czy hiszpańska³⁴.

Aby zrozumieć, jak potężną siłę mają współczesne media, należy sobie uświadomić dynamiczny rozwój środków masowego przekazu³⁵. Impulsem do narodzin prasy i działalności wydawniczej była reformacja, w czasie której walczono przy użyciu słowa drukowanego³⁶.

Rozwój prasy postępował w dużej mierze równoległe z rozwojem szkolnictwa³⁷, ponieważ umiejętność czytania była niezbędnym warunkiem korzystania z wiadomości pisanych. Upowszechnienie czytelnictwa gazet i książek miało wpływ na kształtowanie się opinii publicznej i kultury masowej. Postęp w technice umożliwił rozwój innych środków masowego przekazu. Niezwykle znacząca kulturowo rola przypadła kinom i stacjom radiowym pełniącym przez pewien czas rolę „multiplikatorów” rozmaitych poglądów, postaw i sposobów zachowań. Wzrost znaczenia kina doprowadził do rywalizacji w obrębie kinematografii różnych krajów, z której to wyszła zwycięsko szkoła amerykańska ze swoją słynną „fabryką snów” w Hollywood.

Warto zwrócić uwagę na wykorzystywanie filmów w celach propagandowych, zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Jakkolwiek stopniowe rozpo-

³³ Jego związki z literaturą się rozluźniają.

³⁴ Ciekawym zjawiskiem umożliwiającym dzięki rozwojowi techniki pokonywanie ograniczeń geograficznych i klimatycznych jest realizowanie egzotycznych koncepcji oszukiwania natury w celu wytwarzania dla celów komercyjnych atrakcyjnych obiektów rekreacyjnych, np. budowanie zjeżdżalni ze sztucznym śniegiem na terenie Emiratów Arabskich.

³⁵ Zaczęły się one rozwijać dzięki wynalazkowi druku (ok. 1453 r.). Szybkie rozpowszechnianie się słowa pisanego było możliwe dzięki wcześniejszemu spopularyzowaniu w Europie papieru, który pojawił się za pośrednictwem Arabów. Arabowie weszli w posiadanie tajemnicy produkcji papieru w 751 r., przechwytyjąc po stoczeniu zwycięskiej bitwy z Chińczykami na terenie Indii specjalistów od jego wytwarzania.

³⁶ Ważną rolę odgrywały również rozmaite konflikty ideologiczne, w których zaangażowane strony wykorzystywały istniejące możliwości do propagowania swych tez.

³⁷ Także rozwój szkolnictwa w XVI w. został w dużej mierze zapoczątkowany przez reformację. Silnym impulsem okazała się również Rewolucja Francuska, która ustanowiła nieznanne wcześniej standardy, zmuszając inne państwa do opracowania i realizacji podobnych programów oświatowych.

wszechnienie radia i telewizji ograniczyło rolę kina jako miejsca projekcji filmów³⁸, to jednak znaczenie sal kinowych jako miejsca filmowych premier jest nadal duże. Trudno natomiast nie zauważyć, że pojawienie się możliwości kopiowania filmów (w tym również nielegalnego) przyczynia się do ich szybkiej dystrybucji, a Internet bardzo ułatwia pozyskiwanie informacji. Swoistym znakiem globalizacji jest to, że inne ośrodki kulturowe próbują z mniejszym lub większym powodzeniem konkurować³⁹ z produkcjami amerykańskimi i europejskimi, np. produkcja Bollywood przerosła obecnie hollywoodzką. Świadczy to o zmianie stosunku sił w kinematografii na świecie, chociaż nie brakuje oznak wpływu szkoły amerykańskiej także i na ten nowy ośrodek.

Z pojawianiem się kina światowego wiązały się globalne kwestie lingwistyczne, a szczególnie wykształcanie się języków dominujących, czyli języków krajów będących niegdyś potęgami kolonialnymi. W drugiej połowie XX w. na czołową pozycję wysunął się język angielski. Analizując przyczyny tego stanu rzeczy, należy wskazać, że znaczna część ludności świata używała i używa angielskiego bądź jako języka ojczystego, bądź jako języka urzędowego⁴⁰. Ponadto język ten jest postrzegany jako stosunkowo prosty. Istotne jest także, że stoi za nim atrakcyjna propozycja kulturowa uosabiana przez kulturę masową ukształtowaną w dużej mierze pod wpływem przemysłu filmowego rodem z Hollywood, muzyki popularnej i sieci fast foodów. W istocie okres rozpowszechnienia środków masowego przekazu stał się czasem dominacji amerykańskiej kinematografii wspieranej przez swe powiązania z „szybką kuchnią” i innymi elementami *american way of life*, która wyróżniając się przez takie akcesoria, jak jeans, coca-cola, pepsi, pop-corn, muzykę pop czy popularne postaci Disneyowskie, kreśli kształt uniwersalnej kultury okresu zaawansowanej fazy globalizacji.

Warto zauważyć, że podniesienie języka angielskiego do roli języka światowego jest wydarzeniem pozostającym bez precedensu w dotychczasowej historii ludzkości, niewątpliwie istotnie przyczyniającym się do rozwoju uniwersalizmu kulturowego. Nie oznacza to jednak zaniku kultur tradycyjnych. Z reguły koegzystują one mniej lub bardziej pokojowo, wzajemnie się przenikając⁴¹.

W ostatnich dziesięcioleciach rozpowszechniły się różne formy komunikacji społecznej. Oprócz tradycyjnych mediów znaczącą rolę odgrywają Internet, telewizja satelitarna i telefonia komórkowa. Przykładem współczesnego „szoku cywilizacyjnego” może być fakt, że telegraf i tradycyjny telefon, niegdyś symbole przełomu komunikacyjnego, dziś wydają się czymś zupełnie normalnym. Należy sobie uświadomić, jak wielkie zmiany zaszły w zacho-

³⁸ Pewną rolę odegrało wprowadzenie do filmu dźwięku.

³⁹ Umożliwił to ogólny spadek kosztów produkcji filmów.

⁴⁰ Ma to w dużej mierze związek z wcześniejszym stanem posiadania British Empire.

⁴¹ Czasem jednak dochodzi do konfliktów, np. rewolucja irańska.

waniu współczesnego człowieka od czasu rozpowszechnienia się telefonii komórkowej. Wydaje się, że niemal wszystkie przestrzegane dotychczas konwenanse i reguły powstępowania straciły na znaczeniu na rzecz „nowego kodeksu postępowania” podporządkowanego kulturze telefonii komórkowej, w której przyrząd służący do komunikacji, będący połączeniem wynalazku Bell’a z „elektroniczną obrozą” à la GPS, zajmuje miejsce niemal kultowe. Czas współczesnego, „cywilizowanego” człowieka, zwłaszcza młodego, wypełniają liczne czynności wynikające z faktu posiadania komórki – rozmowy telefoniczne, pisanie SMS-ów lub ich czytanie, gry, nagrywanie na kamerę video czy fotografowanie. Widok znacznej liczby zdających się mówić do siebie ludzi (oprzyrządowanie telefonów komórkowych nie zawsze jest dostrzegalne) nie wzbudza niczyjego zdziwienia i nie nasuwa podejrzeń odnośnie do stanu zdrowia psychicznego „monologujących” jednostek. Czasy „przedkomórkowe” mogą się wydać współczesnej młodzieży równie odległe jak epoka dinozaurów.

W związku z upowszechnieniem się technicznych możliwości rejestrowania wydarzeń, nie tylko w postaci fotografii, lecz także nagrań video, przełamany został istniejący dotychczas monopol osób posiadających techniczne narzędzia służące do zapisywania obrazu (kamery). Istnienie Internetu umożliwia z kolei szybkie rozpowszechnianie obrazu i dźwięku przez osoby prywatne. Doprowadziło to do rozwoju „dziennikarstwa obywatelskiego”, stanowiącego cenne uzupełnienie oficjalnych relacji dziennikarskich. Trzeba dodać, że zasługą tej formy rozpowszechniania informacji jest ujawnianie rozmaitych nagrań, często dokonywanych przy użyciu wmontowanej w telefon komórkowy kamery, które zmieniły sposób postrzegania przez opinię publiczną określonych wydarzeń, np. katastrof naturalnych czy konfliktów zbrojnych.

Również Internet z uwagi na łatwy do niego dostęp stał się – niezależnie od pozytywnych aspektów pełnionej przez siebie roli – wirtualnym miejscem swoistego „plebiscytu głupoty”, w którym każdy może szokować swymi pomysłami. W bezpośrednim związku z tym pozostaje zjawisko zapowiadania przez osoby planujące samobójstwo daty i okoliczności swojej śmierci czy też – co wywołuje szczególnie dużo emocji – zapowiedzi masowych morderstw (z reguły planowanych przez uczniów w szkołach) poparte demonstracjami z użyciem broni. Wysoce niepokojące są programy przedstawiające wynaturzony seks czy też filmy ukazujące egzekucje, walki psów, przeprowadzanie eutanazji.

Istotnym elementem przemian kulturowych zapoczątkowanych w okresie rewolucji przemysłowej i mających silny związek z zachodzącymi współcześnie procesami społecznymi było zwiększenie praw kobiet. Emancypacja kobiet odbywała się na różnych płaszczyznach życia społecznego, szczególnie w szkolnictwie, życiu zawodowym, obyczajowości, modelu rodziny (w tym wychowaniu dzieci), kulturze oraz sztuce. Do czasu rewolucji przemysłowej kobiety z reguły nie były aktywne zawodowo. Wykonywały one wprawdzie rozmaite prace, nieraz nawet bardzo ciężkie (głównie na wsi), nie miały jednak

dostępu do tradycyjnie męskich zawodów, a praca uznawana za nadającą się dla kobiet wiązała się przeważnie z małym prestiżem społecznym⁴².

Wzrastający stopień ochrony socjalnej społeczeństwa, przejawiającej się m.in. w rozwoju praw pracowniczych, przyczynił się do zaprzestania wykonywania pracy kobiet w krajach zachodnich. Pomimo tego, pozycja kobiet na rynku zatrudnienia nadal była trudna, a dostęp do wykonywania wielu zawodów zamknięty, głównie z powodu braku odpowiedniego wykształcenia, zarówno ogólnego, jak i zawodowego. Walka o prawa kobiet była trudna i wiązała się ze zmianami życia społeczno-ekonomicznego poszczególnych krajów, przeobrażeniami politycznymi oraz kulturowo-obyczajowymi. Początki emancypacji kobiet sięgają drugiej połowy XVIII w. oraz tak dramatycznych wydarzeń, jak wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych czy Wielka Rewolucja Francuska⁴³.

Istotnym wskaźnikiem sukcesu ruchu emancypacyjnego było uzyskanie przez kobiety dostępu do studiów wyższych. W Stanach Zjednoczonych nastąpiło to na przełomie XVIII i XIX w., we Francji kobiety mogły studiować od 1863 r., w Szwajcarii – od 1864 r., w Wielkiej Brytanii – od 1869 r., w Szwecji – od 1872 r., a w Niemczech – od 1895 r.

Do poprawy sytuacji kobiet i zdobycia przez nie pełni praw obywatelskich przyczyniła się działalność ruchu sufrażystek (od ang. *suffrage* – prawo wyborcze do parlamentu), które były aktywne w krajach anglosaskich od połowy XIX w. do I wojny światowej⁴⁴.

Poważnym przełomem w kwestii wzrostu znaczenia kobiet w różnych dziedzinach życia społecznego w państwach zachodnich okazała się II wojna

⁴² Jak wspomniano wcześniej, sytuacja w zakresie dostępu do pracy w różnych zawodach zmieniła się w czasie rewolucji przemysłowej – paradoksalnie bywały one nawet częściej zatrudniane niż ich mężowie z uwagi na to, że ich praca była tańsza.

⁴³ Wśród postulatów wysuwanych przez ruch kobiecy i osoby popierające jego dążenia znajdowały się przede wszystkim: dopuszczenie kobiet do wszystkich szczebli systemu oświaty, równouprawnienie kobiet w zakresie prawa małżeńskiego, wychowania dzieci oraz dysponowania majątkiem i otrzymywania należnej (równej z mężczyznami) zapłaty za wykonaną pracę. W żądaniach ruchu kobiecego pojawiały się postulaty dotyczące zagadnień pokoju światowego – powszechne rozbrojenie i pokojowe rozwiązywanie konfliktów, oraz społeczne – zwalczanie alkoholizmu i regramentacji prostytutki.

⁴⁴ Do najwybitniejszych postaci tego ruchu w USA należały: E. Stanton, J. Howe, L. Stone, H. Stowe i S. B. Anthony; w Wielkiej Brytanii największy rozgłos uzyskała E. Pankhurst, która założyła w 1903 r. Społeczno-Polityczną Unię Kobiet (Woman's Social and Political Union) znaną ze stosowania gwałtownych metod walki o prawa kobiet. Ta agresywna działalność została jednak zawieszona na czas I wojny światowej. Inną znaną działaczką brytyjskiego ruchu sufrażystek była M. Fawcett, która w 1897 r. stanęła na czele Narodowej Unii Towarzystw Sufrażystek (National Union of Woman's Suffrage Societies). Walka o prawny status kobiet zakończyła się zwycięstwem – w USA uzyskały one pełnię praw obywatelskich w 1920 r., w Wielkiej Brytanii w 1918 r. nadano im ograniczone prawo, a w 1928 r. pełne prawo wyborcze. W 1920 r. odbyły się w Stanach Zjednoczonych pierwsze wybory z udziałem kobiet.

światowa, podczas której musiały one pracować na stanowiskach uznawanych dotychczas za tradycyjnie męskie. Część z nich wcielono również do wojska, gdzie zazwyczaj z powodzeniem wykonywały swoje obowiązki. Okazało się, że mitu o wyższości mężczyzny nad kobietą w miejscu pracy i związanych z tym ograniczeń nie da się już dłużej utrzymać. Kobiety, udowodniwszy, że są potrzebne i potrafią pracować na różnych stanowiskach, nie chciały się wycofać z czynnego życia zawodowego i ograniczyć do wykonywania przypisanych im ról.

Możliwość uzyskania zatrudnienia na podstawie kryterium umiejętności i przydatności do wykonywania określonego zawodu stanowiły wielki krok w kierunku postępu społecznego będący rezultatem walki wielu pokoleń kobiet o poprawę ich sytuacji zawodowej. Zwiększanie zakresu praw kobiet nie było łatwe ani nie następowało szybko. Wydaje się, że ów proces nadal trwa. Fakt, że obecnie kobiety oprócz praw obywatelskich mają możliwość edukacji we wszystkich dziedzinach oraz pracy w wybranych przez siebie zawodach może się dziś jawić jako coś oczywistego. Zważywszy jednak, jak długo przyszło im na to czekać, należy sobie uświadomić przełom w świadomości społecznej wywołany zmianą tradycyjnej roli kobiet. Zmianom uległa również rola mężczyzn. Pozbawieni swej dotychczasowej, uprzywilejowanej pozycji, zostali zmuszeni do przejęcia części obowiązków postrzeganych wcześniej jako domena kobiet. Ponadto muszą rywalizować z kobietami w miejscach pracy, a często akceptować je jako swoich przełożonych. Warto jednak mieć świadomość, że tego rodzaju standardy nie obowiązują wszędzie. W wielu regionach świata kobiety nadal są podporządkowane regułom patriarchalnych społeczeństw, poddawane obrzezaniu, siłą wydawane za mąż (często w bardzo młodym wieku), zmuszane do niewolniczej pracy lub do prostytucji. Organizacje czuwające nad przestrzeganiem praw humanitarnych alarmują, wskazując na kobiety jako ofiary wielu niehumanitarnych praktyk rozpowszechnionych we współczesnym świecie. Wiele wskazuje na to, że prawa kobiet są przestrzegane głównie w krajach zachodnich, jednak nie zawsze konsekwentnie.

Na Zachodzie znakiem czasu pozostającym w związku ze zmianami ról płci jest także rozpad tradycyjnych struktur rodzinnych, które w przedindustrialnych społeczeństwach stanowiły istotny czynnik stabilności społecznej i ekonomicznej⁴⁵. Emancypacja i aktywność zawodowa kobiet (M. Kolczyń-

⁴⁵ „Kształtowaniu się nowoczesnego społeczeństwa towarzyszy rozpad wielu wspólnot, w miejsce których powstaje niezliczona liczba przeróżnych organizacji. Rozpada się także wielka rodzina, a jednostki żyją w coraz mniejszych kręgach pokrewieństwa. Według szacunków A. Kuijstena w roku 1990 przeciętny Amerykanin w wieku 75 lat miał średnio trójkę dzieci i sześcioro wnucząt, zaś w roku 2050 typowy 70-latek będzie posiadał jedynie 1,7 żyjącego dziecka i nie więcej jak tylko trójkę wnuków. Również zmniejszy się liczba jego żyjącego rodzeństwa z około 2 osób do 0,7. Czyli w przyszłości będzie wzrastał w mniejszym kręgu pokrewieństwa, a tym samym będzie miał uboższą sieć wzajemnych stosunków rodzinnych” (L. Dyczewski, 2002, s. 115).

ski, J. Sztumski, 2003, s. 35) wraz ze wzrastającą tendencją do zatrudnienia obojga małżonków doprowadziły do znaczących zmian w obrębie rodziny i sposobów wychowywania dzieci. Propagowana przez rozmaite środowiska wolność seksualna stała się integralną cechą ruchów społecznych uznawanych za „postępowe”, o czym może świadczyć trwająca w wielu krajach dyskusja na temat redefinicji małżeństwa i uznania za takowe również związków homoseksualnych. Dyskusjom towarzyszą zwykle kontrowersje wywoływane przez takie zagadnienia, jak prawo do aborcji, kontrolownie przez państwo urodzeń, prawo do edukacji seksualnej w szkołach. Emancypacja kobiet w pewnym stopniu zrodziła u mężczyzn frustrację, ponieważ zostali oni zmuszeni do zmagania się z problemami, które dotychczas były im nieznanymi, np. z sytuacją, gdy nie są już jedynymi żywicielami rodziny⁴⁶. Poważnym zagrożeniem dla tradycyjnie pojmowanych ról społecznych jest ekonomiczny przymus pracy kobiet, czyli sytuacja, kiedy budżet rodzinny nie może się obyć bez zarobków kobiety. Często koliduje to z pełnioną przez nią rolą matki. Jakkolwiek w świecie zachodnim pojawiły się próby przełamania tej dychotomii (np. urlopy macierzyńskie, z których mogą również korzystać mężczyźni) oraz elastyczne formy pracy, np. praca w domu⁴⁷, to jednak społeczne szkody spowodowane ekonomicznym przymusem pracy kobiet wydają się znaczne. Trzeba również wspomnieć, że dynamiczny rozwój systemu opieki nad dziećmi w wyspecjalizowanych placówkach opiekuńczych, np. w żłobkach i przedszkolach, nie przez wszystkich badaczy zjawisk społecznych jest traktowany jako panaceum na dylematy opiekuńczo-wychowawcze współczesnego rodzica. Warto nadmienić, że wzrost liczby rozwodów w krajach zachodnich wydaje się w dużej mierze wiązać z przepisami prawnymi, które uniezależniają kobiety finansowo od mężczyzn w razie rozpadu małżeństwa, a nawet – jak to się często dzieje w przypadku Stanów Zjednoczonych – stawiają je w uprzywilejowanej pozycji w stosunku do byłych mężów. Niechęć do zawierania związków małżeńskich w krajach zachodnioeuropejskich mogą również wywoływać praktyki fiskalne oferujące osobom niebędącym w zalegalizowanych związkach przywileje podatkowe lub przepisy ułatwiające dostęp do zasiłków socjalnych.

Następstwem rozpadu tradycyjnych struktur rodzinnych są przemiany w strukturze społecznej, w tym także powstawanie struktur „rodzino-

⁴⁶ Postęp ekonomiczny przyczynił się do rozwoju systemu zabezpieczeń socjalnych, co pomogło uniknąć wielu uzależnień występujących w przeszłości. Por. „Kontakt i pomoc między pokoleniami nie są dzisiaj obciążone tyloma elementami koniecznościowymi jak dawniej. Dzięki rentom i emeryturom ludzie starsi we wszystkich typach rodzin są na ogół niezależni od swych dzieci pod względem materialnym, co wprowadza duży stopień swobody we wzajemnych kontaktach między pokoleniami” (L. Dyczewski, 2002, s. 93).

⁴⁷ Próbuje się w ten sposób złagodzić konflikt występujący pomiędzy macierzyństwem a pragnieniem kariery zawodowej.

podobnych⁴⁸. Nierzadko dochodzi do rozbicia rodzin i powstawania niezbyt przejrzystych konfiguracji wychowawczych, np. gdy kolejne dzieci mają różnych ojców. Sytuacja ta rodzi wiele problemów, których kompensacja jest trudna w obliczu atrofii rodziny wielopokoleniowej i wspólnot lokalnych. Kryzys tradycyjnej rodziny powoduje wzrost znaczenia agend państwowych wyspecjalizowanych w zakresie świadczeń socjalnych zastępujących funkcjonujące dotychczas formy oparte na obowiązkach wewnątrzrodzinnych, wspólnotowych i zasadzie wzajemnej pomocy.

Obecny kryzys wielu form więzi społecznych⁴⁹ zbiega się z rysującymi się pęknięciami w typowych dla współczesnych społeczeństw zachodnich systemach bezpieczeństwa socjalnego⁵⁰. Jednocześnie pojawiają się pytania o fundamentalnym znaczeniu dla cywilizacji, np. o granice ochrony życia ludzkiego i zakres odpowiedzialności państwa za obywateli.

Podobne tendencje jak w przypadku praw socjalnych występują także w kwestii dostępu do oświaty, która stanowi warunek *sine qua non* powszechnego udziału społeczeństwa w życiu politycznym. Choć kraje zachodnie rozwiązały ten problem stosunkowo sprawnie, to trudno ignorować fakt, że obecnie znaczna część młodych ludzi na świecie jest pozbawiona możliwości korzystania z dobrodziejstw systemów edukacyjnych. Ponadto w krajach zachodnich można również dostrzec tendencje do cofania uznanych dotychczas za oczywiste praw i przywilejów do nauki, co manifestuje się wprowadzaniem opłat za naukę czy też utrudnianiem młodzieży dostępu do systemów stypendialnych. Wyrazem tego stanu rzeczy stały się wyniki badań PISA ukazujące występującą w wielu krajach zależność pomiędzy zdobywaniem wykształcenia a pochodzeniem społecznym (w tym również zamożnością) rodziców (L. Kühn, 2007)⁵¹.

Wzrost liczby emerytów, którzy przez wiele lat pobierają należne im świadczenia, stanowi duże obciążenie dla niezbyt prężnie funkcjonujących systemów emerytalnych na Zachodzie, a duża liczba rencistów oraz osób korzystających z pomocy państwa z powodów zdrowotnych dodatkowo pogarsza tę sytuację. Głównym problemem krajów zachodnich stają się rosnące koszty opieki zdrowotnej, którą objęte są praktycznie wszystkie grupy społeczne. Pewnym rozwiązaniem wydają się wyspecjalizowane placówki, w których przebywają

⁴⁸ Zważywszy na stosunkowo krótki czas trwania współczesnych małżeństw nie do końca można się zgodzić z tezą, że rozwody wynikają z wzrostu długości życia współczesnych ludzi. Autoironiczne podejście do problemu częstych rozwodów w krajach zachodnich reprezentuje kandydat do małżeństwa traktowany jako „towarzysz pewnej fazy życia”.

⁴⁹ Dowodem może być zaawansowany w wielu społeczeństwach rozpad tradycyjnej rodziny i erozja społeczności lokalnych.

⁵⁰ Przykładem mogą być świadczenia emerytalne.

⁵¹ Coraz bardziej uwidacznia się nadmierne rozczłonkowanie zachodnich systemów szkolnych kształcących nazbyt jednostronnie oraz pozbawionych odniesienia do wiedzy ogólnej i umiejętności refleksji.

osoby starsze czy obłożnie chore wymagające wieloletniej opieki, nie rozwiązuje to jednak problemu wysokich nakładów finansowych, które się z tym wiążą. Nie dziwi więc, że w tych warunkach prowadzona jest intensywna dyskusja ma temat eutanazji. Ma ona przede wszystkim etyczny charakter, jednak można się w niej dopatrzeć również ekonomicznych podtekstów.

W krajach zachodnich do ograniczenia przywilejów dochodzi również w kwestii dostępu do pomocy medycznej⁵², co wiąże się z poważną debatą publiczną. Rodzaj posiadanego ubezpieczenia i wysokość dopłat do określonych świadczeń zdrowotnych wydają się decydować o uzyskaniu przez pacjentów pomocy adekwatnej do ich potrzeb. Wiąże się to w dużej mierze z wydłużeniem się średniej długości życia i rozwojem medycyny, która oferuje coraz to nowe możliwości lecznicze, ale za duże pieniądze.

Do istotnych tematów związanych z postępem medycyny należy również zaliczyć wywołującą sporo kontrowersji kwestię zapłodnienia *in vitro*. Jeszcze większe emocje wzbudza możliwość klonowania istot żywych, w tym również ludzi. Opór budzą także przypadki zmiany płci w wyniku zabiegów operacyjnych i kuracji hormonalnych. Coraz bardziej widać, że rozwój możliwości technicznych w sektorze medycznym wywołuje wiele kontrowersji moralnych i światopoglądowych. Paradoksem jest to, że w okresie wielkiego rozwoju medycyny w krajach uboższych setki tysięcy ludzi, często dzieci, umierają na choroby, którym można zapobiec przy stosunkowo małych nakładach finansowych, takie jak biegunka, malaria czy gruźlica.

Powszechnie zauważanym fenomenem kultury zachodniej, jak również innych kręgów kulturowych, jest tendencja do niszczenia autorytetów i poszukiwania „autorytetów zastępczych”, namiastek, surogatów, w czym pomaga rozbudowana „mitologia”, wprowadzająca do „kanonu” rozmaitych idoli muzyki rozrywkowej, sportowców, a nawet aferzystów, których kreuje się na „mężów opatrnościowych” i traktuje jak „bohaterów współczesnego świata”. Jednocześnie można zauważyć daleko idącą akceptacją dla kłamstwa i cwaniactwa, pod warunkiem, że będą one profesjonalne, np. spod znaku *public relations*, mówienie nieprawdy przez polityków. Również w życiu gospodarczym tego rodzaju praktyki są akceptowane, czego przejawem są rozmaite obietnice i zapewnienia w reklamach, których nikt nie traktuje poważnie.

Znaczne zmiany zaszły także w kwestii prywatności. Jest to widoczne nie tylko w walce z terroryzmem (możliwość kontroli wszystkich dziedzin życia), lecz także w aktach „dobrowolnej samoinwigilacji”, której przykładem może być reality show *Big Brother*. Używanie rozmaitych form obserwacji i podsłuchu, np. mikrofonów, kamer wideo, nagrań audiowizualnych za pomocą telefonów komórkowych, ogranicza sferę osobistą współczesnego człowieka.

⁵² Należy zwrócić uwagę, że nie we wszystkich krajach zachodnich rozwiązano problem powszechnego ubezpieczenia zdrowotnego (przykład Stanów Zjednoczonych).

Współczesna gospodarka naraża pracownika na wiele niebezpieczeństw. Znaczna część ludzi pracuje w krajach uznawanych za rozwijające się, w których warunki pracy pozostawiają wiele do życzenia, np. brak ochrony socjalnej w krajach azjatyckich. Powodów do niepokoju nie brakuje również w krajach zachodnich. Warto wspomnieć, że Stany Zjednoczone stały się „ojczyzną testomanii” – pracownicy są poddawani częstym i niejednokrotnie poniżającym procedurom badawczym mającym określić ich sprawność intelektualną, przydatność do zawodu itp. W gospodarce kapitalistycznej duch konkurencji nakazuje przestrzegać reguł agresywnej walki o byt, w której sukces mogą odnieść tylko jednostki najbardziej zdecydowane, bezwzględne i sprawne. Prawu dżungli towarzyszy kult sukcesu. Za człowieka sukcesu uważa się tego, kto zgromadził bogactwo, zyskał władzę i dzięki temu cieszy się prestiżem społecznym. W takim klimacie mentalnym rodzą się twierdzenia typu „Pierwszy milion trzeba ukraść” czy „Zwycięzców się nie sędzi”. Wszyscy ci, którym się „nie udało”, są w oczach społeczeństwa i swoich własnych tymi, którzy „zawiedli”, przegrali walkę o sławę i zaszczyty. W rywalizacji o miejsca w ekonomicznym i społecznym rankingu obowiązują twarde reguły, takie jak zasada uśmiechniętego oblicza i pewności siebie, ukrywanie swoich słabości oraz nieokazywanie uczuć, by nie zostać uznanym za „nadwrażliwego”. Trudno się oprzeć wrażeniu, że współczesne społeczeństwa zachodnie przypominają wielką scenę, na której całe narody odgrywają swoje role. Przypomina to „grę wszystkich przed wszystkimi”, a często „wojnę wszystkich ze wszystkimi”, co z natury rzeczy obciąża psychicznie⁵³. Jak twierdzi K. Horney, współzawodnictwo wywołuje wrogość wobec rzeczywistych i potencjalnych konkurentów, powoduje lęk i poczucie izolacji (K. Horney, 1982, s. 187). Potrzeby emocjonalne ludzi na ogół nie są zaspokajane. Współczesne procesy ekonomiczne determinują często rywalizacja i wyścig szczurów, które wpływają na obniżenie poczucia własnej wartości i narzucają obowiązek dotrzymania kroku, co z kolei – w przypadku niemożności sprostania wymaganiom rynku – rodzi frustrację (K. Horney, 1982, s. 185–186).

Preferowany przez kulturę globalnego kapitalizmu konsumpcjonizm staje się problemem w sytuacji kryzysu i w kontekście postępującej polaryzacji społecznej na świecie, związanej z pogłębiającą się przepaścią pomiędzy stonkowo niewielką liczbą coraz bardziej bogatych a ubożącą większością. Warto w tym miejscu wspomnieć o zmniejszaniu się stanu posiadania klasy średniej uważanej za najsilniejszą podporę systemu demokracji. Trzeba również pamiętać o niejednorodnym rozkładaniu się możliwości konsumpcyjnych na świecie, co zaostrza zarówno napięcia wewnątrz krajów, jak i konflikty pomiędzy między Północą a Południem. Towarzyszy temu koncentracja

⁵³ Należy dodać, że ilościowe zestawienie „wygranych” i „przegranych” takiego „wyścigu do sukcesu” jednoznacznie wskazuje, że tych ostatnich jest o wiele więcej niż „wygranych szczęśliwców”. Rodzi to uzasadnioną frustrację i poczucie niemocy.

kapitału⁵⁴. Przedsmału globalnej „urawniłowki”, która dokonuje się na naszych oczach pod auspicjami Aldi czy Lidl, można się dopatrzeć w masowej produkcji à la Ford połączonej z unifikacją sposobu życia robotników mieszkających wspólnie na osiedlach wybudowanych dla nich niedaleko miejsca pracy. Warto podkreślić, że formy spędzania wolnego czasu przez pracowników Forda były skrupulatnie organizowane. Dziś nakłanianie do określonych zachowań stało się o wiele bardziej wysublimowane. Pokazywanie tych samych filmów czy ostentacyjne namawianie do kupowania tych samych przedmiotów zastąpiono sugestiami i wytwarzaniem behawioralnych sekwencji zachowań. W maksymalizacji kapitalistycznych zysków za „wszelką cenę” bardzo pomocna okazała się giełda. Zważywszy na nieprzejrzysty i często nieobliczalny charakter operacji giełdowych (szczególnie szkodliwy jest tutaj kapitał spekulacyjny) stają się one symbolem niezrozumienia przez przeciętnego człowieka istoty funkcjonowania współczesnej gospodarki. Również w przypadku mechanizmów politycznych krytycy wiele mówią o stosowaniu wyrafinowanych form manipulacji, w tym również inżynierii społecznej, przez wiele ugrupowań ekonomicznych i politycznych, które niejednokrotnie pretendują do miana „obrońców demokracji”.

Ceną płaconą za korzystanie z giełdy jest niepewność. Jednak wiele wskazuje na to, że brak pewności wykracza poza granice „kasynowego kapitalizmu”, dotykając bezpośrednio „kapitału ludzkiego”. Coraz częściej pracownicy muszą przyjmować do świadomości, że to, co wpajano im niegdyś w charakterze pewników traci nagle na znaczeniu. Przykładem mogą być głoszone niedawno tezy o potrzebie utożsamiania się z zakładem pracy, które uległy szybkiej dezaktualizacji. W miejsce „przywiązywania się” i „utożsamiania” pojawiły się hasła o „mobilności” i „dostosowywaniu się” do szybko zmieniającej się sytuacji na rynku pracy.

Źródłem frustracji jest w dużej mierze rozdźwięk pomiędzy ideałami upowszechnianymi przez środki masowego przekazu a odbiegającą od nich rzeczywistością, np. medialny obraz mężczyzny i kobiety (młodzi, piękni, wysportowani, zdrowi, pewni siebie). Prowadzi to do akceptacji w świadomości społecznej nierealnych tworów rodem ze „świata Barbie”, przyczyniając się do rozkwitu przemysłu kosmetycznego, chirurgii kosmetycznej oferującej już nie tylko usuwanie zmarszczek, lecz także możliwość zmiany wyglądu twarzy czy nawet przedłużenie nóg. Próby sprostania ideałom prowadzą do rozczarowań i rozgoryczenia, a czasem nawet do tragedii. Szczególnie niebezpieczne jest to w przypadku młodych ludzi, o czym świadczą schorzenia w rodzaju bulimii i anoreksji. Znaczną rolę odgrywa przy tym brak finansów na zaspokojenie rozbudzanych przez reklamy potrzeb. Szkodliwe

⁵⁴ Potęgą mediów łączy się z tym, że nieprzejrzyste stosunki własności coraz bardziej utrudniają pełnienie przez nich funkcji obiektywnych przekazników informacji.

są również gry komputerowe przenoszące użytkowników w nierealny świat oparty na kulcie pieniądza, urody i sprawności fizycznej.

Presja czasu sprawia, że na oczach współczesnego mieszkańca Zachodu nieustannie zachodzą zmiany, kojarzone często z globalizacją, które wywołują niepokój⁵⁵. Takie tempo przemian było nieznane poprzednim pokoleniom. Nie istnieje nic, co byłoby stabilne i na czym można byłoby się oprzeć. Również tradycyjne formy wychowania polegające na wprowadzaniu przez dorosłych dzieci i młodzieży w tajniki funkcjonowania świata tracą na znaczeniu, ponieważ „wprowadzani” często posiadają większą niż osoby starsze wiedzę o otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza technicznej, co niweluje poczucie ciągłości przekazywania wiedzy i odbiera rodzicom autorytet „inicjujących”.

Istotną cechą współczesnej kultury zaawansowanej globalizacji jest brak koherencji, opiera się ona bowiem na sprzecznościach, np. legendarne bogactwo prominentów kłóci się z ogromnymi obszarami biedy, pracą dzieci czy wcielaniem ich w szeregi walczących w krajach Trzeciego Świata, poczucie omnipotencji – z zagrożeniem nuklearnym i perspektywą walki o zmniejszające się zasoby bogactw naturalnych. Niepokój budzi dyskusja na temat praw człowieka. Z jednej strony istnieją liczne dokumenty międzynarodowe regulujące większość zagadnień z tej dziedziny, z drugiej w ostatnich latach trwają spory na temat tortur i możliwości ograniczania praw obywatelskich w przypadku zagrożenia terrorystycznego. Także sposób prowadzenia wojny w Iraku przy użyciu *private military company* nasuwa skojarzenia z czasami najemników, napadających, mordujących i grabiących na polecenie swych zleciodawców, którzy nie musieli przyjmować odpowiedzialności za ich czyny. Kontrowersyjna wydaje się również dyskusja na temat możliwości wykorzystywania tortur podczas przesłuchań. Przekonać ona może wszystkich tych, którzy myśleli, że czasy łamania kołem, wsadzania w dyby czy używania pręgierza w majestacie prawa stanowią przeszłość⁵⁶.

Inną dostrzegalną cechą współczesnej kultury jest banalizacja i „kosmetyka informacyjna” wtlaczająca napływające ze świata wiadomości w znormalizowane schematy pełne „strawialnej papki”.

Zmiany światopoglądowe, zainicjowane w czasie wyrosłej z tradycji oświeceniowej rewolucji przemysłowej, zachodzą nieporównywalnie szybciej niż wszelkie znane dotychczas przemiany ideologiczne. Starożytność czy średniowiecze nie mogą się nawet w przybliżeniu porównać z rewolucją w sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości, jaka dokonuje się na

⁵⁵ Jak głosi popularna maksyma „pewne jest tylko to, że nic nie jest pewne”.

⁵⁶ Wysoce dyskusyjna wydaje się również koncepcja tzw. wojny precyzyjnej. W założeniu ma ona utwierdzać opinię publiczną w przekonaniu, że możliwe są konflikty militarne bez ofiar cywilnych. Takie „cięcia chirurgiczne” okazywały się jednak w praktyce krwawe i mało skuteczne – również w aspekcie ograniczania strat wśród ludności, o czym świadczy przykład byłej Jugosławii czy Afganistanu.

naszych oczach. O ile wcześniej zmiany zachodziły na przestrzeni tysięcy lat, o tyle współczesne przeobrażenia dokonują się w znacznie krótszych odcinkach czasu. Przykładem mogą być odkrycia naukowe i wynalazki. Co roku rynek jest zalewany nowymi modelami rozmaitych urządzeń, a stare modele szybko wychodzą z użycia.

Aby poradzić sobie w zmieniającym się świecie, trzeba nie tylko nieustannie się uczyć nowych treści, lecz także opanować sztukę „rozpychania się łokciami” i skutecznego zwalczania konkurencji. Logiczną konsekwencją ogólnego stanu niepewności i wyścigu szczurów w świecie zachodnim jest wzrost zapotrzebowania na różnego rodzaju usługi psychoterapeutyczne. W dużej mierze kompensują one współczesnemu mieszkańcowi Zachodu utratę rodziny czy przyjaciół, pozwalają odreagować walkę o miejsce w społeczeństwie czy rezygnację z praktyk religijnych. Rynek psychoterapeutyczny proponuje rozmaite usługi, cechuje się fluktuacją pomysłów „uzdawiania” i „uszcześliwiania” ludzi. Nie brak w nim również oznak globalizacji przejawiających w stosowaniu koncepcji wywodzących się z innych kręgów kulturowych, głównie z Azji⁵⁷. Z boomu usługowego w zakresie zdrowia psychofizycznego korzystają również rozmaite grupy, które na sprzedaży psychokomercyjnej ideologii o nieograniczonych możliwościach ludzkiego mózgu zarabiają wielkie sumy pieniędzy, tworząc swoisty „rynek psychocudów”, na którym niemający nic wspólnego z poważną psychologią i psychoterapią szalbierze składają niemożliwe do realizacji obietnice.

Gwałtowny rozwój nauki jest owocem ruchu intelektualnego, którego początki można dostrzec już w oświeceniu. Ukształtował się wówczas w Europie pewien sposób postrzegania rzeczywistości, który następnie rozpowszechnił się w innych częściach świata, sprowadzający się w ogólnym zarysie do przekonania, że ludzkość jest w stanie za pomocą swego rozumu, bez konieczności odwoływania się do metafizyki, wytłumaczyć funkcjonowanie świata. Przekonanie to stało się motorem szybkiego pomnażania stanu wiedzy ludzkiej, co m.in. spowodowało rewolucję przemysłową. Na przestrzeni czasu postawa zaufania do nauki jako instrumentu pozyskiwania wiarygodnej wiedzy o wszechświecie została określona mianem scjentyzmu⁵⁸. Ten prąd światopoglądowy wykazywał i nadal wykazuje pewne cechy „religii bez Boga”, w której

⁵⁷ Mieszkańcy Zachodu nauczyli się doceniać uroki odmiennych kręgów kulturowych fascynujących swoją odmiennością i egzotyką. W większości nie byli jednak w stanie wyjść poza zewnętrzną penetrację „odmienności” i dotrzeć do istoty interesujących ich fenomenów. Postawa taka miała więcej wspólnego z kontestacją niż chęcią podejmowania wyczerpujących ćwiczeń duchowych.

⁵⁸ „Sceptycyzm jest zarówno postawą filozoficzną, jak i stosunkiem do wiedzy. Od czasów greckich pewna doza sceptycyzmu wobec twierdzeń pretendujących do prawdy stanowiła zachętę do jej poszukiwania. Uświadamiał on ludziom ewentualność, że mogą się mylić. Radykalny sceptycyzm jest natomiast destrukcyjny, kwestionuje bowiem w ogóle możliwość formułowania ocen i wyciągania wniosków” (J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, 2000, s. 14).

czczona jest sama nauka i wyrażane przekonanie o jej niezawodności i wyłącznie pozytywnych aspektach. W wyniku tego, nauka lub rozmaite ośrodki, które się chętnie ubierają w jej szatę, serwują współczesnemu mieszkańcowi krajów zachodnich to, w co ma wierzyć, nie zważając na to, że wiele teorii może mieć niewiele wspólnego z prawdą (J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, 2000, s. 14-15).

Z globalizacją w dużym stopniu wiąże się proces laicyzacji⁵⁹, który wpływa na ograniczenie oddziaływania czynników religijnych na życie społeczeństw⁶⁰. Przemianom ulegają również te obszary życia społecznego, w których religia nadal ma istotne znaczenie (R. Münch, 2002, s. 152-153). Wynika to z przemian zachodzących w sferze wartości stanowiących następstwo szybkiego przepływu informacji, rozmaitych wierzeń, przekonań światopoglądowych, tradycji i sposobów życia. Osłabienie światopoglądu teistycznego na Zachodzie staje się coraz bardziej widoczne (H. Skolimowski, 1989, s. 103). Kryzys tradycyjnych form religijności wynika nie tylko ze wspomnianego tempa zmian, lecz także wielu z przyczyn kulturowych i ekonomicznych, z osłabienia więzi społecznych, występowania rozmaitych zagrożeń i wyzwań.

Cywilizacja zachodnia coraz częściej okazuje się naznaczona izolacją, lękiem⁶¹ i brakiem egzystencjalnej orientacji. Procesy sekularyzacyjne wpłynęły na religijność współczesnego mieszkańca Zachodu – jego związki z tradycyjnymi formami religijności uległy znacznemu osłabieniu. W ich miejsce pojawiają się rozmaite „religie zastępcze”, czyniące obiektem kultu ideologie, polityków, muzyków czy sportowców. Tego rodzaju procesy wydają się maskować zachodzące na Zachodzie zmiany. Interesujące są w tym kontekście „substytuty religii” przeznaczone dla dzieci i młodzieży – w tych kategoriach często jest tłumaczony sukces *Harry’ego Pottera* czy *Władcy Pierścieni*. Wydaje się jednak, że korzenie zjawiska projekcji pewnych cech na wymaginowane postacie popkultury tkwią znacznie głębiej. Takich mechanizmów można się dopatrzeć, począwszy od Golema, poprzez Supermana i Spidermana, aż do dzisiejszych bohaterów kultury masowej. Na skutek oddziaływania na społeczeństwa zachodnie względnie zunifikowanych wzorców cywilizacyjnych zdaje się w tym zakresie panować daleko posunięte „zbliżenie percepcji”,

⁵⁹ W innych kręgach kulturowych występują odmienne tendencje – przykładem mogą być kraje muzułmańskie.

⁶⁰ Kultura zachodnia dokonuje swoistej selekcji niewygodnych dla niej tematów. Dzieje się tak np. w przypadku zagadnienia śmierci, które jest często albo marginalizowane, albo banalizowane – często przez osoby, które z racji pełnionych przez siebie funkcji powinny traktować je poważniej. Wiele emitowanych na Zachodzie programów prezentuje nierealny świat, wypełniony treściami hedonistycznymi i nihilistycznymi. Przejawem tego jest m.in. tworzenie listy swego rodzaju „zakazanych tematów”, które z różnych powodów są traktowane jako „zagrożające” rozpowszechnionej wizji świata. Przykładem takiego tabu może być zagadnienie śmierci.

⁶¹ Ten ostatni aspekt jest często niedoceniany. Bezpieczeństwo należy rozpatrywać w sensie zarówno fizycznym, jak i społecznym oraz soteriologicznym.

bez której sukcesy widocznych na ekranach „herosów i magików” nie byłyby możliwe. Trudno jednak uniknąć refleksji, że osłabianie się tradycyjnych form religijności chrześcijańskiej na zachodzie Europy trwa od dawna. Przykładem może być nazizm, który sprawiał wrażenie powiązanego z chrześcijaństwem, chociaż w rzeczywistości jego fundament stanowiły wierzenia starogermańskie i dalekowschodnie, np. rodowód swastyki. Z kolei sam „główny ideolog religii germańskiej III Rzeszy” Heinrich Himmler, uważał się za ponowne wcielenie Henryka I i woził ze sobą podczas podróży egzemplarz *Bhagawadgity*.

W analizie współczesnych społeczeństw zachodnich nie chodzi tylko o światopogląd religijny czy sam fakt uczęszczania lub nieuczęszczania do świątyń. Istotny jest całokształt ludzkich zachowań, a zwłaszcza styl życia ulegające gwałtownym przeobrażeniom. Na skutek dynamicznej wymiany kulturowej towarzyszącej procesom gospodarczym dochodzi do przenikania się rozmaitych zwyczajów i obyczajów. Widać to zarówno w przypadku gastronomii, mody, jak i w sposobach spędzania wolnego czasu. Zmianom ulegają również obyczaje kojarzone dotychczas ze sferą religijności, co sprawia, że kryzys światopoglądowy nabiera znamienych cech społeczno-obyczajowych. Rezultatem tego jest nie tylko zanik autorytetów religijnych, lecz także poczucie utraty „zakotwiczenia” we wspólnotach i instytucjach religijnych, przy jednocześnie występującej potrzebie przynależności do grupy społecznej. Niejednokrotnie jest to wykorzystywane przez różne sekty, z których część głosi program radykalnych przeobrażeń społeczno-politycznych, uzurpując sobie szczególne prawa monopolu na prawdę. Choć rola tradycyjnych wspólnot eklezjalnych zachodniej Europy zdaje się zmniejszać w związku z materializacją życia ludzi Zachodu,⁶² to jednak nic nie wskazuje na to, żeby cały świat ogarnęła podobna fala materializmu i sekularyzacji. W krajach rozwijających się dostrzega się nawet przeciwstawne tendencje⁶³.

Wśród części badaczy rzeczywistości społecznej powszechny jest sceptycyzm wobec jednoznacznie pozytywnego charakteru zjawisk zachodzących w globalnej nowoczesności. Dotyczy on w dużej mierze sfery aksjologicznej naruszonej przez konsekwencje procesów społeczno-gospodarczych. Kry-

⁶² Warto pamiętać o tym, że przypadek Stanów Zjednoczonych Ameryki wydaje się zaprzeczać tej prawidłowości.

⁶³ Powszechnie mówi się o występowaniu w świecie islamskim tendencji fundamentalistycznych, chociaż rygoryzmu, zacietrzewienia i nietolerancyjnego fanatyzmu nie brakuje również w innych kręgach kulturowych. Równoczesne wystąpienie w kręgu kultury islamskiej wielu negatywnych czynników – począwszy od politycznych, gospodarczych i społecznych dysfunkcji, a na kompleksach w stosunku do Zachodu i poczucia poniżenia przez potęgę militarną Izraela skończywszy – tworzy niebezpieczną mieszankę. Nie jest więc dziełem przypadku pojawienie się znacznej liczby osób, zwłaszcza z terenu Bliskiego Wschodu, gotowych poświęcić swoje życie w służbie ideologii nienawiści nakazującej im się wysadzać w powietrze w samobójczych atakach po to, by porwać ze sobą w objęcia śmierci jak największą liczbę osób uznanych za „niewiernych wrogów”.

tykowane są zwłaszcza takie cechy, jak: hedonistyczny kult używania życia, rozrzutność, utrzymywanie politycznej fikcji i nierówności społecznych oraz niszczenie środowiska naturalnego. Dostrzegalne są przekształcenia pewnych cech, które początkowo można było uznać za pozytywne i przyczyniające się do budowania „etosu kapitalizmu” – obecnie stały się one własną karykaturą. Przykładem może być żądza konsumpcjonizmu zastępująca „kalwińską oszczędność” czy dążenie do zysku zaspokajane przez spekulacje giełdowe, które ustąpiły miejsca tradycyjnej pracowitości (por. T. Buksiński, 2002, s. 244)⁶⁴.

Wyzwania współczesności, z którymi przyszło się zmagać ludzkości, wydają się mieć niespotykany dotychczas charakter. Nigdy wcześniej techniczny potencjał rozwiązywania trapiących ludzkość problemów nie był tak duży. Nigdy wcześniej nie były również większe możliwości podejmowania przez człowieka działań destrukcyjnych. Ponadto widać wyraźnie, że rozbudzonych obecnie nadziei i oczekiwań nie da się w zadawalającym stopniu zaspokoić. Wywołuje to poczucie frustracji i dyskomfortu psychicznego, który może prowadzić do rozmaitych wystąpień ludności oraz aktywizacji skrajnych ruchów społecznych, politycznych i religijnych. Niepewność przyszłości wywiera piętno kulturze, która będąc coraz bardziej „wspólną”, staje się jednocześnie coraz bardziej bezkształtna, pozbawiona głębszych treści i nie daje poczucia osadzenia w trwałym i przejrzystym świecie wartości⁶⁵.

⁶⁴ Analiza kultury okresu zaawansowanej globalizacji pozwala dostrzec jej ambiwalencje – z jednej strony cechują ją silne tendencje uniwersalne, z drugiej – partykularne. Również w sferze politycznej agresywne działania przeplatają się z inicjatywami pokojowymi, koncepcje opowiadające się za swego rodzaju „inżynierią społeczną” z tendencjami „ochrony życia za wszelką cenę”, po wojowniczych przywódcach następują nastawieni bardziej pokojowo. Przykładem tej ostatniej tendencji może być wybór na urząd prezydenta Stanów Zjednoczonych Baraka Obamy.

⁶⁵ Globalizacja rozwijała się wraz z przemianami kulturowymi i pozostawała z nimi w ścisłym związku. Bez ewolucji świadomości ludzkiej nie mogłyby powstać wspaniałe wynalazki, budowle, projekty – wszystko to, z czego współczesny człowiek jest tak dumny. Pomimo rozpowszechnienia popularnego przekonania o dominacji uniwersalnej kultury masowej wyrosłej z procesu globalizacji, wiele wskazuje na to, że na świecie obok tego widocznego „głównego” nurtu, występują „nurty poboczne”, partykularne i niejednokrotnie stojące ze względu na swe przekazy aksjologiczne w sprzeczności z ideałami –kultury masowej. Można zauważyć np. kilka kierunków kulturowych, w których rozwija się dzisiejszy świat. W dużej mierze są one inspirowane światopoglądowo. Obok Zachodu pozostającego w tradycji oświeceniowej, świat islamski – przeżywający renesans rygorystyki religijnej, potęgi azjatyckie (zwłaszcza Chiny i Indie) poszukujące własnej drogi do sukcesu w pełnym zawłórowaniu współczesnym systemie kapitalistycznym (wyraźnie widać w nich tendencje do „integrowania” w nich obcych elementów, lecz nieprzejmowania ich w całości), Rosja – rozdarta pomiędzy dziedzictwo azjatyckich elementów kulturowych, wpływów postbizantyjskich i zachodnich, Afryka – pogrążona w chaosie zaostżanym przez interwencje potęg zewnętrznych (zaliczane są do tej grupy nie tylko kraje „imperialistyczne”, lecz także państwa azjatyckie, głównie Chiny, prowadzące w tym regionie bardzo aktywną politykę gospodarczą) i Ameryka Południowa, przeżywająca wzrost poczucia tożsamości narodowej i dążąca do zniesienia niesprawiedliwości społecznej i emancypacji rodzimych grup etnicznych ludności Ameryki (np. w Boliwii).

Powstały obecnie na gruncie ekonomii kryzys zdaje się obejmować wiele dziedzin aktywności człowieka. Zważywszy na jego charakter, staje się widoczne, że jest on również kryzysem pewnej wizji działania wyrosłej na Zachodzie – bezwzględnej wersji globalnego kapitalizmu spod znaku *laissez faire*. Równocześnie degradacji ulega otoczka kulturowa tego systemu gospodarczego, ze sferą aksjologiczną na czele. Sytuacja ta kryje w sobie szansę na zmianę dominującej dotychczas filozofii rabunkowej eksploatacji zasobów środowiskowych i ludzkich. Być może podejście z większym dystansem do gloryfikowania i otaczania niemal religijnym kultem „insygniów kapitalizmu” (giełdy czy wolnego rynku) pozwoli wrócić „do źródeł” humanizmu i wyzwoli człowieka z niewoli dyktatu bezdusznej kalkulacji zysków „za wszelką cenę”, który jest szkodliwy nie tylko dla kultury, lecz przede wszystkim dla ludzkości.

Bibliografia

- Appleby, J., Hunt, L., Jacob, M. (2000). *Powiedzieć prawdę o historii*. S. Amsterdamski (tłum.). Poznań.
- Blackburn, S. (1996). Culture. W: S. Blackburn. *Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford – New York.
- Buksiński, T. (2002). Jakiej moralności Polacy potrzebują? W: T. Buksiński (red.). *Postkomunistyczne transformacje*. Poznań.
- Charbonnier, G. (2002). *Rozmowy z Claude Lévi-Straussem*. J. Trznadel (tłum.). Warszawa.
- Crosby, A. W. (1999). *Imperializm ekologiczny*. M. Kowalczyk (tłum.). Warszawa.
- Dyczewski, L. (2002). *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Oxford.
- Hellemann, A., Friedmann, F. (2009). Politik empört über Opels „Steuerflucht“. *Bild am Sonntag*, 8 März.
- Horney, K. (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. H. Grzegołowska (tłum.). Warszawa.
- Kolczyński, M., Sztumski, J. (2003). *Zarys socjologii organizacji*. Katowice.
- Kühn, L. (2007). *Schulversagen*. München.
- Morawski, W. (2002). *Zarys powszechnej historii pieniądza i bankowości*. Warszawa.
- Münch, R. (2002). Otwarte przestrzenie. W: T. Buksiński (red.). *Postkomunistyczne transformacje*. Poznań.
- Piasecki, R. (2005). Globalizacja procesów gospodarczych. W: R. Milewski, E. Kwiatkowski (red.). *Podstawy ekonomii*. Warszawa.
- Sachs, J. (2005). *The End of Poverty*. London.
- Schulze, H. (1999). *Niemcy. Nowa historia*. K. Jachimczak (tłum.). Kraków.
- Skolimowski, H. (1989). *Nadzieja matką mądrych*. Warszawa.
- Sztumska, B., Sztumski, J. (2002). *Człowiek w świecie wartości*. Katowice.

Trafiałek, E. (2003). *Polska starość w dobie przemian*. Katowice.
Weber, M. (b.r.). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Paderborn.

Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienia związane z sytuacją kultury w czasach globalizacji.

Skoncentrowano się na następujących blokach tematycznych: przemiany ekonomiczne i kulturowe, polaryzacja społeczna oraz równy dostęp do edukacji.

Wiele uwagi poświęcono przyszłości systemów bezpieczeństwa społecznego i kulturowego na świecie, a zwłaszcza czynionym obecnie w wielu krajach próbom zmian polityki społecznej i kulturalnej.

Summary

The article deals with issues connected with the situation of culture in times of globalization.

It is focused upon the following basic groups of issues: economical and cultural changes, social polarization, and equal access to education. Significant attention was drawn to the future of social and cultural security systems in the world, especially to the attempts being made at present to verify social and cultural policies in many countries.

Część 2

Ciągłość i zmiana: szkoła

Beata Gofron

Między ciągłością a zmianą Konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych

Wprowadzenie

Epistemologia **modernizmu** niesie ze sobą takie pojmowanie rozwoju nauki, w jakim ważna jest ciągłość, tradycje, ale także momenty „zerwania”, rewolucji, ponieważ nauka jest systemem otwartym, stale przewyżającym inercję myśli gotowej zasklepić się w raz skonstruowanej teorii. Dzięki istnieniu paradygmatu, który wyznacza tradycję badań, sposoby rozwiązywania problemów, kryteria oceny wyników, dokonuje się kumulacja wiedzy, postęp w nauce. Akceptując kumulatywną koncepcję rozwoju nauki, modernizm przystaje też na zmiany paradygmatu, które są punktami nieciągłości procesu. Jak pisze francuski epistemolog G. Bachelard, przychodzi taki moment, gdy trzeba powiedzieć „nie”. „Nie” danej teorii, „nie” przyjętym i wydawałoby się niepodważalnym tezom, „nie” ustalonemu paradygmatowi uprawiania nauki. I trzeba wtedy pytać, dlaczego by nie podejść do danego zagadnienia inaczej, spróbować poddać je odmiennemu rozumowaniu (S. Amsterdamski, 1985, s. 492). Zmiana paradygmatu, tak jak zmiana pojęciowej czy językowej artykulacji świata, powoduje modyfikacje założeń wyjściowych w systemach teoretycznych. Pociąga to za sobą nowe widzenie całego pola badań, jego restrukturyzację, reinterpretację uznanych dotąd faktów. Pozwala na powstanie kolejnych sytuacji problemowych, noszących w sobie zaród otwarcia się ku nowemu. Zmieniający paradygmat uczony „znajduje się nagle w nowym świecie” (T. Kuhn, 1985, s. 34).

Epistemologia **postmodernizmu** podważa kumulatywną koncepcję rozwoju nauki, ograniczającą ów rozwój do kategorii ciągłości i zmiany. Uznając, że świat społeczny jest skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, rozproszony, zdecentrowany, różnorodny, dynamiczny, nieprzejrzysty, złożony, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się – aprobeje fakt, że nauka

funkcjonująca w takim świecie nie może być oazą harmonii i jedności. Zasadna wydaje się zatem aprobatą idei, aby w opisie i wyjaśnianiu świata, w próbie jego rozumienia nie posługiwać się tylko jednym typem narracji. Zamiast deprecjonować i eliminować jakieś dyskursy jako nieprawomocne, lepiej opowiedzieć się za **teoretycznym pluralizmem**. Zgoda na teoretyczną rywalizację, która dostarczałaby impulsów do tworzenia, rekonstrukcji i dekonstrukcji różnych konkurencyjnych podejść, wymaga jednocześnie rezygnacji z totalizmu jednego rodzaju dyskursu. Epistemologiczne zniesienie iluzji o możliwości stworzenia jednej totalnej i całościowej teorii nauka zawdzięcza postmodernizmowi, który rozbija globalny model uzasadniający poszczególne teorie w tym, co stanowi ich metanarrację. Postmodernizm uprawomocnia pluralizm teoretyczny, a jednocześnie uświadamia twórcom poszczególnych koncepcji „częściowość” ich stanowiska. Jak pisze Z. Melosik, to radykalne zakwestionowanie tradycyjnych roszczeń posiada ogromny potencjał w rozwijaniu interdyskursywnego dialogu oraz teoretycznej tolerancji (Z. Melosik, 1993).

Świadomość, że sprzeczności między teoriami wynikają ze sprzeczności istniejących w realnym świecie, przyczynia się do akceptacji różnorodności teorii, wyjaśnień i propozycji jako zjawiska normalnego i pozytywnego (Z. Melosik, 2003). Postmodernizm przekonuje też, że nie ma „jednej” metateorii, jakiegoś „jednego” metajęzyka, gdyż każda próba wyniesienia uniwersalnego projektu czy metanarracji staje się nieuprawomocnioną interpretacją zjawisk czy teorii. Rezygnacja z odnalezienia odwiecznych lub systemowych praw rządzących rzeczywistością i uchylenie wizji świata „uporządkowanego” oznaczają rezygnację z narzucania innym wyimaginowanych praw i autorytarnego porządku (Z. Melosik, 2003). Postmodernizm dostarcza możliwości dokonania unikatowego wglądu we własne stanowisko teoretyczne. Rezygnując z „czystej racjonalności” i aspiracji uzyskania uprzywilejowanego dostępu do „uniwersalnej prawdy” oraz akceptując tezę M. Foucaulta o nierozłączności wiedzy i władzy, autor może spróbować zdekonstruować własne podejście badawcze. Może bowiem odpowiedzieć sobie na pytanie o specyfikę jego „wewnętrznych arbitralnych hierarchii” (M. Foucault, 1980).

Akceptacja **wieloparadygmatycznej tożsamości** dyscypliny naukowej oznacza brak szans na dominację jednego tylko paradygmatu, konieczność negocjacji, znajdowania kompromisu, wyważania racji, poszukiwania rozwiązań, które mogłyby być przyjęte przez zwolenników różnych teorii. Skoro jest tak, że żaden paradygmat nie umie odpowiedzieć na wszystkie pytania, a różnorodne twierdzenia są przydatne do uzupełnienia pozostających w konflikcie i wciąż niemożliwych do pogodzenia poglądów, to znaczy, że nadszedł okres heterodoksji (R. G. Paulston, 2000) – ciągłego, lecz nierozstrzygalnego ścierania się różnych wzorów, wartości, paradygmatów. I choć wciąż funkcjonują zwolennicy ortodoksyjnego ujmowania rzeczywistości, starający się zwalczyć jakiś sposób widzenia i zastąpić go innym, obecny stan

cechuje nie tyle istnienie odmiennych opcji niemogących usunąć innych, ile wyłanianie się heterogeniczności. Jest to stan, w którym różne teorie i koncepcje prowadzą wzajemny dyskurs, przeplatają się, czasem się wykluczają, kiedy indziej zaś dopełniają i uzupełniają swe konstatacje.

Dziś historycy nauki na ogół są zgodni, że w jej dziejach zachodzą zmiany zasadnicze, które polegają nie tylko na rozszerzaniu zasięgu danej teorii, jej wzbogacaniu lub stwarzaniu nowych ujęć, nawet konkurencyjnych wobec pierwszej, ale także na przebudowie epistemologicznych podstaw nauki. Nauka całą swą istotą potrzebuje wolności, buntuje się więc przeciwko uznaniu metod badawczych za wcielenie jedyne racjonalnego porządku, przeciwko ich absolutyzacji. Nie chce trzymać się jednego metodologicznego porządku uznanego tradycyjnie za właściwy nauce, ponieważ węzidła reguł służą jedynie okiełznaniu inwencji i spontaniczności.

Uwagi te dotyczą, rzecz jasna, także **pedagogiki**, w obrębie której powstają zarówno rozmaite wizje edukacji, jak i odmienne projekty interwencji. Skoro, zgodnie z epistemologią postmodernizmu, żadna z teorii nie ma monopolu na prawdę, mogą one być traktowane jedynie jako perspektywy komplementarne. Pojawiają się zatem pedagogie zorientowane na powrót do Wielkich Narracji, do kanonicznego dorobku przeszłości, ale też takie, które kwestionują edukacyjne projekty epoki modernizmu i nadzieję na uwolnienie od ograniczeń życia społecznego wiążą z przemianami nauki odchodzącej od pozytywistycznego paradygmatu. Te pierwsze reprezentują modernistyczny typ dyskursu edukacyjnego, drugie – postmodernistyczne – pojmują swe zadania w kategoriach wyzwolenia, a wiedzę traktują nie tylko jako współczesną formę władzy, ale także jako siłę emancypującą.

Gdy chodzi o edukacyjne nierówności, obserwuje się rywalizację teoretycznych dyskursów, czyniących owe nierówności przedmiotem swego zainteresowania. Spór usytuowany jest w ramach krzyżujących się ze sobą antynomii: obiektywizm – subiektywizm, uniwersalizm – relatywizm, orientacja na wyjaśnianie – orientacja na zmianę, mikro – makro, adaptacja – transformacja, porządek – konflikt, wolne działanie – strukturalne zniewolenie, neutralność aksjologiczna – wartości jako podstawa zaangażowania. To, co w jednym dyskursie ma charakter kluczowy, w innym jest zmarginalizowane lub nieobecne. Odmienne języki oferowane przez różne dyskursy pozwalają dostrzec bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat, dotrzeć do jakiegoś zakątka społecznej rzeczywistości lub spojrzeć na dany problem z innej perspektywy.

Warunek przyjęcia zdecydowanie różnych założeń epistemologicznych, ontologicznych i etycznych spełniają bez wątpienia także pedagogiczne dyskursy, jak **konserwatywne**, **liberalne** i **krytyczne** ujęcie kwestii **nierówności w edukacji**. Niezależnie od tych różnic każde z wymienionych podejść dostarcza wglądu w inny fragment świata edukacji lub inaczej postrzega ten fragment, proponuje odrębny program naprawy, własną strategię pe-

dagogicznej interwencji. A zatem owe teorie nie tylko są jednymi z wielu możliwych **perspektyw wyjaśniania** faktów edukacyjnych, są też odmiennymi stanowiskami w kwestii postrzegania potrzeby ewentualnej **zmiany w systemie oświaty**. Analiza porównawcza teorii konserwatywnej, liberalnej i krytycznej pozwala jednocześnie odsłonić kryteria rozpoznawania ideologii, które są wpisane w programy partii politycznych i ruchów społecznych wykorzystujących edukację do własnych, specyficznych interesów. Warto zdemaskować owe ideologie, przyjrzeć się temu, czemu w istocie służą, do czego mobilizują, jakie działania uzasadniają i jaką rolę odgrywają w edukacji. Znajomość tego rodzaju koncepcji edukacji może ułatwić analizowanie i poddawanie krytycznej ocenie polityki oświatowej i jej – często ukrytych – ideologicznych założeń. Można dzięki temu rozpoznać filozoficzną lub ideologiczną perspektywę, która uzasadnia określone rozwiązania edukacyjne. Wartość analizy porównawczej konserwatywnego, liberalnego i krytycznego dyskursu pedagogicznego polega również na tym, że owe teorie dostarczają płaszczyzn i kontekstów możliwej refleksji aplikacyjnej doświadczeń światowych na teren polskiej pedagogiki.

Na potrzeby niniejszego tekstu wybrano narracje **konserwatywną i liberalną**, ponieważ w krajach Europy, które po 1989 r. przeszły okres transformacji życia społecznego, obserwuje się dominację tego rodzaju myślenia o edukacji, z wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami owej dominacji. Przyjęcie perspektywy **pedagogiki krytycznej**, promującej lewicową orientację polityczną, pozwala natomiast zobaczyć w nowym świetle rolę szkoły w procesie społecznej kontroli i reprodukcji, a także otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, jakie potencjalnie daje edukacja.

Teorie edukacji: konserwatywna, liberalna i krytyczna różnią się zasadniczo pod względem rozumienia relacji między edukacją a społeczeństwem, poglądów na temat genezy i charakteru zróżnicowania społecznego, postrzegania roli poszczególnych grup społecznych dla struktury całego społeczeństwa, moralnej oceny nierówności społecznych, opinii na temat roli szkoły w ograniczaniu tychże nierówności oraz propozycji działań podejmowanych dla zagwarantowania równości w edukacji.

Zarówno konserwatywna, jak i liberalna teoria edukacji mają **optymistyczną wizję szkoły**, która przyczynia się do utrwalania i reprodukcji struktury społecznej najbardziej pożądanej z punktu widzenia wymagań społeczeństwa. Są jednak odmiennymi, żeby nie powiedzieć przeciwstawnymi, opcjami rozwiązania problemu nierówności w edukacji. Ich przeciwstawność nie stoi na przeszkodzie temu, że w rzeczywistości koegzystują, przeplatają się, a nawet mogą być obecne w polityce edukacyjnej tego samego państwa. Ich odmienność polega na różnicy założeń i filiacji ideologicznych, a także na innym umiejscowieniu źródeł powodzeń i niepowodzeń podejmowanych prób osiągnięcia równości w edukacji. Obie koncepcje wywodzą

się z liberalizmu, choć z różnych jego odmian, i obie mają do dziś zarówno zdecydowanych obrońców, jak i zagorzałych przeciwników.

Teoria krytyczna, która przeszła zresztą długą ewolucję, pozostaje w opozycji do doktryn konserwatywności i liberalizmu, nie podziela bowiem ich optymizmu w kwestii związków edukacji ze społeczeństwem. Odrzuca konserwatywno-liberalne twierdzenie, że szkoły są neutralnymi miejscami, w których tworzona jest obiektywna, dostępna dla wszystkich wiedza. Postrzega szkoły jako „historyczne i kulturowe instytucje, które zawsze uosabiają interesy ideologiczne i polityczne” (H. Giroux, P. McLaren, 1986, s. 6), ale jednocześnie otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, potencjalnie przez nie stwarzanych. Szkoły są zatem zarówno miejscem dominacji, jak i wyzwolenia, miejscem przystosowania do dominującej kultury, ale też stałej reinterpretacji instytucjonalnych doświadczeń, dokonywanej przez grupy podporządkowane. Teoria krytyczna niesie ze sobą nadzieję na zmianę, promuje zarówno jednostkową wolność, jak i rekonstrukcję społeczną, uświadamia pedagogom ich polityczną odpowiedzialność.

Podstawy filozoficzne konserwatywnej i liberalnej teorii edukacji

Koncepcja konserwatywna oparta jest na założeniach XIX-wiecznego **klasycznego liberalizmu**, natomiast podstawą **koncepcji liberalnej** jest XX-wieczny **liberalizm nowoczesny**. Głównymi zasadami liberalizmu klasycznego są: indywidualizm (przekonanie, że jednostka jest ważniejsza od społeczeństwa, a społeczeństwo to jedynie suma jednostek), utylitaryzm (ocenie wszelkich czynów i instytucji ze względu na to, w jakiej mierze minimalizują cierpienia, a maksymalizują przyjemności konkretnych ludzi), przekonanie o żywiołowości i nieograniczonej zdolności do samoregulacji systemu społeczno-gospodarczego oraz jego niezależności od systemu politycznego (J. Szacki, 2002, s. 159–165). Klasyczny liberalizm bywa nazywany – od hasłowej nazwy dominującej teorii ekonomicznej – *laissez-faire liberalism*, a także **liberalizmem negatywnym**, ze względu na akcentowanie wolności jednostki od władzy państwowej, niezależności życia społecznego od systemu politycznego (J. Lutyński, W. Osiatyński, 1983, s. 87). Liberalizm negatywny, reprezentowany przede wszystkim przez J. S. Milla, zakłada równość wszystkich ludzi, przyjmuje racjonalistyczną i indywidualistyczną koncepcję natury ludzkiej oraz atomistyczną koncepcję społeczeństwa. Wolne i nieskrępowane działania jednostek, doskonalących swe indywidualne zdolności i dążących do zaspokojenia swych potrzeb, gwarantują dobre funkcjonowanie i postęp całego społeczeństwa. Źródłem postępu społecznego jest wolna konkuren-

cja, a najlepiej przystosowane jednostki, biorąc w niej udział, mogą dostać się na szczyty społecznej hierarchii. W rezultacie działania mechanizmów autoregulacji i innych samorzutnych procesów społeczeństwo dochodzi do stanu harmonii, pomyślności, dobrobytu i sprawiedliwości.

Współcześni konserwatyści oraz neokonserwatyści są w istocie hybrydą ekonomicznych teorii właściwych **klasycznemu liberalizmowi** (negatywnemu) i **religijnego fundamentalizmu**. Wyznają **etykę współzawodnictwa** i **wolnej konkurencji** właściwą nowoczesnej wersji społecznego darwinizmu, w myśl której nieskrępowana rywalizacja w warunkach wolnego rynku umożliwia najbardziej przedsiębiorczym i zdolnym jednostkom – uwolnionym wreszcie od konieczności dźwigania na własnych barkach ciężaru odpowiedzialności za tych, którzy są mniej produktywni – zwiększenie wydajności i sukces ekonomiczny. Uważają, że jednostki nie mogą uniknąć konkurowania ze sobą, a grupy społeczne wzajemnych antagonizmów. Obca jest im postawa paternalistyczna, prowadząca do uzależnienia jednej grupy od innej. Domagają się przyzwolenia na powszechną rywalizację i uniezależnienia polityki od nieprzemyślaných posunięć liberalnych reformatorów, którzy snując swoje plany społecznego dobrobytu, ograniczają wolną grę konkurencji. Neokonserwatyści twierdzą, że współcześni liberalni zwolennicy państwa dobrobytu zakłócają naturalne procesy ekonomiczne. Biurokratyczne procedury hamują, ich zdaniem, rozwój gospodarki i zmniejszają jego szanse w konfrontacji z konkurencją, dlatego też chcą zniesienia mechanizmów regulacyjnych w gospodarce. Liberalowie negatywni głoszą wprawdzie idee postępu, ale jednocześnie odrzucają koncepcję przebudowy społeczeństwa według odgórnie narzuconego planu. Zgodnie z tą ideologią zmiany na lepsze mają stanowić naturalną konsekwencję współzawodnictwa między jednostkami pragnącymi osiągnąć konkretne zdobycze ekonomiczne i społeczne. Krytycy zasady wolnej konkurencji uważają, że jest ona nieekonomiczna, szkodliwa i usprawiedliwia wyzysk. Tworzy dwubiegunowe, dwuklasowe społeczeństwo, w którym bogaci i biedni toczą ze sobą nieustającą walkę.

Koncepcja liberalna wywodzi się z **liberalizmu nowoczesnego, XX-wiecznego**, zapoczątkowanego przez brytyjskich utylitarystów i przejętego przez reformatorskich progresywidów, a reprezentowanego np. przez I. Berlina i J. Deweya (G. L. Gutek, 2003). W odróżnieniu od poprzedniego kierunku, liberalizm nowoczesny postuluje wykorzystanie możliwości państwa dla lepszej realizacji potrzeb jednostkowych. Z tego względu jest nazywany **liberalizmem pozytywnym** (lub *welfare state liberalism*). Głosi on, że rząd powinien pełnić funkcje regulacyjne i działać na rzecz poprawy sytuacji społecznej. Jego obowiązkiem jest likwidacja wszelkich przejawów niesprawiedliwości społecznej. Ponadto jedynie państwo może stworzyć mechanizmy regulujące zaspokajanie potrzeb bytowych i kulturalnych społeczeństwa, np. zagwarantować powszechną edukację.

Liberałowie nowocześni są przeświadczeni o zaletach **interwencjonizmu**, co wyraża się w dążeniu do przeprowadzania reform społecznych za pomocą regulacji politycznych. Głoszą oni idee postępu, zalecają stopniowe reformy i zmiany, ale odrzucają koncepcję przebudowy społeczeństwa według odgórnie narzuconego planu. Przeciwnie, zmiany na lepsze mają stanowić naturalną konsekwencję współdziałania między jednostkami pragnącymi osiągnąć konkretne zdobycze ekonomiczne i społeczne. Bardziej radykalni są społeczni rekonstrukcyjniści (np. G. S. Counts), którzy, przywiązani do inżynierii społecznej i wielowymiarowego planowania, postulują zbudowanie tą drogą nowego społeczeństwa (G. S. Counts, 1962). Krytykują oni progresywiistów, przyjmujących podejście zorientowane na dziecko, za brak zainteresowania ważnymi problemami społecznymi. Uważają, że idealna teoria progresywistyczna powinna umożliwiać analizę kryzysu społecznego, ale też oferować metody jego przezwyciężenia. Dla Deweya – reprezentanta liberalizmu pozytywnego – takie stanowisko jest zbyt radykalne, nie sądzi, że warto do szkół wprowadzać politykę i indoktrynować dzieci drogą narzucenia im własnej ideologii.

Konserwatywne i liberalne ujęcie zasad życia społecznego

Konserwatyzm charakteryzuje się dążeniem do podtrzymania **trwałości instytucji społecznych**, w tym systemu edukacji i **zachowania status quo**. Historię ludzkości postrzega jako rozległe kontinuum, w którym naprawdę istotne elementy dziedzictwa kulturowego pozostają niezmiennione, natomiast instytucje społeczne, polityczne, religijne i edukacyjne – rodzinę, państwo, Kościół i szkołę – jako wytwory kultury, które zrodziły się z ludzkiego doświadczenia nagromadzonego w ciągu wieków. Podkreśla rolę tradycji jako czynnika gwarantującego spójność społeczeństwa, głosi prymat cywilizacji Zachodu, wskazuje na wyższość hierarchicznej koncepcji porządku społecznego nad innymi formami organizacji, a poszukując uniwersalnych norm i wartości, zwraca się do przeszłości. Nieufnie traktuje wszelkie zmiany, zwłaszcza o charakterze rewolucyjnym, postrzega je jako zagrożenie dla cywilizacji i moralności, nie zabiega o innowacje w dziedzinie społecznej, politycznej, gospodarczej i edukacyjnej. Przeciwnie, przekonany jest o potrzebie zachowania międzypokoleniowej ciągłości życia społecznego i kultury, a edukację postrzega jako czynnik zagwarantowania owej ciągłości.

Jedną z naczelných zasad konserwatyzmu jest teza, że idealne, prawidłowo funkcjonujące społeczeństwo – podobnie jak w republice platońskiej – ma **strukturę hierarchiczną**, tzn. jego członkowie zajmują kolejne stopnie

drabiny społecznej, wchodząc w stosunki podległości i zwierzchnictwa. Zasada hierarchiczności głosi, że ludzie pod pewnymi względami nie są sobie równi, przeciwnie – różnią się talentami, zdolnościami, umiejętnościami, urodzeniem, potencjałem intelektualnym. Ze względu na te właściwości – wrodzone lub nabyte – są przypisywani do odrębnych klas, kategorii lub nawet kast. Konserwatyści przyjmują tylko różne kryteria określania statusu społecznego. W ustroju monarchicznym zakłada się, że władza przepływa w dół od Boga, poprzez arystokrację do pospólstwa. W państwie platońskim kryterium zaliczenia człowieka do danej klasy, a więc czynnikiem decydującym o pozycji tej klasy w hierarchii, są zdolności intelektualne.

Konserwatyści porównują społeczeństwo do **organizmu**, w którym klasy społeczne i ich przedstawiciele pracują dla dobra ogółu, ale niektórym profesjom i zajęciom trzeba przyznać wyższy status niż innym. Każda z grup, wypełniając swoje obowiązki, ma na uwadze interes całej zbiorowości. Społeczeństwo organiczne, tzn. harmonijnie funkcjonującą zbiorowość, przypominającą żywy organizm, spajają kulturowe więzy, takie jak wspólny język, narodowość, tradycja i zwyczaje. Idealnym społeczeństwem powinna rządzić elita, która – czerpiąc z tradycji i biorąc na siebie odpowiedzialność za podejmowane decyzje – będzie się troszczyć o żywotne interesy całego narodu. Członkowie rządzącej elity intelektualnej pełnią funkcję głowy czy też mózgu społeczeństwa.

Zwolennik **elitaryzmu w życiu społecznym** – E. Burke – odrzuca głoszone przez J. Locke’a i J. J. Rousseau hasła egalitaryzmu, uważa bowiem za fikcję wychwalany przez nich stan natury, w którym wszyscy ludzie są równi. Jego zdaniem, próby wprowadzenia równości społecznej muszą zakończyć się zapaścią cywilizacyjną i dyktaturą tłumu. Twierdzi, że dobre społeczeństwo to takie, jakie docenia i nagradza talent, niepospolitość, wybitność. Najlepiej wykształceni, najmądrzejsi, wyposażeni w największe umiejętności obywatele powinni roztoczyć opiekę nad słabiej wykształconymi, mniej zdolnymi i gorzej radzącymi sobie w życiu. Rola edukacji w konserwatywnym społeczeństwie polega zatem z jednej strony na przygotowaniu kulturowej elity do rządzenia krajem, z drugiej zaś – na wdrożeniu tej części społeczeństwa, która nie dysponuje odpowiednimi zdolnościami i umiejętnościami, do okazywania posłuszeństwa i szacunku osobom piastującym władzę. Taka wizja porządku społecznego wyklucza możliwość sprzeciwu czy buntu rządzonych przeciwko sprawującym władzę. Paternalistyczne społeczeństwo kierujące się ideologią konserwatyzmu przypomina rodzinę, którą łączą więzy wzajemnego oddania, lojalności, wypływające z szacunku dla przeszłości. Podwalinę tej wspólnoty stanowią poczucie tożsamości, współuczestnictwa i obowiązku¹.

¹ Powrót do tych i innych fundamentalnych wartości stał się w latach 90. postulatem amerykańskich neokonserwatystów, którzy domagali się też przywrócenia wysokiej jakości

Według konserwatystów, przeszłość jest źródłem tradycji kształtującej instytucje społeczne oraz relacje między ludźmi. **Tradycja kulturowa** kształtuje doświadczenie, charakter i wartości wyznawane przez jednostki. Dzięki dziedzictwu człowiek zdobywa poczucie kulturowej tożsamości, czyli świadomość przynależenia do odrębnej wspólnoty – narodu, zakorzenionej w danym miejscu i w danym czasie historycznym. Teraźniejszość stanowi część kontinuum, które wiąże przeszłość z przyszłością. W dorobku przeszłości naród – oddzielna społeczność – odnajduje zbiorową mądrość, wiedzę, której lekcje pobierał przez wieki. Tradycja, będąca odzwierciedleniem wielowiekowego, zbiorowego doświadczenia grupy, zdobywanego w konkretnym kontekście kulturowym, odgrywa rolę stabilizatora społecznego i pozwala zachować ciągłość dziedzictwa przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Jeden z najbardziej znanych konserwatystów – E. Burke – sformułował tezy, które trafnie oddają istotę tej orientacji (G. L. Gutek, 2003). Po pierwsze, twierdzi, że dzięki instytucjom życia społecznego powstaje misterna sieć praktyk zwyczajowych i wykształconych ewolucyjnie praw i powinności. Po drugie, wyraża pochwałę tradycji kulturowej – całości wiedzy stanowiącej dorobek ludzkości i jej zasług w utrwalaniu porządku społecznego (E. Burke, 1955). Tradycja czy też dziedzictwo kulturowe jest dla niego skarbnicą zbiorowej wiedzy społecznej, która przetrwała próbę czasu. Dziedzictwo to trzeba przekazywać z pokolenia na pokolenie. Po trzecie, uważa, że standardy przyzwoitego zachowania, normy etyczne i wartości odzwierciedlają potwierdzoną doświadczeniem mądrość rodzaju ludzkiego i tworzą się pod wpływem systemu instytucjonalnego, nie zostały natomiast ustalone na podstawie woli większości. Po czwarte, sądzi, że w kulturze i instytucjach powstałych w toku długiej ewolucji historycznej odzwierciedla się kontinuum sprawdzonych doświadczeń, którego ciągłości nie wolno przerywać, dokonując gwałtownych zmian czy rewolucji o trudnych do przewidzenia skutkach.

Konserwatyści, tacy jak: R. Kirk, W. F. Buckley, T. S. Eliot, podzielają ten pogląd. Dążenie do zachowania *status quo*, przeświadczenie o zaletach **społecznej niezmienności** oraz nieufność do wszelkich innowacji wynikają, ich zdaniem, z przekonania, że społeczeństwo ucieleśnia gromadzony od pokoleń dorobek myśli ludzkiej. Pochopne reformy, niezajdujące potwierdzenia w tradycji, mogą tę równowagę zakłócić, nie mają jednak niczego wspólnego z prawdziwym postępem (J. W. Bennett, 1988, s. 197-199). Sens mają ewentualnie zmiany dokonujące modyfikacji istniejących już wzorców, które można włączyć do kulturowego dziedzictwa w taki sposób, aby nie naruszały integralności tradycyjnych instytucji i zachowań. Zmiany nie powinny mieć oczywiście charakteru rewolucyjnego (gwałtownie burzącego *status quo*), lecz ewolucyjny – uporządkowany, stopniowy, pokojowy – nieniszczący zasady

kształcenia elementarnego. Opozycyjna wobec tendencji kontestacyjnych i tez pedagogiki krytycznej frakcja neokonserwatywna rozpetęła spór, który zyskał miano wojny kultur.

historycznej ciągłości, bez uszczerbku dla tradycji i wspólnoty. Konserwatyści odżegnują się więc od utopijnych projektów całkowitej przebudowy życia i struktury społeczeństwa, od wszelkiej inżynierii społecznej i działalności wywrotowej. Krytykują ostro postmodernizm. William J. Bennett wzywa do obrony Zachodu przed atakami tych, którzy „deklarują swoją wrogość do zachodniego postępu, zachodnich zasad i zachodniej religii” (J. W. Bennett, 1988, s. 197–199).

Konserwatywny projekt edukacji

Zdaniem konserwatystów, np. J. W. Bennetta, warunkiem przetrwania demokracji jest propagowanie przez szkoły jasno określonych zasad i wartości, ponieważ „demokracja nie jest doktryną moralnego relatywizmu” (J. W. Bennett, 1988, s. 215). Z kolei E. D. Hirsch twierdzi, że głównym celem edukacji jest **kształcenie we wspólnej kulturze**, co wymaga przekazywania przez szkoły z góry określonego podstawowego zestawu informacji (E. D. Hirsch, 1987). Jeden z najwybitniejszych przedstawicieli współczesnego konserwatyizmu, amerykański filozof i pedagog A. Bloom, uważa, że postmodernizm (a zwłaszcza postmodernistyczny dekonstrukcjonizm) jest „ostatnim, możliwym do przewidzenia etapem w znoszeniu rozumu i zaprzeczaniu możliwości prawdy” (A. Bloom, 1987, s. 379). Odrzuca „postmodernistyczny relatywizm” i wszelkie próby wyjścia poza „dobro i zło”, opowiada się za ideałami oświecenia i wiarą w naturalny porządek rzeczy. Odwołuje się do projektu oświecenia jako koniecznej podstawy współczesnej edukacji, był on bowiem „jednością, odzwierciedlającą jedność zrozumiałego porządku natury” (A. Bloom, 1987, s. 259–262). Był on także projektem mającym swe źródło w rozumie, a rządy równości, wolności i praw człowieka są dla konserwatysty niczym innym, jak właśnie rządami rozumu.

Dla edukacji konserwatywnej podstawowym celem jest **moralność i wspólnota kulturowa**. Proces ponownej konsolidacji kultury za pomocą „upowszechnienia zdefiniowanych i ustalonych recept wymaganej wiedzy” ma być potwierdzony przez transmisję dyskursu etycznego, przekazującego uczniom wiarę w „moralny wszechświat, który jest niedwuznaczny, katechetyczny i który jest poza publiczną i racjonalną debatą” (A. Bloom, 1987, s. 27). Edukacja – jako element kulturowego kontinuum, łączącego kolejne pokolenia – powinna zatem kształtować u młodzieży poczucie kulturowej tożsamości, chronić i utrwalać moralne wartości życia. Jest to o wiele ważniejsze niż troska o zapewnienie dobrobytu czy rozwój gospodarczy.

Konserwatyści uważają, że podstawą instytucji społecznych i edukacyjnych powinny być **wartości duchowe i religijne**. Mimo faktycznego w wielu

krajach rozdziału Kościoła od państwa podejmują walkę o przywrócenie tradycji, która wspiera się na religijnych prawdach i wartościach, reprezentując więc często religijny fundamentalizm. W przeciwieństwie do liberałów, którzy sądzą, że przekonania religijne człowieka są jego osobistą sprawą i państwo nie ma w tej kwestii nic do powiedzenia, konserwatyści domagają się, by państwo oficjalnie sankcjonowało ich publiczne manifestowanie. Chcą również, aby umożliwić wierzącym wykonywanie praktyk religijnych w szkołach publicznych, oczekują równouprawnienia teorii kreacjonistycznych i ewolucyjnych w programie nauczania oraz zagwarantowania wolności tworzenia i działania organizacji i klubów o charakterze religijnym na terenie szkoły. Liberałowie, przekonani o konieczności utrzymania rozdziału Kościoła od państwa, sprzeciwiają się tym politycznym i edukacyjnym inicjatywom konserwatystów (G. L. Gutek, 2003).

Edukacja postrzegana jest przez konserwatystę A. Blooma jako „ruch od ciemności do światła” (A. Bloom, 1987, s. 256). Kryzys edukacji jest dla niego równoznaczny z kryzysem demokracji i wynika we współczesnej Ameryce z faktu, że amerykańskie uniwersytety nie potrafiły „utrzymać oświeceniowej wizji przeszłości” i zezwoliły na istnienie „tego ducha naszych czasów”, który wyraża się poprzez zasadę „wszystko, co może mieć miejsce, jest uprawnione przez fakt, że się zdarza” (jest to wolne tłumaczenie znanego postmodernistycznego stwierdzenia *anything goes*). Zdaniem A. Blooma, myśliciele oświecenia odkryli prawa natury, a zadaniem współczesnych jest ich naśladowanie. Rola edukacji jest w tym procesie decydująca (A. Bloom, 1987, s. 267).

System edukacji, jak twierdzą konserwatyści, nie powinien skupiać się na pełnieniu funkcji nieistotnych – podejmować się wykonania drugorzędnych zadań, takich jak kształcenie zawodowe, przystosowanie do życia w społeczeństwie, kursy praktycznych umiejętności itp., gdyż zajęcie się nimi wpływa na degradację lub ograniczenie umiejętności i treści akademickich. Szkoła ma do spełnienia misję akademicką, co przeciwdziała upadkowi wartości intelektualnych i destabilizacji społeczeństwa. Zarówno współcześni esencjaliści, jak i perenialiści (np. A. Bloom) ubolewają nad obniżeniem standardów akademickich. Perenialiści idą jeszcze dalej, twierdząc, że doszło również do upadku ogólnych standardów intelektualnych i etycznych, spowodowanych relatywizmem. Lynne Cheney protestuje przeciwko relatywizmowi w edukacji i przekonuje, że w historii i literaturze można znaleźć wzorce obiektywnej prawdy i uniwersalnych wartości, które znajdują potwierdzenie w każdym czasie i w każdych okolicznościach. Te obiektywne prawdy, wykraczające poza granice klasowe, rasowe i płciowe, dotyczą wszystkich ludzi (L. V. Cheney, 1988).

Taki punkt widzenia kwestionuje teoria krytyczna, która nie akceptuje tezy o przekazywaniu poprzez edukację „wspólnego rdzenia wartości” młodemu pokoleniu i wskazuje na obecność w programach szkolnych uprzedzeń

rasowych, etnicznych, klasowych i płciowych. Idea **transmisji rdzenia kultury** spotyka się z pytaniem: „jak to się dzieje, że z całej wiedzy, idei i wartości w społeczeństwie, wybiera się tylko niektóre?” (T. Bilton, 1987, s. 310). Jakie przyjmuje się kryterium selekcji niepełnego programu i które grupy społeczne korzystają najbardziej ze szczególnej selekcji wiedzy? W każdym razie krytycy widzą w owych ponadczasowych dziełach konstrukcję, dzięki którym grupy dominujące legitymizują swoją władzę. Jako dzieła będące wytworem określonego porządku, konstrukcje należące do określonego czasu i miejsca mogą być badane i dekonstruowane. Poddane procesowi dekonstrukcji ujawniają swój anachroniczny charakter i ostatecznie tracą moc autorytetu. Zarówno perenialiści, jak i esencjaliści odrzucają takie rozumowanie.

Konserwatyści przywiązują dużą wagę do **wysokiego poziomu kształcenia** w szkołach, gdyż nie da się bez niego zapewnić odpowiednio przygotowanych kadr dla gospodarki, bez wytężonej zaś troski o wychowanie dzieci nie da się utrzymać „zdrowia” i demokracji społeczeństwa. Uniwersytety powinny przyjmować jedynie tych, którzy – w dobrych szkołach średnich – przeszli właściwą socjalizację (edukacyjną i kulturową), stanowiącą podstawę kształcenia na poziomie akademickim. Pogląd ten jest typowy dla tzw. akademickich tradycjonalistów, reprezentujących współczesną formę neokonserwatyizmu (J. Williams, 1997, s. 28–32). Podkreślają oni, że kandydujący do najwyższych szczebli kształcenia powinni już na wstępie udowodnić, iż reprezentują odpowiednio wysoki poziom intelektualny i moralny. Eksponują rolę profesorów jako arbitrow w dziedzinie nadawania dyplomów akademickich. Tradycjoniści absolutyzują oceny szkolne i wyniki testów oraz wszelkiego typu egzaminów, które stanowią dla nich neutralny, obiektywny i sprawiedliwy czynnik selekcji. Wysoki poziom osiągnięć ucznia jest dla nich symbolem i potwierdzeniem jego potencjału akademickiego. Absolutyzacja możliwych do zobiektywizowania wyników nauczania przez akademickich tradycjonalistów jest wyrazem przekonania, że pożądane jest współzawodnictwo o prestiż między uczelniami wyższymi. Zakładają oni, że akademicka jakość szkoły wyższej zależy od jakości przyjętych studentów i od selektywnego charakteru procedur kwalifikujących, ponieważ wysokie standardy „na wejściu” są w zdecydowanie skorelowane z jakością absolwentów „na wyjściu”. Uniwersytet, do którego są przyjmowani lepsi kandydaci, jest bardziej konkurencyjny w walce o prestiż z innymi uczelniami.

Dbalność o **wysoki poziom kształcenia** nakazuje tradycjonalistom odrzucić rządową kontrolę nad uniwersytetami, a zwłaszcza presję w zakresie zwiększania liczby studentów. Uważają oni, że umasowienie kształcenia na poziomie wyższym podważa system tworzenia elit, nie jest więc korzystne dla całości społeczeństwa. Tradycjoniści odrzucają przekonanie, jakoby uniwersytety miały być instrumentem jakiegokolwiek inżynierii społecznej, w imię jakkolwiek definiowanych celów społecznych. Sprzeciwiają się podważaniu „na wejściu” do szkoły wyższej decydującego znaczenia

przygotowania kandydata, gdyż prowadzi to, ich zdaniem, do delegitymizacji dostępu, a w konsekwencji zmusza do obniżenia standardów oraz jakości dyplomów. Konserwatywne podejście do edukacji charakteryzuje się **idealizacją standardów akademickich**, a demokratyzację dostępu do szkół wyższych postrzega wyłącznie w kategoriach obniżenia jakości kształcenia. Widzi konieczność obrony reputacji szkół i poziomu nauczania, a czynić to należy drogą selekcji najlepszych kandydatów.

Konserwatyści sądzą, że o jakości życia zbiorowego decyduje jego **instytucjonalizacja**, trzeba zatem kłaść nacisk na wpajanie uczniowi szacunku do instytucji życia społecznego i poczucia lęku przed nimi. Wynika stąd przekonanie o szczególnie doniosłej roli szkoły, społeczności lokalnej i rodziny, a także państwa. Rzecznicy opcji konserwatywnej, definiując tradycyjnie „system wychowania” jako całość mechanizmów instytucjonalnych bądź zwyczajowych, dzięki którym dokonuje się międzypokoleniowy przekaz kultury odziedziczonej z przeszłości, skłaniają się do oddzielania reprodukcji kulturowej od jej funkcji reprodukcji społecznej. Zakładają tym samym, że każde działanie pedagogiczne dokonujące się w obrębie określonej formacji społecznej przyczynia się do reprodukcji kapitału kulturowego pojmowanego jako niepodzielna własność całego społeczeństwa. W rzeczywistości, w związku z tym, że owe działania pedagogiczne odpowiadają materialnym i symbolicznym interesom grup posiadających, zawsze zmiernają one do odtwarzania struktury dystrybucji kapitału kulturowego, przyczyniając się równocześnie do reprodukcji struktury społecznej.

Odtwarzanie się warstwy uprzywilejowanej wymaga, by jej potomstwo zdobywało specjalistyczne wykształcenie potwierdzone dyplomami prestiżowych szkół, czyli wyróżniało się wśród innych grup uczniów. Współczesnym przykładem elitarnej klasy rządzącej jest grupa wychowanków renomowanych angielskich szkół zwanych „publicznymi” (będących w rzeczywistości prywatnymi szkołami przygotowującymi do nauki na wyższych uczelniach), takich jak **Eton**, **Rugby**, **Winchester** i **Harrow**. Absolwenci tych szkół, po ukończeniu studiów na uniwersytecie w **Oxfordzie** lub w **Cambridge**, zasilały szeregi administracji państwowej, stają się członkami elity rządzącej. Zgodnie z tradycją brytyjska elita, na ogół wywodząca się ze szlachty, jest – z racji urodzenia i wychowania – predestynowana do sprawowania rządów. Wysoki poziom edukacji, której podlegają, czyni z nich strażników tradycyjnych poglądów i wartości (G. L. Gutek, 2003).

Przyjęcie **zasady hierarchiczności** w życiu społecznym oraz przekonanie, że racjonalnie zorganizowanym społeczeństwem powinna rządzić elita, odgrywa ważną rolę w konserwatywnej myśli edukacyjnej. Wpływa bowiem na przekonanie o konieczności istnienia w strukturze systemu oświatowego **kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia**, przesądza zatem o powstaniu **systemu dualistycznego**. Konserwatyści uznają, że rodzaj zdolności posiadanych przez człowieka odpowiada charakterowi

klasy społecznej, do której należy on dzięki urodzeniu. Tak więc ludzie dysponują różnym potencjałem, w zależności od tego, z jakiego środowiska się wywodzą. W związku z tym konserwatyści optują za ciągiem elitarnym dla młodzieży z uprzywilejowanych klas społecznych i ludowym dla reszty. Szkoły powinny zatem klasyfikować uczniów ze względu na ich zdolności akademickie i gwarantować jednostkom utalentowanym specjalny rodzaj wykształcenia, które przygotowuje je do podejmowania wyzwań stojących przed członkami elit, zwłaszcza technologicznej i naukowej. W systemie dualistycznym usprawiedliwione są praktyki dyskryminacyjne, które stosują szkoły elitarne w stosunku do dzieci z grup „upośledzonych” społecznie, po to, aby bronić się przed dewaluacją swych dyplomów. Dzieci należące do tych kategorii społecznych są świadomie traktowane gorzej niż inne przez nauczycieli i administrację szkolną, a przynajmniej nauczyciele żywią wobec nich wiele stereotypowych uprzedzeń. Broni się tym dzieciom dostępu do elitarnego kształcenia przez wysokie opłaty (bariera finansowa), poświęca im się mniej czasu podczas lekcji, stwarza mniej zachęt do nauki, surowiej egzaminuje, ostrzej karze za wykroczenia przeciw dyscyplinie, a wszystko po to, aby ich odsetek w puli absolwentów był możliwie mały. Tego rodzaju praktyki dyskryminacyjne można również traktować jako treść szeroko rozumianego programu ukrytego. Konserwatyści występują także przeciw wszelkim **akcjom afirmacyjnym**, polegającym m.in. na tworzeniu preferencyjnych miejsc w szkołach (zwłaszcza wyższych) i rezerwowaniu stanowisk pracy dla członków dyskryminowanych grup mniejszościowych. Ich zdaniem, stosowanie takich regulacji nie jest sprawiedliwe, ponieważ w ten sposób pomniejsza się znaczenie indywidualnego wysiłku i zasług.

Wariant **superkonserwatywny** tej koncepcji zakłada, że zdolności i władza są przywilejem jednej tylko klasy – klasy panującej, toteż „dobre pochodzenie”, gwarantujące właściwe wychowanie, staje się istotnym wyznacznikiem pozycji społecznej. Członków elity rządzącej należy zatem kształcić w szkołach specjalnie do tego celu powołanych, ponieważ wymagają odpowiedniego przygotowania do przyszłych zadań. Owa elita powinna wykazywać się nie tylko ponadprzeciętnymi zdolnościami intelektualnymi, ale także zaletami charakteru. Wariant najbardziej **liberalny** sugeruje, że należałoby poszukiwać ludzi zdolnych także wśród mas. W szkołach publicznych można wtedy stosować tzw. *tracking* czy *streaming* – nauczanie wybranych przedmiotów przebiegające kilkutorowo, co umożliwia najzdolniejszym uczniom zdobywanie wiedzy na poziomie bardziej zaawansowanym niż ten obowiązujący resztę rówieśników (G. L. Gutek, 2003, s. 206).

Konsekwencją zasady hierarchiczności jest założenie, że system edukacyjny powinien odpowiadać na **źródnicowane potrzeby edukacyjne** przedstawicieli poszczególnych klas społecznych. Rodzaj wychowania powinno się więc uzależnić od zdolności lub społecznego statusu ucznia. W społeczeństwie hierarchicznym, w którym każdy człowiek zajmuje

z góry wyznaczoną pozycję społeczną, odpowiednią edukację dla niego można precyzyjnie opisać i ująć w normy. Skoro jednocześnie społeczeństwo funkcjonuje jak organizm, którego części – członkowie – działają dla dobra publicznego, trzeba im zagwarantować takie wykształcenie, jakie będzie dla nich stosowne. Jednym z immanentnych celów każdej edukacji, zdaniem konserwatystów, jest ukształtowanie człowieka o osobowości funkcjonalnej wobec systemu. Znaczenie człowieka i jego społeczna użyteczność będą zatem zależne od tego, jak wypełnia on funkcje wynikające z jego pozycji czy statusu społecznego. Konserwatyści krytykują wcielanie w życie liberalnej zasady indywidualizmu, ponieważ prowadzi ona, jak sądzą, do powstania społeczeństwa atomistycznego, w którym ludzie kierują się własnym interesem, nie dbając o odwieczne tradycje kulturowe.

Poza wspólnym dla wszystkich uczniów trzonem programowym otwiera się pole dla zróżnicowania treści kształcenia w zależności od usytuowania ucznia w strukturze społecznej. Zdaniem pedagogów konserwatywnych, w **procesie społecznej dystrybucji wiedzy** trzeba respektować następujące założenia: 1) jeśli społeczeństwo ma być stabilne, musi istnieć **izomorfizm porządku społecznego i porządku poznawczego**; 2) transmitowana wiedza musi być „przykrojona” do możliwości odbiorców (S. Shapin, B. Barnes, 1986, s. 81). Porządek poznawczy artykułowany w programach powinien, według konserwatystów, charakteryzować się tym, że jego centralnym pojęciem będzie hierarchia (podobnie jak w porządku społecznym). Ludziom postawionym wyżej w hierarchii należy się wiedza „lepsz”. Natomiast wiedza ludzi niżej postawionych jest zmysłowa, nieracjonalna, niekonsekwentna, fragmentaryczna, powierzchowna, niezorganizowana w system przyczynowo-skutkowy, nie zawiera refleksji nad celem i sensem życia. W związku z tym w programach nauczania dla nich przeznaczonych należy eksponować nauki przyrodnicze w postaci raczej czystej niż stosowanej i raczej faktycznej niż teoretycznej (to wszystko w uproszczonej formie i na niskim poziomie). Program powinien pokazywać rzeczy, jakimi są, podawać wiedzę jako pewną, niepodlegającą rewizji. Przyroda przedstawiana jako twór i widomy przekaz Boga pozwoli poznać i zaakceptować porządek natury, ale też porządek boski. Szczególny nacisk trzeba kłaść na regulatywną funkcję natury w aspekcie spełniania woli boskiej. Wiedza staje się tu czymś, co prowadzi do poznania i akceptacji woli Boga i jest utożsamiana z cnotą. W ten sposób pozornie neutralne nauki przyrodnicze stają się dla konserwatystów skutecznym instrumentem regulacji zachowań i kształtowania osobowości akceptującej istniejący porządek. Steven Shapin i Barry Barnes twierdzą, że rola ta przypada naukom przyrodniczym, gdyż klasy niższe nie są przygotowane do przyjęcia ideologii przemycanej w teoriach z dziedziny nauk społecznych. Przyroda okazuje się dla tych klas bardziej interesująca. Przyczynowo-skutkowy model nauk przyrodniczych z linearną koncepcją czasu jest bardziej przydatny niż inne modele w organizowaniu pracy w fabryce. Zdaniem wielu radykalnych

krytyków szkoły, ta filozofia edukacji (proponowana przez konserwatystów dla warstw niższych), kształtowania ludzi raczej biernych, pogodzonych z losem, akceptujących istniejący porządek, nietwórczych jest kontynuowana w wielu systemach. Hierarchiczna struktura szkolnictwa, cedowanie kontroli nad procesem nauczania na nauczycieli, stawianie stopni, stratyfikacja w systemie szkolnym – to wszystko skutecznie wdraża do biurokratycznej struktury społecznej i sprzyja jej reprodukcji.

W tej linii myślenia o kształceniu, aprobującej system dualistyczny, znajduje się teza, którą prezentuje Geoffrey H. Bantock, jakoby formy kształcenia należało uzależniać od przynależności klasowej ucznia (S. Shapin, B. Barnes, 1986, s. 32). Geoffrey H. Bantock dowodzi, że żaden program kształcenia nie zaspokoi jednocześnie potrzeb dzieci elitarnej kultury pisma i dzieci kultury popularnej. Tradycyjny literacko-historyczny program, sprzyjający wyrabianiu w uczniach dyscypliny intelektualnej, odpowiada pierwszej grupie, ale program dla dzieci z klas niższych należałoby całkowicie przebudować. W ich przypadku kształcenie powinno bowiem spoić myśl z uczuciami, wykorzystać ich naturalną skłonność do bezpośredniego uczestnictwa, oddawania emocji i zmysłowego odbierania świata. I na tej drodze powinno się wyposażyć ich w poważniejsze, bardziej przemyślane, a w końcu bardziej godne zaufania i dające zadowolenie sposoby radzenia sobie z rzeczywistością. Geoffrey H. Bantock radzi, aby program dla nauczania początkowego zaprojektować z myślą o kształtowaniu uczuć. Sercem takiego programu byłyby metody i tematyka przedmiotów artystycznych. Szkoła mogłaby przygotowywać zawodowo nie jedynie poprzez poznawanie wiedzy, lecz także wychodząc od bezpośredniej obserwacji i działania. Niepokój wzbudza pytanie o konsekwencje dla takich demokratycznych ideałów, jak ruchliwość społeczna i równość szans edukacyjnych.

Obrońcy koncepcji konserwatywnej wysuwali ponadto (i nadal to czynią) dodatkowy argument na rzecz **wyższości systemu dualistycznego**. Sprowadza się on do przekonania, że chęć zapewnienia wszystkim dzieciom identycznych możliwości uzyskania wykształcenia na wysokim poziomie powoduje obniżenie jakości kształcenia. Dzieci pewnych kategorii społecznych są bowiem – mówiąc językiem biologa – gorzej przystosowane do życia w środowisku szkolnym niż innych grup. Rzecznicy opcji konserwatywnej upatrują przyczyny tego niedostosowania w braku pewnych zdolności uważanych za wrodzone, w wariacie liberalnym bierze się pod uwagę fakt, że dziecko, zanim pójdzie do szkoły, żyje i wzrasta w domu rodzinnym. Wielkość niedostosowania i – co za tym idzie – prawdopodobieństwo porażki edukacyjnej zdają się proporcjonalne do stopnia odmienności tych dwóch środowisk. Jeśli szkoła domaga się od dziecka takich sposobów myślenia i mówienia, takich zachowań i uczuć, dla jakich nie było miejsca w domu, a sposoby wyniesione z domu odrzuca i potępia, to jest mu od początku obca, wroga, wydaje się niekontrolowalna i bezsensowna.

Równość szans jest ideałem szlachetnym, ale nie można go osiągnąć pod groźbą zniszczenia wysokiej jakości społeczeństwa. Konserwatyści nie widzą zatem niczego złego w wydzielaniu osobnych torów nauczania dla dzieci bardziej i mniej zdolnych, dla dzieci pochodzących z różnych grup społecznych ani w tworzeniu indywidualnych programów tylko dla niektórych uczniów. Rzecznicy opcji konserwatywnej opowiadają się za wielotorowym systemem kształcenia, uważają bowiem, że **system jednolity**, który zapewnia wszystkim dzieciom takie samo traktowanie, faworyzuje nierówność w sposób jeszcze bardziej widoczny niż system elitarny. Jedynym właściwym rozwiązaniem byłoby – według nich – stworzenie możliwości optymalnego rozwoju zdolności poprzez umieszczenie dziecka w systemie **nauczania zróżnicowanego**, który rzekomo uwalnia ucznia od wpływu niedostatków sytuacji ekonomicznej i społecznej rodziny. Zwolennicy koncepcji konserwatywnej wyrażają w ten sposób wprost aprobatę dla głęboko niedemokratycznych struktur systemu edukacji, służących ponoć całemu społeczeństwu. W rzeczywistości zaś służą wyłącznie klasie dominującej, ponieważ za pośrednictwem takiego systemu edukacji uprzywilejowani legitymizują kulturę pewnego typu i wykorzystują ją do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania.

Liberalne podejście do edukacji

Koncepcja konserwatywna i liberalna – według głoszonych oficjalnie deklaracji – są zgodne w tym, że szkolnictwo jest jednym z mechanizmów autoregulacyjnych w społeczeństwie, zapewniających postęp i równowagę, a jednocześnie narzędziem społecznej kontroli, pozwalającym utrzymać w społeczeństwie pewną dyscyplinę.

Ponieważ liberalizm kieruje się pragnieniem zwiększenia **wolności jednostki** i umożliwienia jej **swobodnego rozwoju**, na gruncie edukacji występuje przeciwko poświęcaniu indywidualnych potrzeb dla dobra grupy lub społeczeństwa. Liberalowie zalecają troskę o pojedynczych uczniów i ich postępy. Dobro jednostki – jej potrzeby i możliwości rozwoju – jest wartością łączącą wszelkie edukacyjne koncepcje liberalne. Liberalna koncepcja człowieka jako istoty z natury dobrej odgrywa dużą rolę w poglądach na temat wartościowej edukacji. Liberalowie utrzymują, że należy uwolnić dzieci od arbitralnych ograniczeń nakładanych na nie przez stosujących przymus nauczycieli, gdyż tłumią one ich indywidualność i kreatywność. Liberalni reformatorzy wychowania, przekonani, że w dziecku tkwi potencjał dobra, pragną wykorzystać go jako czynnik umożliwiający rozwój osobisty i społeczny oraz siłę napędową postępu.

Liberalna edukacja stanowi też najlepszą gwarancję zarówno tzw. **wolności akademickiej** w szkołach, jak i **swobód obywatelskich** w społeczeństwie. W polityce edukacyjnej owa idea wolności manifestuje się głównie tym, że kładzie się szczególny nacisk na wolność akademicką, czyli swobodę nauczania i zdobywania wiedzy. Ma ona trzy aspekty: wolność pojmowana negatywnie, jako brak instytucjonalnych środków przymusu; wolność szkoły jako instytucji oraz wolność jako warunek skuteczności metodologicznej (G. L. Gutek, 2003). Aspekt pierwszy wolności akademickiej trzeba by rozumieć jako ochronę swobód nauczycieli i uczniów przed stosującymi przymus i ucisk reprezentantami władzy państwowej, Kościoła czy grup interesów. Chodzi tu też o prawo do swobody wypowiedzi czy informacji, a także o zniesienie cenzury edukacyjnej, utrudniającej dostęp do wiedzy. Z kolei wolność szkoły jako instytucji wymaga utrzymania jej niezależności od wpływu ideologii politycznej, ochrony przed bezpośrednim oddziaływaniem politycznym. Sceptycy twierdzą, że nie jest to możliwe, ponieważ szkoła w liberalnym ustroju demokratycznym znajduje się na usługach dominującej ideologii politycznej. I w końcu – wolność jako warunek skuteczności metodologicznej – rozumiana jako wolność dociekań i wypowiedzi, swoboda badania kontrowersyjnych kwestii, swoboda pracy badawczej, ale też wolność dociekań w dziedzinie nauczania i uczenia się.

W odróżnieniu od konserwatystów, liberałowie wysoko cenią nie tylko kształcenie ogólne, ale także różnorodne tory **kształcenia zawodowego**. Uważają, że ten rodzaj edukacji dostarcza wykwalifikowanej siły roboczej przemysłowi, zapewniając w ten sposób postęp technologiczny i wzrost dobrobytu. Perspektywa liberalna, w której przywiązuje się dużą wagę do umiejętności, wiedzy i wartości umożliwiających sprawne funkcjonowanie w życiu społecznym i gospodarczym, ma pewne cechy wspólne z punktem widzenia przyjmowanym przez esencjalistów. W szkołach tworzonych pod auspicjami liberałów obywatelskie postawy, cnoty i powinności zajmują często miejsce wartości religijnych, ważnych dla konserwatystów. Liberalizm cechuje się immanentną wiarą w postęp, przekonaniem o pozytywnych funkcjach społecznych edukacji, do których można zaliczyć kształcenie ludzi racjonalnych i odpowiedzialnych, redukcję nietolerancji i uprzedzeń, stymulowanie działań na rzecz wolności, sprawiedliwości, równości i demokracji (C. J. Hurn, 1978).

Dbałość liberałów o **wysoki poziom kształcenia** jest, ich zdaniem, jednym z warunków rozwoju i wzrostu gospodarczego, sposobem na zwiększenie konkurencyjności własnego kraju w światowej gospodarce. Zarówno jeśli chodzi o rozwój wewnętrzny (krajowy), jak i zewnętrzny (międzynarodowy), edukacja pełni istotną funkcję, ponieważ dostarcza umiejętności i wiedzy, dzięki którym rosną kompetencje polityczne i obywatelskie, pogłębia się poczucie odpowiedzialności społecznej oraz następuje rozwój ekonomiczny. Ceniąc demokratyczne wartości społeczeństwa, a zwłaszcza ideę wolności

obywateli, liberałowie bez większych wahań i oporów akceptują pluralizm edukacji i jej otwarcie na różne kultury.

Odłamem liberałów, przekonanych, że ekonomiczny sukces państwa i jego możliwości w zakresie globalnego międzynarodowego współzawodnictwa zależą przede wszystkim od „produkcji wysoko kwalifikowanych absolwentów”, są tzw. **użytkownicy instruktorzy** (J. Williams, 1997, s. 35). Jeden z ideologów tego nurtu, Ch. Ball, twierdzi, że konkurencyjność ekonomii zależy nie tyle od sukcesu systemu edukacji w kreowaniu małych, zorientowanych na kierowanie innymi elit, ile od jego zdolności do dostarczania wysokiego średniego poziomu nauczania. Użytkownicy instruktorzy, propagujący szeroki dostęp do kształcenia, nie kierują się bynajmniej pobudkami o charakterze egalitarnym, nie dążą też do rozszerzania osobistych doświadczeń jednostek. Postrzegają studentów wyłącznie w kategoriach ludzkiego kapitału, który w postaci wykształconych absolwentów trafi na rynek pracy.

Zwolennicy tego podejścia krytykują profesorów szkół wyższych za zaniedbania w procesie przygotowania przyszłych absolwentów do życia zawodowego, co odbywa się kosztem uzyskiwania wiedzy niemającej walorów praktycznych. Chcieliby w związku z tym pozbawić akademików kontroli nad edukacją wyższą, narzucić uczelniom ściśle zawodowe ścieżki kształcenia oraz programy oparte na kompetencjach praktycznych. Pojęcie akademickości przegrywa tu z pojęciem „ekonomicznej odpowiedniości”, a kategorie jakości i doskonałości są rozpatrywane wyłącznie w odniesieniu do dopasowania kształcenia do potrzeb rynku pracy. Wiedza akademicka ma pełnić jedynie funkcje instrumentalne – służyć ukształtowaniu pracownika, zarówno w sensie zawodowym, jak i tożsamościowym.

Krytycy liberałów-użytkowników zauważają, że takie stanowisko prowadzi do utrwalania społecznych nierówności, a także do uprawomocnienia istniejących form władzy. Jenny Williams pisze, że pracodawcy jako przedstawiciele rynku „hierarchizują cechy posiadane przez jednostki, preferując te, które są związane z socjalizacją w ramach klasy średniej” (J. Williams, 1997, s. 37–38). Osoby, które

[...] nie posiadają osobistych jakości, pochodzących w sposób naturalny z edukacji społecznej w ramach rodziny z *middle class*, mają znacznie mniejsze szanse na rynku pracy, tym bardziej że są zwykle absolwentami szkół o niskim prestiżu (J. Williams, 1997, s. 38–41).

Wysoko płatne i prestiżowe stanowiska są zarezerwowane dla absolwentów najlepszych uniwersytetów. Jedną z konsekwencji tego stanu rzeczy jest uprawomocnienie istniejącej hierarchii uniwersytetów, co oznacza, że hierarchia na rynku pracy absolwentów jest odzwierciedlana w hierarchii uczelni.

Zgodnie z fundamentalnym dogmatem liberalizmu – jak ujmuje to D. Bell – „to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo jest podstawowym elementem społeczeństwa”, przy czym głównym zadaniem instytucji społecznych jest przekazanie tej jednostce wolności w sferze kształtowania swojej biografii i uzyskania miejsca w społeczeństwie. Instytucje powinny ustanowić zarówno „**procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję**” między różniącymi się (w zakresie możliwości życiowych) członkami społeczeństwa, jak i kanały ruchliwości w górę. Liberalizm neguje – w imię „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji” – wszelkie związane z przypisanymi atrybutami (np. urodzenie) kryteria alokacji w społeczeństwie (D. Bell, 1973, s. 424–425). Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów oświecenia, „w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny”. Wszystkich uczniów powinno się traktować jednakowo, a zatem każdy z nich powinien podlegać takiemu samemu nauczaniu. Jak pisze D. Bell, na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa kapitalistycznego: w perspektywie ekonomicznej decydującą rolę odgrywa walka o pieniądze, w romantycznej – ambicja w walce o sukces, w intelektualnej – priorytet wiedzy i walka o dostęp do niej, wreszcie w perspektywie *stricte* społecznej – walka o dostęp do edukacyjnych dyplomów, której skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi” (D. Bell, 1973, s. 426). Teoretycy nowoczesnego liberalizmu wierzą, że **zasady gospodarki rynkowej i wolnej konkurencji** mogą mieć zbawienne znaczenie dla edukacji, a liberalne zapatrywania na ekonomię przenoszą na grunt polityki edukacyjnej i systemu oświaty. Przy tworzeniu strategii edukacyjnej liberał bierze pod uwagę przede wszystkim ekonomiczne potrzeby społeczeństwa, jego wymagania w zakresie zatrudnienia oraz uznawane przez nie wskaźniki sukcesu ekonomicznego. Język, którym liberałowie (oraz neoliberalowie zwani też „nową prawicą”) opisują rzeczywistość społeczną i edukacyjną, zawiera takie pojęcia, jak: „**wybór konsumenta**”, „**konkurencja**”, „**prywatyzacja**”, „**różnicowanie poprzez rynek**”. Relacje o charakterze rynkowym są rozszerzane na sferę edukacji i jest to postrzegane jako równoznaczne z rozszerzeniem wolności konsumenta. Liberałowie są zorientowani na rynek, edukację zatem postrzegają jako „dobro konsumpcyjne”, natomiast przyszłych studentów jako konsumentów, którzy wyrażają swoje preferencje poprzez wybór określonej szkoły. Twierdzą, że sektor akademicki powinien być niezależny od rządu, to profesorowie powinni decydować o „naturze uniwersytetu”, a studenci powinni mieć prawo do wyboru jednej z konkurujących ze sobą szkół wyższych. Skoro edukacja jest „towarem do zakupu”, decyzję o akcesie muszą podejmować sami młodzi ludzie, którzy muszą odpowiedzieć sobie na pytanie, czy pragną kupić sobie edukację i potraktować ten zakup jako „inwestycję w swoje przyszłe szanse życiowe” (J. Williams, 1997, s. 32). Je-

śli jednostka posiada środki finansowe na ten zakup (otrzymane zwykle od rodziców), sytuacja jest oczywista, jeśli nie – może zdecydować się na pożyczkę lub kredyt, koniecznie do spłacenia. W każdym razie na wolnym rynku niezbędne są takie cechy konkurujących jednostek, jak: niezależność, energia, samowystarczalność.

Społeczeństwa liberalne formułują takie programy edukacyjne, jakie sprzyjają swobodnemu podejmowaniu decyzji związanych z wyborem zawodu. Warto tu jednak zauważyć, że tym edukacyjnym decyzjom zawsze towarzyszy element niepewności, gdyż na akademicką giełdę pracy oddziałują kaprysy rynku, które mogą dramatycznie zmniejszyć szanse zatrudnienia.

Liberałowie walczą o **zniesienie wszelkich barier** stwarzanych szkolnictwu prywatnemu oraz mechanizmów szczególnego wspomaganie szkół publicznych, nie zważając na to, że kształcą one dzieci z biedniejszych rodzin i często trudniejszych środowisk, w których nie tak łatwo o dobre efekty działalności edukacyjnej. Ich zdaniem, wolność wyboru szkoły i kierunku kształcenia stanowi wystarczająco skuteczny, a jednocześnie prosty do wprowadzenia mechanizm kontroli efektywności pracy szkół i regulacji zasad ich funkcjonowania. Niektórzy liberałowie optują za zniesieniem monopolu publicznego systemu szkolnictwa i całkowitym jego sprywatyzowaniem. Miałoby w tym pomóc wydawanie specjalnych bonów oświatowych, dzięki którym rodzice mogliby sfinansować swoim dzieciom naukę w szkole innej niż państwowa, zarazem takiej, jaka lepiej odpowiada ich potrzebom. Powstałby wówczas wolny rynek edukacyjny, na którym najbardziej efektywne szkoły wygrywałyby z miernymi. Zwycięskie placówki będą przyciągać uczniów najzdolniejszych, a jednocześnie z wysokimi ambicjami i motywacją do nauki. Zdaniem liberałów, dzięki systemowi bonów edukacyjnych, czyli prywatyzacji oświaty, szkolnictwo ma szansę stać się areną rywalizacji.

W liberalnym dyskursie, zorientowanym na rynek, dopuszcza się myśl, że zapewnienie „ogólnego interesu społecznego” wymaga czasami (choć raczej rzadko) wspomaganie finansowego najbardziej zdolnych osób z grup najbiedniejszych w postaci stypendiów, kredytów, pożyczek. Potencjalny student ma świadomość, jaki towar edukacyjny otrzymuje i za jakie pieniądze, zdaje sobie sprawę z jakości pobieranej edukacji i przyszłej wartości dyplomu. Może wybrać „tańszy produkt” i w konsekwencji „gorszy dyplom” lub drogą edukację i dyplom gwarantujący przynależność do elity. Stąd jego „inwestycyjna decyzja” odnośnie do edukacji może mieć, zdaniem liberałów, postać racjonalnego wyboru. Liberałowie nie zauważają, że osoby z rodzin nieuprzywilejowanych nie będą w stanie kupić sobie edukacji, mogą też nie mieć kapitału kulturowego, niezbędnego do studiowania. Rzecznicy pedagogiki krytycznej słusznie twierdzą, że wprowadzenie reform o charakterze rynkowym do edukacji stanowi strategię, której jednym z głównych rezultatów jest reprodukcja, rozpatrywana w kontekście klasowym i etnicznym. Zdaniem J. Brown, rynek wymaga – w rosnącym stopniu – materialnego

kapitału, który jest niezbędny, aby sprostać kosztom związanym z uzyskaniem dostępu do właściwego kapitału kulturowego (J. Williams, 1997, s. 32–35). Niestety, społeczne kontrowersje wokół problemu dostępu do edukacji, związane m.in. z pochodzeniem społecznym, nie są na ogół przedmiotem zainteresowania liberałów.

Zorientowani na rynek, liberałowie podkreślają konieczność **wewnętrznego zróżnicowania sektora edukacji wyższej**, dzięki czemu potencjalny konsument edukacji będzie miał większe możliwości wyboru. Każda szkoła wyższa, ich zdaniem, zajmuje określone miejsce na rynku, powinna więc orientować się na określoną grupę konsumentów (studentów), również w kategoriach własnych kosztów. Krytycy takiego przekonania zwracają uwagę na to, że w praktyce wybór określonego typu edukacji ma niewiele wspólnego z wyborem konsumenckim, lecz wynika głównie z finansowych kalkulacji. Zarzucają więc liberałom idealizację rynku jako rzekomo neutralnego mechanizmu, którego funkcjonowanie odwołuje się do konsumenckich wyborów.

Na gruncie liberalnej ekonomii zrodził się też pomysł stymulowania młodych ludzi i zachęcania ich do pilnej nauki i zdobywania wykształcenia. Polega on na roztaczaniu wizji przyszłych korzyści finansowych i stawianiu im za przykład osób, które mają wysokie dochody dzięki ukończeniu szkoły wyższej.

Liberalna wizja edukacji krytykowana jest zwłaszcza przez neokonserwatystów, którzy podważają koncepcję **szkoły jako wielofunkcyjnej instytucji** działającej w służbie wspólnoty. Twierdzą, że wielofunkcyjna szkoła nie spełnia należycie swych podstawowych zadań. Zarzucają też liberałom, że – wbrew deklaracjom – system oświaty hołdujący ich zasadom zaniża standardy osiągnięć w zakresie podstawowych umiejętności, a w miejsce takich wartości, jak pracowitość i zdyscyplinowanie, wchodzi permissywizm i uleganie chwilowym modom edukacyjnym. Neokonserwatyści są przekonani, że liberałowie fałszywie pojmują rolę szkoły i niewłaściwie wychowują młodzież. Ich zdaniem, Deweyowski pragmatyzm, wychowanie progresywne i świecki humanizm przyczyniły się do tego, że szkoły nie potrafią zapewnić odpowiedniego poziomu kształcenia. Te filozofie i teorie spowodowały obniżenie standardów akademickich i aspiracji oraz rozluźnienie dyscypliny zarówno w szkołach, jak i w społeczeństwie, a także przyczyniły się do zaniku tradycyjnych wartości moralnych i spadku produktywności gospodarki. Źródło tych problemów tkwi w nieudolności szkół, które nie potrafią wpoić młodzieży uniwersalnych norm etycznych ani dziedzictwa kulturowego, co spowodowało odcięcie od kulturowych korzeni.

Neokonserwatyści uważają, że trzeba odwrócić te tendencje, odrzucić wpływ liberalizmu i progresywizmu i zreformować oświatę, najlepiej w myśl postulatów perenializmu i esencjalizmu. Niektórzy neokonserwatyści upatrują szansy na zmianę w powrocie do tradycyjnych wartości religijnych.

Zdaniem innych, należy zwrócić się w stronę spuścizny kulturowej, zwłaszcza tych jej aspektów, w których przejawiają się uniwersalne, wieczne prawdy i wartości. Respektowanie zasad perenializmu polega na postrzeganiu szkoły jako narzędzia służącego do przekazywania kanonu wiedzy i wartości wywodzących się z zachodnich doświadczeń kulturowych i oponowaniu przeciwko rozszerzonej, wielokulturowej koncepcji dziedzictwa. Zadaniem szkoły jest definiowanie i przekazywanie trwałego rdzenia kulturowego, dzięki któremu kolejne generacje dziedziczą tę samą tradycję. Natomiast wpływ esencjalizmu przejawia się w opinii, że skuteczne i wydajne nauczanie kluczowych umiejętności i przedmiotów przyczynia się do wzrostu efektywności ekonomicznej.

Między determinizmem biologicznym a determinizmem kulturowym

Konserwatywna i liberalna teoria edukacji znajdują się we wspólnej przestrzeni myślowej zdefiniowanej przez tradycję modernizmu. U podstaw projektu konserwatywnego i liberalnego usytuowane są wspólne założenia dotyczące zasadniczo **zdeteminowanej, niezmiennej ludzkiej natury**. Między konserwatystami i liberalami toczy się spór o to, czy o powodzeniu szkolnym w większej mierze decydują czynniki wrodzone czy społeczne (kulturowe); czy indywidualne osiągnięcia związane są w większym stopniu z dziedziczeniem genetycznym czy środowiskowym. Pierwsi określają naturę jako przyrodzoną jednostce (opowiadają się za **determinizmem biologicznym**), drudzy uważają, że natura – wykształcona w kulturowej tradycji – powinna być przekazywana w możliwie nienaruszonej postaci (**determinizm kulturowy**). W obu opcjach – konserwatywnej i liberalnej – pojawia się modernistyczna opozycja natury i kultury, głęboko zakorzeniona w instytucjonalnym kształcie społeczeństwa.

Zwolennicy opcji konserwatywnej przywiązują dużą wagę, przynajmniej na poziomie deklaracji, do zasady równych szans, którą definiują jako zasadę równych możliwości zademonstrowania swoich uzdolnień. Twierdzą, że trzeba uczciwie zmierzyć potencjał każdego ucznia i skierować go tam, gdzie przyniesie sobie i społeczeństwu najwięcej pożytku. Kształcenie dostosowane do możliwości (potencjału) jednostki jest jedynym rozsądnym i skutecznym rozwiązaniem. Konserwatyści głoszą, *explicite* bądź *implicite*, że o powodzeniu szkolnym jednostki w największej mierze decydują czynniki wrodzone. Dużą część nierówności osiągnięć szkolnych da się wyjaśnić dziedzicznym komponentem IQ. Człowiek przychodzi na świat z określonymi zdolnościami, z określonym poziomem inteligencji i żadne programy

wyrównawcze nie są w stanie tego zmienić. Zasada równości szans wymaga tylko, by te różnice uczciwie i dokładnie rozpoznać, a następnie tak samo traktować ludzi o podobnych zdolnościach. Programy wyrównawcze mogą jedynie modyfikować czynniki natury środowiskowej, ale żadne działania wpływające na środowisko nie mogą przynieść zadowalających rezultatów, gdyż nierówności edukacyjne są oparte na wrodzonych, genetycznie uwarunkowanych i dziedziczonych różnicach inteligencji, co ogranicza skuteczność wszelkich interwencji. Skoro wiadomo, że w pewnych grupach przeciętny poziom inteligencji jest wyższy niż w innych, to nierówny rozkład osiągnięć i społecznych nagród jest zgodny z zasadą równych szans. Co więcej, im bardziej będzie się wyrównywać różnice środowiskowe, tym mocniej uwidoczną się różnice genetyczne, co jest zgodne z zasadą genetyki populacyjnej, brzmiącą: gdy w populacji maleje zróżnicowanie środowiskowe, automatycznie wzrasta rola zróżnicowania genetycznego.

Zdaniem konserwatystów, nierówności wykształcenia są transmitowane z pokolenia na pokolenie przez dziedziczny komponent IQ, a zatem system edukacji stałby się bardziej efektywny, gdyby uznał **wrodzone różnice zdolności** między grupami i zróżnicował ich traktowanie (także w sensie ustalania odrębnych programów kształcenia). Różnice indywidualne między ludźmi określają konserwatyści mianem „przyrodzonych” uwarunkowań statusu społecznego. Iloraz inteligencji, jak twierdzą, ma wartość strategiczną, jeśli chodzi o wiele wysokich pozycji w społeczeństwie, natomiast różnice IQ tworzą w dużej mierze różnice w statusie społecznym i w sukcesie życiowym. Ponieważ zaś ludzie o podobnej strukturze umysłu mają tendencję do zawierania między sobą małżeństw i „reprodukowania się”, dziedziczenie biologiczne i społeczne stają się nierozdzielne. Społeczeństwo dryfuje więc w stronę stabilnej, dziedzicznej merytokracji i stratyfikacji zdeterminowanej cechami wrodzonymi. Władza i prestiż skupiają się tym sposobem w grupach o najwyższym IQ. Zdaniem konserwatystów, m.in. R. Herrnsteina, jest to korzystne dla społeczeństwa, ponieważ wyróżnianie i nagradzanie ludzi o najwyższych zdolnościach jest konieczne dla jego efektywnego funkcjonowania (R. Herrnstein, C. Murray, 1994).

Konserwatyzm prowadzi w praktyce do „**społecznej selektywności**” (klasowej, rasowej czy etnicznej). Występuje w nim bowiem oczywiste założenie, że zdecydowana większość populacji nie jest w stanie dorównać akademickim standardom doskonałości. Model oświaty oparty na selekcji, której podstawę stanowią testy inteligencji (model konserwatywny), stwarza tylko pewne złudzenia ideologiczne równych szans i optymalnej merytokracyjnej lokacji jednostek na pozycje społeczne. Klasie średniej wydaje się, że zbawia ludzkość, zmuszając inne grupy do przyjęcia jej etosu i języka, w rzeczywistości jednak testy budują blokady dla awansu jednostek z innych klas. Są narzędziem kontroli społecznej i zabezpieczania interesów klasy panującej przez sukcesę przywilejów i reprodukcję struktury społecznej.

Konserwatyści nie widzą niczego złego w tym, że szkoła służy wyłanianiu i legitymizacji elit, a powielanie się tego procesu z pokolenia na pokolenie świadczy, ich zdaniem, jedynie o trafności szkolnych selekcji. Fred Inglis proponuje żartobliwie, żeby na podstawie koncepcji konserwatywnej stworzyć nową dyscyplinę socjologiczną – **teorię „nieruchliwości społecznej”** (*social immobility*) (F. Inglis, 1975, s. 87).

Liberałowie wywodzący się z **liberalizmu nowoczesnego** (*welfare state liberalism*) zgłaszają całkiem inną (a nawet przeciwstawną do konserwatywnej) propozycję w kwestii równości w oświacie. Koncepcja liberalna zdecydowanie odchodzi od konserwatywnej, postrzega bowiem edukację jako niezwykle ważny instrument egalitaryzacji społeczeństwa, dzięki otwieraniu przez nią kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nieuprzywilejowanych. Liberałowie, w przeciwieństwie do konserwatystów opowiadających się za hierarchicznym porządkiem społecznym, są zainteresowani **porządkiem równościowym i mobilnością** opartą na komunikowaniu się interpersonalnym. W wizji konserwatystów społeczeństwo ma charakter „metafizycznie askryptywny”, a jednostka zajmuje pozycję społeczną z urodzenia, a nawet z woli Boga. Liberalny typ równości oznacza, że każdy człowiek otrzymuje możliwość uczestniczenia w konkurencyjnym wyścigu, a sukcesy jednostek są odpowiednie do ich zdolności i motywacji. O ile konserwatywny program kształcenia tworzony jest z myślą o zajmujących w strukturze społecznej wysokie pozycje, o tyle liberałowie stawiający na starania o wysokie pozycje społeczne są zainteresowani merytokracyjnymi rozwiązaniami programowymi promującymi awans dzięki zaletom umysłu i charakteru. Preferują ideę otwartego społeczeństwa, w którym jednostka realizująca swój potencjał jest zasadniczym „podmiotem ruchliwości”, i w związku z tym powinna otrzymać maksimum wolności w zakresie swoich życiowych poczynań.

Ze względu na interes państwa konieczne jest, by takie czynniki, jak rasa, pochodzenie etniczne, pochodzenie społeczne, warunki ekonomiczne, płeć nie przyczyniały się do spychania pewnych grup do niższych kategorii i nie odbierały im możliwości dostępu do wartościowych dóbr. Liberałowie są przekonani, że gdy zostaną zniesione wszelkie **bariery ruchliwości**, wówczas losy jednostki będą zależały jedynie od niej samej (od jej konkurencyjności). Popierają zatem programy zmierzające do zmniejszania zjawiska nierównych szans edukacyjnych, do likwidacji barier rasowych, etnicznych, religijnych oraz barier płci, aby dać wszystkim młodym obywatelom w miarę równe możliwości konkurowania w wyścigu odbywającym się na różnych szczeblach awansu społecznego.

Liberałowie sądzą, że w społeczeństwie demokratycznym zadaniem edukacji staje się **tworzenie wstępnych warunków równości** oraz możliwości swobodnego przemieszczania się ludzi w górę i w dół zawodowej hierarchii, stosownie do ich zdolności i osiągnięć. Opowiadają się za ideą społeczeństwa merytokracyjnego, którego główną zasadą jest „równość możliwości na wstę-

pie”, a w odniesieniu do szkolnictwa „**równość edukacyjnych możliwości na starcie edukacji**”, **lecz nie równość „rezultatów na końcu”**. Dążą do sytuacji, w której urodzenie się w biednej rodzinie nie będzie stwarzać barier dla sukcesu, a przyjsie na świat w rodzinie bogatej lub o wysokim statusie nie zagwarantuje uniknięcia porażki. W konsekwencji utalentowana i umotywowana jednostka z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności, a nieutalentowana czy leniwa z grup nieuprzywilejowanych nie osiągnie sukcesu. Liberalowie uważają, że oświata, dając wszystkim równe szanse, niweluje tym samym różnice społeczne, tworzy kanały ruchliwości, próbuje przerwać związki między pochodzeniem społecznym a sukcesem społecznym. Wprowadzając obiektywną selekcję według kryteriów merytorycznych, zapewnia właściwą alokację jednostek do ważnych strategicznie pozycji społecznych. Wprowadza tym samym automatycznie i utrzymuje właściwy ład społeczny. Jednocześnie oświata, będąc częścią aparatu państwa, inicjuje pewne działania dodatkowe na rzecz wyrównania szans życiowych wszędzie tam, gdzie istnieją jeszcze nierówności. Jest więc w państwie dobrobytu jedną z owych łagodnych, naukowo podbudowanych metod i środków neutralizowania konfliktów społecznych.

Liberalowie godzą się z istnieniem podziałów klasowych i przyznawaniem różnego statusu kategoriom zawodowym, nie zaprzeczają istnieniu nierówności i niesprawiedliwości, nie uważają jednak, że pozycja społeczna powinna być determinowana urodzeniem. Tym samym **podważają społeczną i polityczną hierarchię, w której przynależność klasowa jest dziedziczona**. Według nich struktura społeczna i ekonomiczna powinny być wynikiem współzawodnictwa, w którym najzdolniejsi, pokonawszy mniej od siebie kompetentnych, zdobywają najbardziej cenione stanowiska i wysoką pozycję społeczną. Zawdzięczają jednak to wszystko sobie – swojej pracowitości, talentom, motywacji, a nie urodzeniu. Jeśli zatem ktoś jest zarówno uzdolniony, jak i umotywowany, to na pewno odniesie sukces, jeśli nie – to sam jest sobie winny. Tę optymistyczną tezę kwestionuje T. Husén, twierdząc, że w istocie system szkolny jest systemem poświadczeń, który sukcesywnie ustanawia, wzmacnia i uprawomocnia „rozdzielenia” (T. Husén, 1974, s. 110).

O ile konserwatywny model oświaty oparty jest na klasycznej teorii liberalnej i podkreśla rolę wrodzonych jakości i osobistych osiągnięć jednostki, o tyle **model liberalny** bazuje na ideologii krytykującej klasyczny kapitalizm i docenia **zmiennie środowiskowe** (do wrodzonych zdolności i wrodzonej inteligencji przywiązuje znacznie mniejszą wagę). Odpowiedzialnością za sukcesy lub klęski edukacyjne (a także życiowe) człowieka obarcza jego środowisko społeczne, w tym zwłaszcza czynniki kulturowe. Zamiast jednak uznać kulturę za zewnętrzną wobec jednostki i podatną na działania dyktowane wolą polityczną, uznaje ją za odporną na polityczne zabiegi takich instytucji zewnętrznych, jak szkoła. Zakłada, że kultura i środowisko rodzinne nakładają silne ograniczenia na motywację dziecka, a więc i na jego chęć poddania

się dyscyplinie szkolnej. Zwolennicy tej opcji odrzucają pogląd, że różnice osiągnięć szkolnych między grupami etnicznymi, kulturowymi i między płciami stanowią dostateczny dowód, by twierdzić, że została pogwałcona zasada równych szans.

Można by dowieść, że liberalizm, mimo deklarowanych założeń, w rzeczywistości odrzuca równość szans jako zasadę obowiązującą w nowoczesnych społeczeństwach. Zaprzeczając temu, że szkolnictwo może wywołać znaczące zmiany i dać ludziom szansę, której inaczej byliby pozbawieni, model ten dostarcza racji na rzecz trwania nierówności i niepodjęcia prób ich usunięcia. Traktuje determinizm środowiskowy jako barierę nie do pokonania. Liberalowie, utrzymując, że nierówności są naturalnym skutkiem rozwoju, zacierają tym samym różnicę między nierównością naturalną, opartą na dokonaniach, a nierównością z przyczyn społecznych (kulturowych), na której to różnicy opiera się zasada równych szans.

I choć liberalizm funkcjonuje w świadomości społecznej jako bardziej „postępowy”, bardziej „lewicowy” niż konserwatyzm, to w gruncie rzeczy chyba taki nie jest. Oba podejścia łączy „**paradygmat osiągnięciowy**” w tym sensie, że zwolennicy obu opcji skupiają się na tym, jak osiąga się pewien poziom inteligencji. Liberalowie zastępują pojęcie dziedziczności genetycznej modelem środowiskowym, który, tak jak poprzedni, służy odwracaniu uwagi od sposobu, w jaki szkoła postępuje z uczniami. W każdym razie szkoła przekłada „wejściowe” zróżnicowanie uczniów na różnice w kompetencjach szkolnych i nadaje im moc obowiązującą. W ten sposób dokonuje się wstępna segregacja, wstępne przekazanie zróżnicowań struktury. Taka selekcyjna rola szkoły jest niewątpliwie funkcjonalna wobec struktury społecznej, tzn. służy odtwarzaniu wzorów kompetencji i zróżnicowań budujących przestrzeń społeczną. Kiedy szkoła przedstawia się jako system merytokratycznej selekcji na podstawie kompetencji szkolnych, *de facto* zaś selekcja społeczna przenosi i transponuje na „język szkolny” zróżnicowania społeczne i zróżnicowania wejściowe uczniów, to wiara w racjonalność szkoły podtrzymuje w istocie jej reprodukcyjną funkcję, czyli opartą na dziedziczeniu selekcję. I jest tak niezależnie od tego, czy szkoła rzeczywiście wypełnia swą merytokratyczną funkcję (czy selekcjonuje rzeczywiste uzdolnienia i umiejętności), a także czy zdolności i kompetencje są wsparte na rozdzielonych nierówno zadatkach wrodzonych.

Z perspektywy krytyków lewicowych „**ideologia Qizmu**”, czyli eksponowania roli IQ jako czynnika sukcesu edukacyjnego, wraz z jej merytokratycznym kontekstem jest wykorzystywana do usprawiedliwienia hierarchicznego w swojej istocie liberalno-konserwatywnego systemu społecznego, do uprawomocnienia hierarchicznego podziału pracy, w którym władza i kontrola działają według zasady „z góry na dół”. I nie ma większego znaczenia, czy za prawdziwą uzna się tezę o dziedziczeniu genetycznym czy środowiskowym.

Teoria krytyczna jako dyskursywny przełom w myśleniu o edukacji

Przełomu w myśleniu o szeroko rozumianych relacjach między edukacją a społeczeństwem, między jednostką a strukturą społeczną, między wolnością a władzą i dominacją dokonuje **pedagogika krytyczna**. Za sprawą pedagogów krytycznych zachodzi swoista „**dyskursywna zmiana**” w teorii pedagogicznej, pedagogika krytyczna pozostaje bowiem w opozycji do podejścia pozytywistycznego oraz hermeneutycznego, a w sensie społeczno-politycznym – do doktryn neoliberalizmu i neokonserwatyizmu. Po pierwsze, przełom dyskursywny polega na opowiedzeniu się za „progresywną zmianą rzeczywistości”, w przeciwieństwie do konserwatyizmu ceniącego *status quo*, traktującego ciągłość, tradycję jako coś pożądanego i, w przeciwieństwie do teorii reprodukcyjnych, postrzegających *status quo* jako niepożądaną, ale nieuniknioną konieczność. Dyskurs pedagogiki krytycznej stanowi interdyscyplinarną, krytyczną analizę funkcjonowania szkoły, wykorzystującą kategorie filozofii krytycznej, strukturalizmu, psychoanalizy, marksizmu, socjologii, teorii polityki, antropologii kulturowej – w zasadzie każdej dyscypliny wiedzy umożliwiającej krytyczną interpretację jakichkolwiek aspektów procesu kształcenia (T. Szkudlarek, 1993, s. 97-98). Pedagog krytyczny przyjmuje, że edukacja powinna służyć rozwojowi jednostek i społeczności, poszerzać zakres ludzkich możliwości, zakres wolności.

Po drugie, teoria krytyczna nie chce poprzestać na wyjaśnianiu procesów społecznych (na diagnozie), zamierza opracować **projekt radykalnej naprawy** życia społecznego i edukacji (interwencji w świat społeczny), stawia też na inicjatywy lokalne, których celem będzie przeciwdziałanie „logice społecznej determinacji” w odniesieniu do całych grup społecznych lub tylko pojedynczych uczniów (M. Apple, 1982, s. 64).

Po trzecie, pedagogzy krytyczni dokonują **zmiany języka** opisującego rzeczywistość społeczną. Zamiast mówić o determinacji, konieczności, strukturalnym zniewoleniu, ruchliwości, reprodukcji, używają takich pojęć, jak: możliwości, nadzieja, krytyka, transformacja. Próbują opracować język konstruktywnej krytyki, który dałby możliwość badania edukacji jako elementu polityki kulturalnej. W tym celu analizują teksty – materiały źródłowe i dokumenty – których funkcją jest legitymizacja władzy w oświacie. Czynią to, aby zidentyfikować w owych tekstach praktyki stanowiące historyczne i społeczne konstrukcje. Badają, jaką konstrukcją „wiedzy” posługiwali się w danym okresie autorzy i w jaki sposób czynili ze swego dzieła instrument władzy (T. Benton, I. Craib, 2003). Analiza dzieła jako narzędzia służącego interesom grup dominujących w danej epoce historycznej umożliwia jego dekonstrukcję.

Po czwarte, w przeciwieństwie do dyskursu konserwatywno-liberalnego, postrzegającego edukację w kategoriach transmisji wartości oraz statusów społecznych, teoria krytyczna ujmuje edukację jako miejsce, w którym zachodzi **konfrontacja** pluralistycznych, otwartych, stających się, zawsze niedokończonych walk o kształt tego, co indywidualne, i tego, co społeczne.

Po piąte, w opozycji do teorii konserwatywnej i liberalnej, które w systemowy sposób ujmowały rzeczywistość społeczną, promowały ciągłość, tworzyły modele statyczne, zamknięte, teoria krytyczna buduje **modele transformatywne**, zorientowane na zmianę, dynamiczne, w trakcie stawania się.

Po szóste, pedagodzy krytyczni opowiadają się za zasadniczo odmienną orientacją teoretyczno-metodologiczną. Zamiast prowadzić badania empiryczne, przy użyciu procedur ilościowych, wolą postawić na badania etnograficzne (naturalistyczne, interpretatywne), istotą których jest stosowanie **metod jakościowych**.

Pedagogika krytyczna, korzystając z dorobku wielu tradycji intelektualnych (m.in. J. Habermasa, E. Blocha, M. Horkheimera, A. Gramsciego, J. Deweya), promuje **lewicową orientację polityczną**. Pozwala też zobaczyć w nowym świetle rolę edukacji w procesie społecznej kontroli i reprodukcji, a także otwiera perspektywę dostrzeżenia emancypacyjnych możliwości, jakie potencjalnie daje edukacja. Zadanie szkoły pojmuje jako przeciwstawienie się zniewalającym, ograniczającym wolność czynnikom, które reprodukują kulturowe, polityczne i ekonomiczne ograniczenia, krytyczną ich analizę oraz kształcenie pozwalające jednostkom i społeczeństwom na uwolnienie się od ich wpływu. Teoretycy krytyczni pragną uchwycić „przejawy wielowymiarowego kryzysu tożsamości systemów oddziaływania edukacyjnego” oraz jednocześnie definiować „przestrzeń możliwości i nadziei, jaką dałoby się uruchomić dla jego przezwyciężenia” (L. Witkowski, 1993, s. 17-18).

Istotna wartość teorii krytycznej polega na **przełamaniu „wyłącznie reprodukcyjnego” myślenia** o edukacji, typowego dla ideologii radykalnych, ale też odrzuceniu stanowiska konserwatystów. Teoria krytyczna nie zgadza się z ideologiami radykalnymi, które traktują wszelkie przejawy oporu jako nieistotne – z perspektywy przekonania o totalnym strukturalnym zdeterminowaniu życia szkoły i reprodukcyjnym charakterze edukacji. Sprzeciwia się też konserwatywnym teoriom edukacji, które postrzegają przejawy oporu w kategoriach zjawisk z marginesu i dewiacji. Pedagogzy krytyczni (np. H. Giroux, P. McLaren) traktują szkołę jako miejsce „stałego konfliktu, w którym tak dobre, jak i złe intencje i mechanizmy oddziaływania” spotykają się ze „zrytualizowanymi formami oporu” (H. Giroux, P. McLaren, 1986, s. 41). Jednocześnie jednak szkoła jest potencjalnie instytucją, która może pełnić funkcję emancypacyjną na rzecz upelnomocnienia jednostek i związania ich podmiotowości z walką o demokrację w sferze publicznej (T. Szkudlarek, 1993, s. 98). Przyjęcie przez pedagogikę krytyczną pojęcia oporu jako instrumentu analitycznego pozwala na interpretowanie życia

szkolnego już nie jako płaszczyzny przepływu wiedzy, wartości i władzy, lecz jako pluralizm kulturowych, społecznych i politycznych konfrontacji.

Emancypacyjne przesłanie pedagogiki krytycznej polega na sprzeciwie wobec funkcji pełnionych przez „niekrytyczną” edukację, w tym zwłaszcza na oporze w stosunku do procesu reprodukcji systemu społecznego, który to proces powoduje ograniczenia dla rozwoju jednostek i grup społecznych (T. Szkudlarek, 1993, s. 98). Głównym celem pedagogiki krytycznej jest budowanie „lepszego świata”, opartego na idei równości i sprawiedliwej „dystrybucji” wolności i dobrobytu. Pedagodzy utożsamiający się z tą opcją nie dążą do „zniesienia” istniejącego systemu społecznego i zastąpienia go innym, lecz do „radykałnych reform” w ramach systemu istniejącego. Ostatecznym, choć niewyartykułowanym celem teorii krytycznej jest stworzenie większych możliwości dla nieuprzywilejowanych w sferze dostępu do wartości (także materialnych), stylu życia, miejsca w strukturze społecznej, dotychczas zarezerwowanych dla grup dominujących (Z. Melosik, 1995, s. 66–79).

Pedagogika krytyczna jest zorientowana na zmianę – zarówno na poziomie makro, jak i mikro, stanowi punkt wyjścia dyskursywnych praktyk, które dążą do przekształcania świata. Zrywając z fatalizmem teorii reprodukcyjnych, przynosi możliwości działania w sferze emancypacji poprzez poszukiwanie płaszczyzn różnorodnych wolności, budowanie alternatywnych przestrzeni, zarówno w świadomości, jak i w praktyce społecznej. Teoretycy oporu rezygnują z aksjologicznej neutralności na rzecz moralnej stronniczości, opowiadają się za działaniem na rzecz pozbawionych pełni przysługujących im praw (np. prawa do edukacji), przyjmują zwykle punkt widzenia tych grup społecznych, które w danej sytuacji są uznawane za pokrzywdzone, zdominowane, zmarginalizowane, upośledzone. Skoro procesy edukacyjne są uwikłane w społeczne nierówności, rolą teorii edukacji odwołującej się do krytyki społecznej staje się nie tylko zrozumienie tych procesów (diagnoza), ale też zaprojektowanie inicjatyw przeciwdziałających nierównościom (interwencja).

Rzecznicy teorii krytycznej – np. H. Giroux – przeciwstawiają się wizji edukacji promowanej przez konserwatystów. Twierdzą, że organizowanie przedmiotu badań wokół takich zagadnień, jak: kulturowa transmisja, socjalizacja, konsens, spójność i stabilność, jest równoznaczne z akceptacją istniejących związków między szkołą i społeczeństwem. Krytykują zainteresowanie konserwatystów skutecznością szkoły w procesie nauczania wartości i norm dominujących w danym społeczeństwie oraz pomijanie wartości typowych dla mniejszości. Jak pisze H. Giroux,

[...] transmisja i reprodukcja dominujących wartości i przekonań poprzez ukryty program są zarówno rozpoznawane, jak i akceptowane jako pozytywne funkcje procesu kształcenia (H. Giroux, 1983, s. 48).

Pedagodzy krytyczni poddają analizie mechanizmy, które pozbawiają władzy duże grupy społeczne i zakładają, że **świat społeczny wymaga zmiany**. Tymczasem zmiana ta jest utrudniana, blokowana przez praktyki kulturowe, które służą interesom dominujących grup społecznych. Edukacja stanowi jedną z najważniejszych tego rodzaju praktyk. Pełni swoje ideologiczne funkcje maskowania i przeinaczania rzeczywistości, posługując się ukrytymi programami szkolnymi, symboliczną przemocą i całą serią rytualnych praktyk przyzwyczajających ludzi do życia w bezkrytycznym posłuszeństwie. Jednocześnie jednak pedagog tej orientacji nie tylko diagnozuje mechanizmy dominacji, zniewolenia i przemocy wpisane w funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, czy szerzej – społecznych i kulturowych praktyk kontroli nad umysłami i zachowaniami ludzi. Pedagog krytyczny nie ogranicza się do krytyki mechanizmów trwale obecnych w życiu wielu społeczeństw, które to mechanizmy jednym dają władzę, a drugim ograniczają do niej dostęp. Pedagog tej opcji postrzega społeczeństwo jako niesprawiedliwe z istoty, ale zdolne stać się mniej niesprawiedliwym, a może nawet sprawiedliwym, dzięki racjonalnym działaniom ludzi. Dąży on do przeprowadzenia reform oświatowych, opracowuje program edukacyjny, którego realizacja umożliwi grupom uciskanim przejęcie kontroli nad swoim życiem i przeznaczeniem (D. W. Livingstone, 1987, s. 8). Zakłada, że możliwa jest zmiana położenia w podziale władzy grup podporządkowanych i można ją osiągnąć poprzez upowszechnienie rozumienia społecznej konstrukcji rzeczywistości (D. W. Livingstone, 1987, s. 8). Traktuje **szkołę jako narzędzie krytyki społecznej** i miejsce, w którym powstają inicjatywy reform społecznych i politycznych. Nurt radykalnej krytyki edukacji może być odczytany jako głos na rzecz traktowania edukacji jako czynnika społecznej zmiany i emancypacji, szansy na zwiększenie zakresu indywidualnej i zbiorowej wolności, warunku życiowego powodzenia jednostki, ale też koniecznego warunku zmiany społeczeństwa.

Zwolennicy tej odmiany myślenia edukacyjnego konsekwentnie opowiadają się za **dialogiem** i **wyzwoleniem** poprzez krytyczną analizę znaczeń dominującej kultury. Pedagodzy krytyczni namawiają do twórczej, nowatorskiej działalności edukacyjnej, zakładają bowiem, że służebne uwikłanie szkoły w system społeczny uniemożliwia jakąkolwiek skuteczną reformę, jeśli nie uwzględni ona zmiany systemu. Ale jednocześnie zmiana społeczeństwa wymaga zmiany edukacji. Tym, co można zrobić natychmiast, jest wyzbycie się społecznych uprzedzeń w stosunku do uczniów (to zalecenie odnosi się oczywiście do nauczycieli), nadawanie procesowi nauczania charakteru bardziej otwartego, dialogowego, „reformowanie” oświaty we własnym zakresie, unikanie rutynowych metod pracy, poszukiwanie nowych, alternatywnych, równoległych do oficjalnego szkolnictwa form kształcenia.

Rzecznicy teorii krytycznej akceptują koncepcję „**filozofii publicznej**”, mając na myśli edukowanie społeczeństwa, tak by zyskało ogólną orientację

w bieżącej problematyce. Mając takie rozeznanie, będzie mogło brać aktywny udział w kształtowaniu polityki społecznej. Na gruncie teorii konfliktu, ujmującej stosunki społeczne w kategoriach rozdźwięku między grupą sprawującą władzę a grupą podporządkowaną, ideę filozofii publicznej można postrzegać jako element walki o demokrację. Projekt pedagogiki krytycznej budowy demokratycznego świata przyjmuje perspektywę zmiany społecznej na kilku poziomach układu i obejmuje bardzo szeroki zakres oddziaływań, rozciągający się od czynników makrostrukturalnych (struktura społeczna, relacje władzy), poprzez instytucjonalne (szkoła i jej program) po jednostkowe (strategie adaptacji i oporu, konstrukcja podmiotowości w relacjach dominacji). Główne kierunki pożądanych zmian edukacyjnych, składające się na podstawę strategii radykalnej edukacji, są związane z następującymi obszarami działań: „polityka różnicy” (*politics of difference*), „polityka głosu” (*politics of voice*) oraz „upełnomocnienie” (*empowerment*), który to termin, zaproponowany przez L. Witkowskiego, oznacza dosłownie „nadanie władzy” (T. Szkudlarek, 2003). „Polityka różnicy” zakłada, że wartościowa edukacja powinna dostrzegać i akceptować różnice społeczne, zamiast działać na rzecz ujednoczenia. „Polityka głosu” jest działaniem na rzecz skłaniania uczniów do wyrażania zróżnicowanych poglądów w miejsce narzucania kultury elit i narzucania milczenia mniejszościom, dopuszczania różnorodności wypowiedzi i uczenia młodych ludzi aktywnego zabierania głosu we własnych sprawach. Natomiast „upełnomocnienie” oznacza proces przejmowania kontroli nad własnym życiem, nakaz kształcenia kompetencji do kierowania nim w miejsce bierności i podporządkowania, uczenia aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego.

Jak twierdzi H. Giroux, nauczyciel działający na rzecz zmiany społecznych warunków życia swoich uczniów powinien być „**transformatywnym intelektualistą**”, kimś w rodzaju tłumacza pośredniczącego między człowiekiem i złożonym światem społecznym, pomagającego w krytycznym rozumieniu rzeczywistości (H. A. Giroux, 1992). Nauczyciele powinni pomagać uczniom w uwalnianiu się od zależności poprzez analizę ich minionych doświadczeń, w stawaniu się bardziej świadomymi kulturowych ograniczeń, które są opresywne, w pokonywaniu problemów życiowych. Pomoc uczniom w budzeniu zaufania do samych siebie, w sprawdzaniu różnych możliwości działania i antycypowaniu ich konsekwencji, stymulowanie uczestnictwa i podejmowanie przywództwa – oto zadania nauczycieli, będących jednocześnie działaczami edukacyjnymi (J. Mezirow, 1985, s. 149).

Liberałowie mają ambiwalentny stosunek do teorii krytycznej. Popierają wprawdzie takie cele, jak bardziej sprawiedliwa dystrybucja dóbr, wychowanie polityczne mające podnieść świadomość grup mniejszościowych oraz edukacja wielokulturowa, ale nie akceptują metod osiągnięcia tych celów. Zdaniem liberałów, zamiast radykalnej transformacji lepiej postawić na stopniową zmianę istniejących warunków i realizować eksperymentalne

procesy o powolnym przebiegu. Liberalowie zarzucają też rzecznikom teorii krytycznej stosowanie retoryki konfliktu oraz taktyk, które go pogłębiają. Sami chcą poszukiwać konsensusu zarówno na płaszczyźnie politycznej, jak i ekonomicznej, i zająć tym samym pozycje umiarkowane czy centrystyczne (J. Mezirow, 1985, s. 334).

Konserwatystom z kolei nie podoba się negowanie wartości tradycji, promocja społecznej niestabilności, obniżenie poziomu nauczania kluczowych umiejętności i przedmiotów. Oskarżają oni twórców teorii krytycznej o to, że odrzucając dorobek zachodniej cywilizacji, odcinają młodych ludzi od ich kulturowych korzeni, a lekceważąc umiejętności generatywne, potrzebne do efektywnego funkcjonowania w zbiorowości, wychowują niekompetentne społeczeństwo.

System edukacji, zdaniem pedagogów krytycznych, nie powinien zakładać jakiegokolwiek określonej wizji świata społecznego, zmierzać jedynie do stworzenia **przestrzeni dyskursu**, w której postać tego świata będzie mogła być wynegocjowana i zrekonstruowana. Edukacja tego rodzaju działa na pograniczu kultur, między obszarami kulturowych tożsamości i właśnie na styku kultur może mieć największy wpływ na kształt społecznego świata (Z. Kwieciński, L. Witkowski, 1990). W klasie szkolnej spotykają się wszak dzieci, które w swoich środowiskach rodzinnych (w grupach kulturowych) podlegały bardzo różnym modelom socjalizacji pierwotnej i dzięki temu przyswoiły sobie język, obyczaje i przekonania charakterystyczne dla tych środowisk. Podczas edukacji szkolnej stykają się z wzorami innych kultur (tradycjami środowisk innych uczniów), a także z kulturą elit, reprezentowaną przez program kształcenia w postaci tzw. kanonu kulturowego. Działania nauczyciela, który musi poradzić sobie z owymi różnicami kulturowymi, mogą mieć całkowicie odmienny charakter w zależności od reprezentowanej przez niego perspektywy.

Postawa konserwatywna spowoduje podjęcie działań kolonizacyjnych, polegających na tym, że różnice między kulturami będą ignorowane, a wszystkie kultury zostaną podporządkowane kulturze dominującej, którą uosabia program kształcenia. Postawa liberalna z kolei może przybrać postać działań nauczyciela przyzwalających na ujawnianie się różnic i kształtujących tolerancję dla różnorodności. Natomiast działania nauczyciela reprezentującego perspektywę krytyczną przypominają czynności tłumacza, którego zadaniem jest przekład kultury nieznannej (np. kultury kanonu kształcenia) na język zgodny z doświadczeniem kulturowym dziecka. Powinien on też pośredniczyć w komunikacji dzieci pochodzących z różnych warstw społecznych. O ile liberala działałby na rzecz tolerancji, to pedagog krytyczny fakt różnic kulturowych uczyni punktem wyjścia do zmiany warunków społecznych, które decydują o nierównych szansach życiowych przedstawicieli poszczególnych kultur. Granice między kulturami (i tym samym między kulturowymi tożsamościami uczniów) będzie traktował jako podatne na

zmianę dzięki społecznym negocjacjom. Dyskurs nad kształtem wspólnego życia jest zresztą istotą społeczeństwa demokratycznego.

Zwolennicy teorii krytycznej nie aprobują w kwestii programu ani stanowiska konserwatywnego, ani liberalnego. Sprzeciwiają się też strategii budowania konsensusu zalecanej przez liberałów. Uważają bowiem, że propagowany przez konserwatystów i liberałów projekt edukacyjny służy dominującym klasom społeczno-ekonomicznym do utrzymania władzy i do podporządkowania sobie innych grup. Projekt ów zakłada uznanie cywilizacji zachodniej za fundament edukacji, uczynienie główną treścią programu edukacji elementarnej i kształcenia podstawowych umiejętności oraz przywrócenie autorytarnej kontroli nad szkolnictwem w celu zwiększenia efektywności rynkowej (G. L. Gutek, 2003, s. 329). Zdaniem rzeczników teorii krytycznej, takie założenia polityki edukacyjnej konserwatystów pokazują, że usiłują oni wprząc instytucje oświatowe do pracy na rzecz utrwalania struktur ucisku. Lansowana przez pedagogów krytycznych koncepcja zróżnicowania kulturowego jest sprzeczna z głoszonym przez konserwatystów postulatem oparcia programu nauczania na dorobku cywilizacji zachodniej.

Konserwatywno-liberalny charakter współczesnych debat nad edukacją

W debacie publicznej ostatnich lat **dominacja liberalizmu** (i neoliberalizmu) zmagającego się z **konserwatyzmem** znacząco odmieniła ton dyskursu poświęconego równości szans edukacyjnych. Zarówno bowiem liberalizm, jak i konserwatyzm są na kwestię nierówności społecznych (oraz edukacyjnych) odmiennie obojętne i uznają je za konieczność funkcjonalną. Jak twierdzi Ch. Mouffe, obserwuje się jednocześnie zanik lewicowości w myśleniu o nierównościach społecznych oraz brak politycznej wyobraźni w związku z potrzebą przeciwdziałania narastającemu zróżnicowaniu szans życiowych ludzi (Ch. Mouffe, 2005). Zasada równości szans edukacyjnych została „zdelegalizowana” i trafiła do arsenału populistów. Zdaniem T. Szkudlarka, zajmowanie się ideą społecznej równości i sprawiedliwości grozi wpadnięciem w pułapkę wyboru między anachronizmem (podejrzanie o tęsknotę za minionym ustrojem) a populizmem (poszukiwaniem i rozliczaniem sprawców niesprawiedliwości) (T. Szkudlarek, 2007, s. 43). Tymczasem aktualne pozostają pytania pedagogiki krytycznej o to, jakich ludzi ma wychować publiczna szkoła działająca w warunkach postmodernistycznego świata, jakie społeczeństwo ma powstać w rezultacie procesów transformacji

społeczno-kulturowej i wreszcie – **jak pogodzić kategorie różnicy i równości z imperatywem wolności i sprawiedliwości?**

Nieobecność tych pytań w debacie publicznej oraz **dominacja dyskursu konserwatywno-liberalnego** znajdują się w kolizji z tym, że w zmienionych po 1989 r. warunkach ustrojowych na plan pierwszy wysuwają się potrzeby kształtowania społeczeństwa demokratycznego, otwartego, respektującego w jak największym stopniu prawa człowieka, w tym prawo do edukacji. W takich okolicznościach sprawiedliwy społecznie dostęp do oświaty staje się niezbędnym warunkiem demokracji. Polska znajduje się w fazie budowania demokratycznego systemu społecznego, w której istnieją już niezbędne prawne i instytucjonalne podstawy demokracji, ale praktyka prawidłowego funkcjonowania w tym systemie będzie się jeszcze kształtować przez wiele dziesięcioleci. Również w oświacie sama droga formalna, wyrażająca się w zapewnieniu prawnych podstaw równego traktowania wszystkich osób zainteresowanych kształceniem jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym dla osiągnięcia rzeczywistej równości.

Wdrażaniu systemu demokratycznego towarzyszy przebudowa podstaw gospodarki, ale też innych sfer życia społecznego według reguł wolnego rynku. I o ile nie ma wątpliwości, że gospodarka wolnorynkowa jest szczególnie efektywna i odgrywa rolę motoru rozwoju ekonomicznego, o tyle przeniesienie zasad wolnego rynku na grunt kultury, oświaty, ochrony zdrowia, nauki może przynieść więcej szkody niż pożytku. Dobrodziejstwa wolnego rynku w gospodarce niekoniecznie sprawdzają się w innych sferach życia społecznego. Ważne sfery życia społecznego – jak edukacja czy ochrona zdrowia – nie mogą podlegać wyłącznie prawom rynku, gdyż byłyby niedostępne dla wielu obywateli. Ceny i organizacja tych dóbr muszą być objęte interwencją państwa. A zatem akceptacja gospodarki rynkowej nie może oznaczać zgody na społeczeństwo rynkowe. Dowodzi tego także praktyka Polski, w której można obserwować dysfunkcję instytucji administracyjnych, gospodarczych, politycznych, dehumanizujący charakter ciągłej rywalizacji ludzi i przedsiębiorstw oraz ostrą konkurencję rynkową. Dochodzi także do rozpadu wielu dotychczasowych struktur i modeli życia społecznego, komercjalizacji kultury, coraz częstszego zagubienia ludzi w zawikłanych mechanizmach współczesnego świata. Tego rodzaju niepokojące zmiany w polityce społecznej państwa muszą ulec naprawie.

Wydaje się też, że polscy politycy nie działają wystarczająco skutecznie na rzecz **zmniejszenia nierówności społecznych**. Co więcej, w debacie publicznej obecne są głosy minimalizujące znaczenie tego problemu. Przykładem tego rodzaju liberalnych postaw są wypowiedzi uczestników tzw. Debaty Tischnerowskiej². Wiktor Osiatyński stwierdził, że łagodzenie nierówności

² Debatę zorganizowały w Warszawie 11 kwietnia 2005 r. Uniwersytet Warszawski oraz Instytut Nauk o Człowieku w Wiedniu.

społecznych oraz stwarzanie równych szans edukacyjnych to mrzonki. Jego zdaniem, niepotrzebne jest społeczeństwo, w którym wszyscy są dobrze wykształceni. Wystarczy tylko nie dopuszczać do dyskryminacji i zapewnić najbiedniejszym poczucie bezpieczeństwa i godności. Inny dyskutant z kolei zauważył, że przed rewolucją francuską traktowano nierówność jako coś normalnego, dziś natomiast nadmiernie interesuje się tym problemem lewica intelektualna i polityczna. Jednym z niewielu uczestników debaty prezentujących odmienne zdanie był lord R. Dahrendorf – zwolennik aktywnej roli państwa w tej dziedzinie³. Stwierdził on, że społeczeństwa potrzebują **i konkurencyjności, i społecznej spójności**, stanu, w którym nikt nie czuje się wykluczony. Dla demokracji i równych praw obywatelskich niezbędne są jakieś formy dystrybucji gwarantujące równy dostęp do ochrony zdrowia, edukacji itd. Wykluczenie, jego zdaniem, jest nie tylko moralnie hańbiące, ale i zagraża egzystencji całego społeczeństwa, gdyż wykluczeni chcą poprawić swój los. Źródła wykluczenia są wielorakie – kulturowe, ekonomiczne, polityczne, ale jest też tak, że w świecie ponowoczesnym ludzie biedni są zbiedni, ponieważ nie konsumują.

Wprawdzie rząd przyjął Narodową Strategię Integracji Społecznej (NSIS) zaakceptowaną przez Unię Europejską, ale dokument ten nie proponuje żadnych działań wykraczających poza zwalczanie ubóstwa i wykluczenia społecznego. Wprowadza on do polityki społecznej filozofię tworzenia równych szans, respektując przy tym w pełni liberalną zasadę wolności oraz odpowiedzialności jednostki za własny los. Zwraca szczególną uwagę na wyposażanie ludzi w odpowiednie umiejętności i kwalifikacje oraz na tworzenie warunków instytucjonalnych pozwalających osiągnąć samodzielność. Dlatego w NSIS dominują cele związane z tworzeniem nowych miejsc pracy.

Powodzenie w tym zakresie wymaga **zmiany filozofii polityki społecznej** (w tym edukacyjnej) państwa – z polityki reaktywnej (łagodzącej skutki społeczne przemian gospodarczych) na politykę aktywną (inwestującą w ludzi oraz w sprawniejsze instytucje). Potrzebne są zatem inwestycje zapewniające równość szans edukacyjnych i wyższą jakość usług oświatowych, pozwalającą na uczestnictwo w nowoczesnym rynku pracy. Warto zauważyć, że taki sposób myślenia koresponduje z ideami zawartymi w licznych dokumentach krajów UE, zgodnie stwierdzającymi, że dwoma priorytetami polityki oświatowej początku XXI w. są **jakość** (efektywność) i **równość**, co oznacza wysoką jakość kształcenia dla możliwie największej liczby ludzi oraz równość i społeczną

³ Lord R. Dahrendorf traktowany jest jak sumienie współczesnej Europy i bardzo często zabiera głos w ważnych debatach publicznych. Autor hasła krajów Unii Europejskiej – „Europa – wspólnym domem”, porównał społeczeństwo do monety: tak jak moneta ma awers i rewers, tak i społeczeństwo ma dwie strony: jedną – harmonii, zgody, trwałości i drugą – konfliktu, sprzeczności, zmiany. Rzetelna analiza procesów społecznych wymaga, jego zdaniem, uwzględnienia obu tych perspektyw.

sprawiedliwość – zagwarantowanie wszystkim grupom społecznym dostępu do edukacji.

Tymczasem wprowadzenie mechanizmów konkurencji rynkowej do edukacji (urynkowanie szkolnictwa) spowodowało, że stan powszechnego wykształcenia, a także jego społeczna dostępność oraz mechanizmy alokacji pozostawiają wiele do życzenia. **Wolność jako doktryna ekonomiczna zniszczyła równość** jako równorzędny edukacyjny fundament, warunek i składnik demokracji kulturowej i społecznej. Znany socjolog i politolog francuski, A. Touraine, komentując tendencje zmian w Europie i w naszym jej regionie, wyraził opinię, że

[...] w dzisiejszym świecie groźba poświęcenia kwestii społecznych na ołtarzu ekonomii jest realna. Rządy powinny zająć się edukacją, kształceniem elit, ale też dostępem do oświaty, redystrybucją dochodu narodowego między różne kategorie społeczne (P. Dalin, V. D. Rust, 1996, s. 31).

Państwo nie może pozostać obojętne na los obywateli, którzy z przyczyn przez siebie niezawinionych nie mogą sprostać wymogom gospodarki rynkowej. Musi zatem zagwarantować sprawiedliwy podział zapewniający wszystkim korzystanie z owoców rozwoju.

Wydaje się, że przeniesienie na grunt edukacji zasad wolnego rynku (innymi słowy urynkowanie szkolnictwa) ma związek z faktem, że realizowana w Polsce reforma systemu edukacji jest zgodna z typową strategią **konserwatywno-liberalnej reformy szkolnej**. Jeśli resort edukacji skupia się głównie na podstawach programowych i ocenianiu (oraz egzaminowaniu uczniów), to są to zadania wprost zapożyczone z koncepcji konserwatywno-liberalnych. Ogranicza się resort do projektowania zadań i egzekwowania efektów, bez podejmowania odpowiedzialności za problemy, z którymi wciąż borykają się szkoły i inne instytucje oświatowe. Pomija się kryzysową sytuację materialną wielu szkół, fatalną sytuację finansową nauczycieli, nie interesuje się tym, co jest przejawem regresu i co powoduje słabe efekty procesu kształcenia i dalszy wzrost nierówności oświatowych. Demokracją liberalną zagraża elementarnemu łaadowi społecznemu, liberalny program przebudowy oświaty – urynkowanie szkolnictwa, wolny wybór szkoły – powoduje równie groźne konsekwencje. Oświata w takich warunkach, mająca w założeniu wyrównywać szanse edukacyjne uczniów, staje się narzędziem petryfikacji struktury biedy i dziedziczenia pozycji społecznej, instrumentem reprodukcji kulturowej.

Konserwatywne podejście do kwestii edukacji przejawia się m.in. w tym, że w debacie publicznej podkreśla się rolę tradycyjnych wartości, narodu, religii, moralności, co stanowi odwieczny **kanon dyskursu konserwatywnego**. Szkoła polska wychowuje ku społeczeństwu narodowemu, w którym wysoko ceni się martyrologiczną przeszłość, a mniej europejską przyszłość. W takim społeczeństwie to rodzina, a nie jednostka, jest świętością, każda płeć ma swoje

powołanie, każdy „obcy” zna swoje miejsce, moralność jest sprowadzona do religijnych deklaracji i rytuałów, a za przyczynę wszelkiego zła uważa się krytycyzm i nieposłuszeństwo autorytetom. W praktyce szkolnej skutkuje to zaostrzeniem dyscypliny, rygoryzmem moralnym, biurokratyczną kontrolą wiedzy i moralności. Tymczasem obecność Polski w Unii Europejskiej wymaga podejmowania działań na rzecz społeczeństwa otwartego (a nie narodowego), spluralizowanego (a nie homogenicznego), multikulturowego (a nie monokulturowego), zindywidualizowanego (a nie rodzinocentrycznego) oraz egalitarnego (a nie hierarchicznego). Warto, by kolejna reforma edukacji, mimo nowoczesnych haseł i programów, nie wzmacniała tradycyjnego, zamkniętego i martyrologicznego społeczeństwa, którego obywatele nie potrafią odnaleźć się w nowoczesnej i otwartej Europie. A to wymaga, by unowocześnianie programów kształcenia dotyczyło nie tylko przyszłej efektywności na rynkach pracy, ale też zmian w samowiedzy, mentalności i obyczajowości, gdyż to one mogą się okazać największą przeszkodą w modernizacji.

Przejawem konserwatywnego podejścia do edukacji jest także milcząca akceptacja stosowanych w polskiej szkole praktyk **segmentacji** i **segregacji społecznej**, w wyniku których tworzą się wyraźne kanały w łonie edukacji. Troska konserwatystów o wysoką jakość kształcenia łączy się z mniej lub bardziej jawnym budowaniem uznania dla przywilejów należnych elitom. Jak wiadomo, konserwatyści opowiadają się za dualizmem dróg szkolnych, a więc obecnością w strukturze systemu oświatowego kilku nierównowartościowych ciągów kształcenia. Rzecz jasna w nowoczesnym społeczeństwie demokratycznym akceptacja takiego stanu rzeczy w sensie formalno-prawnym nie jest możliwa, kłóci się bowiem z etosem publicznej szkoły dla wszystkich. Nie przeszkadza to temu, że na szczeblu ponadgimnazjalnym szkoły poszczególnych kategorii (licea ogólnokształcące, technika i licea profilowane, zasadnicze szkoły zawodowe) stanowią w istocie całkowicie odrębne ścieżki edukacyjne. Różnią się one nie tylko poziomem kompetencji uczniów, ale też składem społecznym. Stanowią względnie homogeniczne środowiska społeczne, segmenty ze specyficzną kulturą uczniowską i odmiennymi modelami pracy szkoły.

Ukryte praktyki segregacyjne stosują cieszące się prestiżem szkoły, które manipulując procesem rekrutacji, „poprawiają” sobie skład społeczny uczniów i tym samym podnoszą poziom kształcenia. Wyznaczają określone kryteria przyjęcia dziecka do szkoły i zamykają drzwi przed pewnymi grupami społecznymi. Praktyki segregacyjne miewają też charakter wewnątrzszkolny. Dzieje się tak wtedy, kiedy tworzy się oddziały klasowe ze względu na miejsce zamieszkania dziecka (klasy osób dojeżdżających i miejscowych), klasy z zajęciami dodatkowymi (opłacanymi przez rodziców), klasy dla uczniów różniących się poziomem opanowania języków obcych (co prawie zawsze ma tło społeczne), klasy uczące się przed południem i po południu (o różnym statusie społecznym rodziców), klasy grupujące uczniów o podobnych osiągnięciach szkolnych (np. ocenach, wynikach testów, rezultatach egzaminów

zewnątrznych). Postępujące segmentacja i segregacja, które w dodatku nie wywołują społecznego oporu, wpisują się doskonale w paradygmat edukacji konserwatywno-liberalnej i są przejawem zaniku etosu szkoły publicznej.

Z kolei obecność dyskursu neoliberalnego w edukacji skutkuje przeniesieniem na grunt szkoły takich zasad wolnego rynku, jak: rywalizacja, konkurencja, prywatyzacja, decentralizacja. Liberalowie kwestię dostępu do edukacji sprowadzają do **różnic preferencji**, sugerując, że w sytuacji wolnego wyboru to jednostki decydują o sobie, rolę kontekstu społecznego można więc ograniczyć do minimum.

Jak zauważa T. Szkudlarek, **przeniesienie mechanizmów wolnorynkowych na edukację** spowodowało, że dominującą perspektywą rozważań nad edukacją jest perspektywa ekonomiczna. Oznacza to, że pojęcia stanowiące podstawę dyskursu pedagogicznego („człowiek”, „społeczeństwo”, „wiedza”) znalazły się obecnie w centrum dyskursu ekonomicznego. Zgodnie z takim myśleniem inwestycja w kapitał ludzki powinna przynieść zysk, ważna jest więc jej efektywność ekonomiczna. Ta kolonizacja dyskursu – przedefiniowanie i zawłaszczenie kategorii jednego języka przez inny – powoduje, że w debacie publicznej pewne kwestie stają się oczywiste, naturalne, a inne znikają z pola widzenia. W perspektywie ekonomicznej edukacja jest traktowana jako usługa, która ma sens wtedy, kiedy ktoś jej potrzebuje i w związku z tym ją kupi. Szkoła musi zatem opracować strategię marketingowe, dzięki którym jej oferta stanie się atrakcyjna dla tej grupy klientów, na której przyciągnięciu jej zależy. Skoro od profilu stanowiącej cel zabiegów marketingowych zależą cechy produktu, w odniesieniu do szkoły oznacza to, że oferta dydaktyczna i wychowawcza powinny być zależne od tego, kogo chcemy w naszej szkole kształcić (T. Szkudlarek, 2007, s. 39).

Obecność **zasad wolnego rynku w systemie oświaty** zaowocowała wkomponowaniem w edukację ekonomicznego modelu racjonalności. Owyymi przesłankami muszą się kierować dyrektorzy szkół oraz lokalne władze samorządowe. Mają większe uprawnienia, ale również spoczywa na nich większa odpowiedzialność za finanse szkół. Dystrybucja środków finansowych zależy od liczby uczniów, szkoły muszą się zatem dostosowywać do warunków konkurencji i postępować według jej zasad. W konsekwencji szkoła coraz bardziej przypomina miejsce, w którym uczeń jest traktowany jak klient, wiedza jest towarem, a sama szkoła to miejsce, w którym dokonuje się transakcji kupna/sprzedaży wiedzy. Wszystkie działania szkoły mają doprowadzić do zadowolenia nabywcy z zakupionego towaru. Im więcej klientów, tym więcej pieniędzy ma szkoła, większy prestiż, wyższe miejsce w rankingach. Narzucenie na edukację racjonalności ekonomicznej – traktowanie szkoły jako „fabryki ludzkiego kapitału” – powoduje, że bardzo łatwo przeoczyć, iż „plan sprzedaży wiedzy” nie jest podstawą racjonalności systemu oświatowego, a jego społeczne zadania polegają na czymś zasadniczo odmiennym (T. Szkudlarek, 2007, s. 41-42).

System edukacji hołdujący liberalnej ideologii oferuje iluzoryczne pojęcie wyboru szkoły w miejsce demokratycznej solidarności i stosunków opartych na wspólnotcie obywatelskiej. Zamiast rzeczywistego podnoszenia jakości szkoły proponuje się przenoszenie uczniów z jednej szkoły do innej. Liberalizm w edukacji jest zatem ideologią, która doprowadziła do stosowania w tej dziedzinie nieuczciwych zasad. Strategia liberalna powoduje też przesunięcie znacznej części środków przeznaczonych na utrzymanie szkół publicznych do sektora prywatnego z oczywistą szkodą tych pierwszych. Rozwiązania tego rodzaju rozsadzają system bezpłatnej i dostępnej dla wszystkich edukacji. Proponowana przez opcję liberalną **etyka konkurencji i prywatyzacji** jest w istocie tworzeniem warunków do uprzywilejowania pojedynczych uczniów, bez konieczności systemowego rozwiązywania problemu nierównych szans oświatowych. Przerzucanie zbyt wielu uprawnień i obowiązków na rodzinę w sytuacji coraz większego rozwarstwienia społecznego jest kolejnym zagrożeniem dla równości w oświacie, istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że nie wszystkie rodziny jednakowo dobrze poradzą sobie ze szkolną biurokracją, będą mieć taki sam dostęp do informacji, wykażą podobną zdolność do rywalizacji i społecznej ruchliwości. Inny pomysł liberałów – przenoszenie zdolniejszych uczniów ze środowisk słabszych kulturowo do szkół znajdujących się w środowiskach bardziej rozwiniętych – grozi dalszym pogłębianiem różnic jakości kształcenia, co nieuchronnie prowadzi do powstania „dwuwarstwowego”, dualistycznego (czyli niejednolitego) systemu szkolnego.

Wydaje się, że polityka oświatowa państwa w dobie transformacji ustrojowej w Polsce jest najbliższa właśnie **konserwatywno-liberalnej opcji wyrównywania szans edukacyjnych**. Wprawdzie liberałowie, w przeciwieństwie do konserwatystów, nie widzą potrzeby tworzenia systemu dualistycznego z niepełnowartościowymi ciągami kształcenia, nie podejmują jednak także działań, które miałyby zwiększyć dostępność edukacji dla przedstawicieli grup o niskim statusie socjalno-zawodowym, czy też mieszkańców wsi. Obserwuje się tymczasem przejawy traktowania oświaty tak, jak wyobrażają to sobie rzecznicy koncepcji liberalnej. Zamykanie przedszkoli i małych szkół wiejskich, likwidacja licznych placówek wychowania pozaszkolnego (biblioteki, domy kultury, świetlice, kluby, kina, ogródki jordanowskie itp.), drastyczne ograniczanie pomocy stypendialnej, urynkowanie internatów, burs i akademików (w rezultacie znaczne zmniejszenie liczby osób w nich mieszkających), zbyt wolne korygowanie struktury szkolnictwa średniego (nadmiar szkół zawodowych), rozwój płatnego szkolnictwa – są to przykłady takich działań.

Oświata jest w takich warunkach traktowana jako towar oferowany na równych prawach (**model konsumpcyjny**), a nie jako aktywna siła mająca działać na rzecz korekty strukturalnej społeczeństwa, niwelowania reprodukcji społecznego rozwarstwienia. Utrwala to i pogłębia istniejące nierówności szans, ponieważ nie przewiduje poprawy warunków rozwojowych dzieci pochodzących z nieuprzywilejowanych warstw społecznych w celu

stworzenia równych możliwości rozwoju uzdolnień i aspiracji. Prowadzi to do znacznego zahamowania ruchliwości pionowej, powstania elit intelektualnych i stopniowego zwężania się kanału pionowego przepływu u dołu drabiny kulturowo-ekonomicznej, z postępującym rozszerzaniem się tego kanału u jej szczytu. Taktyka ta powoduje straty cywilizacyjne, znaczne usztywnienie istniejącej stratyfikacji społecznej oraz dziedziczenie pozycji społecznej i poziomu wykształcenia rodziców. Tendencje takie, bardzo niepokojące, mogą się jeszcze nasilić wraz z postępującym rozwarstwieniem społecznym i nasilającym się różnicowaniem pozycji finansowej, poziomu kulturowego poszczególnych grup społecznych. Fakt, że potrzeby i aspiracje społeczne (w tym edukacyjne) oraz kierunki polityki oświatowej rozmiągają się, grozi społeczną dezintegracją.

Nawiązując raz jeszcze do dyskursu krytycznego, którego niedostatek odczuwa się tak wyraźnie, należałoby wypracować język przekraczający pesymizm krytycznych analiz społecznych, wynikających z poczucia niemocy. Język, który byłby, jak określa go H. Giroux, „językiem krytyki i możliwości” (H. Giroux, 1993). Chodzi o to, aby krytyce towarzyszyła odwaga utopijnego myślenia, ale też pragmatycznych projektów politycznych i pedagogicznych przybliżających świat istniejący do tego, którego nie ma.

Bibliografia

- Amsterdamski, S. (1985). *Posłowie*. W: T. Kuhn. *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. London.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York.
- Bennett, J. W. (1988). *Our Children and Our Country*. New York.
- Benton, T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Bilton, T. (red.) (1987). *Introductory Sociology*. London.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York.
- Burke, E. (1955). *Reflections on the Revolution in France*. New York.
- Cheney, L. V. (1988). *Humanities in America: A Report to the President, the Congress, and the American People*. Washington.
- Counts, G. S. (1962). *Education and the Foundations of Human Freedom*. Pittsburgh.
- Dalin, P., Rust, V. D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty-First Century*. London – New York.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York.

- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts.
- Giroux, H. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York – London.
- Giroux, H., McLaren, P. (1986). Teacher Education as a Cultural Politics: Towards a Counter Public Sphere. *New Education*, 1.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajar, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Herrnstein, R., Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know?* Boston.
- Hurn, C. J. (1978). *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston.
- Husén, T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. Hage.
- Inglis, F. (1975). *Ideology and the Imagination*. Cambridge.
- Kuhn, T. (1985). *Dwa Bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.) (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Livingstone, D. W. (1987). *Critical Pedagogy and Cultural Power*. South Hadley.
- Lutyński, J., Osiatyński, W. (1983). *Ewolucja amerykańskiej myśli społecznej i politycznej*. Warszawa.
- Melosik, Z. (1993). Postmodernizm i edukacja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Poznań.
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Mezirow, J. (1985). Concept and Action Education. *Adult Education Quarterly*, 35(3).
- Mouffe, Ch. (2005). *Paradoks demokracji*. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski (tłum.). Wrocław.
- Paulston, R. G. (2000). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Z. Kwieciński (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Shapin, S., Barnes, B. (1986). *Science, Nature and Control: Interpreting Mechanic's Institutes*. London.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szkuclarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkuclarek, T. (2003). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Szkuclarek, T. (2007). Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności. W: J. Klebaniuk (red.). *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa.

- Williams, J. (1997). *The Discourse of Access*. W: J. Williams (red.). *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham.
- Witkowski, L. (1993). Wokół „krytycznej” socjologii edukacji (uwagi o horyzoncie badań). *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Sociologia Wychowania*, 258.

Streszczenie

Przedstawiono trzy obecne we współczesnej pedagogice teoretyczne podejścia do nierówności edukacyjnych: konserwatywną, liberalną i krytyczną teorię edukacji. Projekt społeczny i edukacyjny, reprezentowany przez konserwatywną i liberalną teorię edukacji, został skonfrontowany z narracją, której egzemplifikacją jest pedagogika krytyczna. Poddano analizie edukacyjny potencjał oraz ograniczenia konserwatywnego, liberalnego i krytycznego dyskursu. Ukazano konsekwencje dominacji dyskursu konserwatywno-liberalnego w Polsce po 1989 r. dla systemu oświaty.

Summary

Three theoretical approaches to inequality of education in contemporary pedagogy: conservative, liberal and critical theory is presented. The social and educational project, represented by conservative and liberal theory, is confronted with narrative, exemplification of which is Critical Pedagogy. The educational potential and limits of conservative, liberal and critical discourse is analysed. The consequences of domination of conservative-liberal discourse for the system of education in Poland after 1989 year have been presented.

Stefan Mieszalski

Szkolna edukacja wobec otaczającej ucznia rzeczywistości a tożsamość szkoły

Szkolna edukacja a życie –
co o tym myślał J. Dewey?

W swoim słynnym traktacie *Moje pedagogiczne credo*, wydanym w 1897 r., J. Dewey promuje pewien model szkolnej edukacji. Na jego konstrukcję składa się kilka ważnych założeń. Jednym z nich jest założenie o integracji psychologicznej i socjologicznej strony wychowania. Zdaniem J. Deweya, sam psychologiczny aspekt wychowania, mówiąc o rozwoju określonych dyspozycji psychicznych, siłą rzeczy pomija kwestię ich wykorzystania, a więc ich stronę społeczną. Z kolei sama socjologiczna strona edukacji wskazuje na przystosowanie się jednostki do zewnętrznych warunków społecznych i w konsekwencji oznacza utratę jakiegoś obszaru wolności. Przewyciężenie tych skrajności umożliwi integracja obu stron. Oznacza to, że aby sensownie postępować w wychowaniu i kształceniu, należy równocześnie patrzeć na ucznia i na jego środowisko. Są to dwa elementy szerszej całości. Uczeń jest bowiem nierozdzielnie związany ze środowiskiem, rozwija się w nim, a zarazem je przekształca.

Kolejne przyjęte przez J. Deweya założenie dotyczy relacji szkoły do życia. W jego ujęciu szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną, a w konsekwencji postacią życia społecznego. Chociaż przysposabia dziecko do uczestniczenia w dziedzictwie kulturowym przodków, to równocześnie musi odzwierciedlać obecne życie. Wychowanie, a wraz z nim szkolna edukacja mają więc być w istocie procesami życiowymi, nie zaś przygotowaniem do przyszłego życia. Życie przedstawiane przez szkołę ma być podobne do tego, jakie dziecko prowadzi codziennie w domu i w najbliższym otoczeniu. Stąd wyłania się konieczność przewartościowania roli nauczyciela w szkole, a także źródeł szkolnej dyscypliny. Zarówno rola nauczyciela, jak i dyscyplina mają być ugruntowane w zasadach i procesach tworzenia wspólnoty równych sobie jednostek.

Źródłem pedagogicznego stanowiska J. Deweya należy się doszukiwać w zrębach pragmatyzmu jako nurtu filozoficznego, którego był on przecież współtwórcą. Można zarazem przypuszczać, że przyjęcie tej perspektywy filozoficznej, a równocześnie podjęcie rozważań nad szkolną edukacją i wychowaniem, mogło postawić J. Deweya w obliczu poważnych problemów. Wydaje się, że mają one związek przede wszystkim z charakterystyczną dla pragmatyzmu tendencją do relatywizowania prawdy. Skoro prawda jest względna, to ku czemu dążyć w wychowaniu? Jak uczniowie mają odnaleźć to, co jest prawdziwe, słuszne i dobre, skoro nie można wesprzeć się na kryteriach niezależnych od okoliczności miejsca i czasu, na kryteriach niezależnych od ludzkiej intencjonalności? Rozwiązanie tego problemu znalazł J. Dewey w proponowanej formule społecznego życia szkoły. Za jeden z ważniejszych zrębów jego stanowiska – także pedagogicznego – należy uznać tezę, że wszystko to, co słuszne, dobre i prawdziwe, zawsze jest produktem myślenia zbiorowego (Dewey, 1972).

Skoro tak, to szkoła jako instytucja społeczna powinna funkcjonować w postaci wspólnoty równych sobie jednostek. Na takim bowiem podłożu może ukształtować się myślenie zbiorowe. Wspólnota jest wszakże dla J. Deweya szczególną formą życia społecznego. Jednostka znajduje w niej możliwości nawiązywania swobodnych bezpośrednich relacji z innymi, ale nie może w niej realnie uczestniczyć, jeśli jej nie współtworzy na równych z innymi prawach. Ten drugi warunek wskazuje na znaczenie podzielanych we wspólnocie wartości i celów. John Dewey zwraca równocześnie uwagę nie tylko na wspólnotę jako formę społecznego życia ludzi, ale także na wspólnotę jako splot procesów, jako bieg wydarzeń, jako działanie i „dzianie się”.

Stąd wyłania się wizja szkoły jako nawiązującej do codziennego życia wspólnoty równych sobie jednostek, a zarazem wizja szkolnej edukacji jako splotów dziejących się realnych procesów życiowych, a nie – sztucznie wytwarzanych procesów przygotowujących do przyszłego życia. Dalej już tylko krok do zakwestionowania sztucznego – zdaniem J. Deweya – przedmiotowego układu treści kształcenia na rzecz ich koncentracji wokół problemów wyłaniających się ze społecznego życia uczniów, a także z życia lokalnej społeczności.

Jak widać, J. Dewey wypracował wyrafinowany system przesłanek prowadzących do wniosku, że codzienną rzeczywistość ucznia i rzeczywistość, którą poznaje on w szkole, powinna łączyć ścisła relacja oparta na zgodności. Szkolna edukacja ma odwoływać się do codziennych doświadczeń ucznia, nawiązywać do nich, czerpać z nich inspirację do rozwiązywania frapujących, a zarazem zakotwiczonych w obserwacjach otoczenia problemów. Nie ma co ukrywać, że J. Dewey – słusznie czy niesłusznie – bywa postrzegany jako orędownik ścisłego związku szkolnej edukacji z codziennym pozaszkolnym życiem i opartego na tym związku przygotowania przez szkołę młodych ludzi do życia.

Choć – moim zdaniem – taka interpretacja jest powierzchowna i nie odzwierciedla skali skomplikowania myślenia J. Deweya, to warto zwrócić uwagę na fakt, że należy on do tych, którzy otworzyli dojscie do bardzo ważnego dla teorii kształcenia pola problemowego. W jego centrum znajduje się pytanie o relacje między otaczającą ucznia rzeczywistością a szkolną edukacją.

Zaprezentowane w wielkim skrócie stanowisko pedagogiczne J. Deweya jest tu traktowane jedynie jako przykład myślenia o szkole i jej relacjach z otaczającą ucznia rzeczywistością. Pewien sposób podejścia do tej kwestii jest równoznaczny z krytyką szkoły.

Stosunek szkoły do otoczenia jako przedmiot krytyki

Szkoła jako instytucja edukacyjna od dawna wzbudza niechęć z różnych powodów. Nic zatem dziwnego, że jest ona przedmiotem wielostronnej krytyki umocowanej w różnych systemach wartości, idei i przesłanek. Krytyka szkoły stanowi bardzo obszerne zagadnienie, w dodatku wielokrotnie omówione w literaturze pedagogicznej, dlatego jego analiza zdecydowanie wykracza poza cele i ramy tego opracowania. Jedynie dla wstępnego i – siłą rzeczy – zgrubnego uporządkowania, wskażmy za T. Husénem (1979) dwa ogólne i wewnętrznie dość zróżnicowane źródła krytycyzmu, określane jako radykalizm i konserwatyzm. Z pierwszego źródła wyłaniają się takie nurty krytyki, jak krytyka „neorussowska” (*neo-Rousseauian*) – ze skrajnie radykalnym i nihilistycznym hasłem całkowitej eliminacji szkoły jako instytucji edukacyjnej uznanej za rozwiązanie z gruntu złe, a zarazem niereformowalne – oraz krytyka „neomarksistowska” z hasłem głębokiej przebudowy szkoły, z intencją jej zaangażowania w radykalną przebudowę zastanego porządku społecznego, likwidację nierówności, kształtowanie świadomości krytycznej i emancypację jednostki. Z kolei krytyka wyłaniająca się ze źródeł konserwatywnych zarzuca szkole schlebienie „postępowym” modom pedagogicznym, rezygnację z tradycyjnych standardów akademickich w imię znaczącego rozszerzenia dostępu do wyższych szczebli systemu szkolnego, wyrównywania szans edukacyjnych, m.in. przez rozszerzenie opiekuńczych funkcji szkoły, oraz implementację kształcenia kompensacyjnego.

Na tym wewnętrznie skonfliktowanym polu pojawia się w różnych kontekstach bliska poglądom J. Deweya krytyka zakotwiczona w idei szkoły otwartej na otaczającą ją rzeczywistość, żywo reagującej na problemy nurtujące społeczeństwo, zaangażowanej w ich rozwiązywanie, czerpiącej inspiracje z otoczenia, a także wyraźnie zorientowanej na dopasowanie programu do potrzeb pozaszkolnego życia. Taka idea bliska jest licznym

ruchom reformatorskim, związanym z doskonale znanym w polskiej pedagogice amerykańskim progresywizmem, który raczej należy traktować jako ruch społeczny, a nie jako stanowisko pedagogiczne, czy z podobnymi przedsięwzięciami powstałymi na gruncie europejskim. Ma także związek z odmianami pedagogiki określanymi jako pedagogika zorientowana na dziecko, pedagogika naturalistyczna, romantyczna czy wreszcie „pedagogika przygotowania do życia” (*life adjustment education*), a w odniesieniu do kwestii programowych i zaangażowania szkoły w rozwiązywanie problemów społecznych – ze stanowiskiem określanym w amerykańskiej pedagogice jako rekonstrukcjonizm (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998). Idea ta jest zarazem odległa od konserwatywnego nurtu krytyki szkoły, chociażby dlatego, że rozcieńcza akademicki wątek kształcenia i odwraca uwagę od standardów wykształcenia. Konserwatywne spojrzenie na szkolną edukację jest bliskie temu, co w amerykańskiej dyskusji nad szkolnym programem jest określane jako perenializm i esencjalizm (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998).

Idea edukacji szkolnej przygotowującej do życia jest na tyle atrakcyjna, że pojawia się w naszych rodzimych dyskusjach najczęściej przy okazji planów radykalnej reformy polskiego szkolnictwa. Wyzwała się wówczas fala krytyki polskiej szkoły, zogniskowana m.in. na jej programie. Twierdzi się, że szkoła zamiast praktycznie przygotowywać do życia, samolubnie zapatrzona jest we własny, oparty na abstrakcjach, słowach i symbolach program, który ma niewiele wspólnego z codzienną pozaszkolną rzeczywistością. Absolwenci takiej szkoły, nawet jeśli mają świadectwa z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami, mogą być słabo przygotowani do życia.

Należy się zgodzić, że program szkolny, zwłaszcza w wyższych klasach szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum jest w istotnej mierze oderwany od rzeczywistości. W konsekwencji słabo wiąże się z tym, czego wymaga od uczniów codzienne życie. Należy jednak zapytać, czy fakt ten może się stać przesłanką zasadnej krytyki. Skłania do tego chociażby zastanawiająca odporność szkoły na wielokrotne, usilne i na różne sposoby uzasadniane próby jej radykalnego zreformowania, a wśród nich na hasła gruntownej zmiany jej programu, zmierzającej do jego „upraktycznienia”. Kontynuując tę myśl, można przypuszczać, że szkoła musi prawdopodobnie pełnić jakieś nieoczywiste, trudne do uchwycenia, ukryte, a zarazem strategiczne funkcje, które nakazują jej uporczywie stać na konserwatywnych pozycjach, hołdować idei programu opartego na abstrakcjach, słabo odzwierciedlającego codzienną rzeczywistość i dawać odpór wszelkim rewolucyjnym zapędom. Spróbujmy podążać tą drogą myślenia.

By jednak nie popaść w skrajność, zauważmy, że współczesna szkoła i jej program nie są konstrukcjami całkowicie odpornymi na zmiany. Prawdopodobnie tolerancja szkoły na zamiany ewolucyjne i łagodne jest znacznie większa niż na gwałtowne przeobrażenia o charakterze rewolucyjnym. Zauważa się np. stopniowe osłabianie w szkolnych programach wątków narodowych

(*national imagery*) – choć te wciąż są silne i zdecydowanie dominują – a razem wkraczanie do programów horyzontu globalnego. Ten subtelny, jak dotąd, proces prowadzi do stopniowego zwiększania podobnej lub wspólnej części programów w poszczególnych krajach (T. Autio, 2003), jednakże nie ma większego znaczenia przy rozpatrywaniu interesującej nas tutaj kwestii.

Konsekwencją programowego oderwania szkoły od praktycznych potrzeb codziennego życia jest to, że szkolna edukacja wcale nie sprzyja bezpośredniemu i „naturalnemu” kontaktowi młodych ludzi z rzeczywistością społeczną i kulturową. Nie dość, że ogranicza ten kontakt do samowolnie wyznaczonego strumienia, to jeszcze powoduje, że odbywa się on za pośrednictwem wyznaczonych przez szkołę i narzuconych uczniom symboli, znaków i abstrakcji. Co więcej, szkoła stwarza specyficzne warunki uczenia się, zamyka ucznia w dziwnym środowisku, w którym rządzą wcześniej ustalone, niekonsultowane z nim reguły. Stwarzane przez szkołę warunki powodują, że poznawanie ulega wynaturzeniu, a jego rezultaty bardzo często mają niewiele wspólnego z codzienną, pozaszkolną „dotykalną” rzeczywistością.

Dlaczego szkoła wykazuje taki stosunek do rzeczywistości? Jakie funkcje szkoły nakazują jej kształcić uczniów w oderwaniu od codziennego życia i kierować ich uwagę na zagadnienia uniwersalne, dość często angażujące abstrakcje i symbole? Kwestię tę rozważymy w dwóch perspektywach: ewolucyjnej i kulturowej.

Ewolucyjne spojrzenie na szkolną edukację

Perspektywa ewolucyjna zakłada sięgnięcie po naszą wiedzę z zakresu ewolucji i antropogenezy, by wyjaśnić specyficzny dla gatunku ludzkiego sens edukacji. Odwołajmy się zatem do wiadomości o bardzo odległych chronologicznie faktach i procesach. W nich bowiem można doszukać się subtelnych, ale bardzo ważnych, a zarazem współcześnie niełatwych do zauważenia funkcji edukacji.

Nasza współczesna wiedza wskazuje na to, że gatunek ludzki przebył specyficzną drogę ewolucyjną. Takiej drogi nie odnajdujemy w historii ewolucyjnej żadnego innego gatunku. Liczni autorzy (m.in. J. S. Bruner, 1978; W. Kunicki-Goldfinger, 1993; R. Foley, 2001; M. Tomasello, 2002) dowodzą, że specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego polega na tym, iż na jego linii ewolucyjnej można wskazać, z grubsza rzecz biorąc, dwa etapy, choć ich wyodrębnienie wiąże się oczywiście ze znacznym uproszczeniem. Korzystając z tego samego uproszczenia, możemy przyjąć, że okresem, w którym dokonała się przemiana jednego etapu w drugi, było jedno z przyspieszeń ewolucji, jakim w przypadku człowieka była tzw. rewolucja neolityczna. Na

pierwszym etapie – do rewolucji neolitycznej – ewolucja człowieka przebiegała podobnie jak u innych gatunków i miała charakter biologiczny, ponieważ opierała się na przekazie genetycznym. Na drugim etapie przekaz genetyczny został wyraźnie zdominowany przez przekaz pozagenetyczny – kulturowy. Do ciekawych wniosków prowadzi porównanie obydwu etapów. Etap ewolucji biologicznej trwał ok. 6 mln lat, a zmiany następowały bardzo wolno. W porównaniu z nim etap ewolucji kulturowej można uznać za przysłowiowe mgnienie oka. Według szacunków jego początki sięgają bowiem kilkunastu – kilkudziesięciu tysięcy lat wstecz. Natomiast tempo zmian jest bardzo wysokie i – co więcej – coraz szybsze. O ile jednak ewolucja oparta na przekazie genetycznym ma nieodwracalny charakter i – choć ślamazarna – jest wolna od zagrożenia regresem, o tyle ewolucja oparta na przekazie genetycznym – nie dość, że dramatycznie szybka – to obciążona jest ryzykiem regresu, ma bowiem odwracalny charakter. Im mniej sprawny jest przekaz kulturowy, tym większe zagrożenie regresem (J. S. Bruner, 1978).

Edukacja jest bardzo istotnym elementem przekazu kulturowego. Warto więc zapytać, jaką rolę odgrywa w nim edukacja szkolna. Powołajmy się w tym miejscu na analizy, które wskazują na pewną ważną dla nas prawidłowość (W. Kunicki-Goldfinger, 1993, s. 255 i nast.). Okazuje się, że tempo zmiany kulturowej jest uzależnione od proporcji między liczbą osób przekazujących wiedzę a liczbą osób ją odbierających. Szybkość przekazu jest warunkowana przede wszystkim przez liczbę osób przekazujących wiedzę. Można więc sądzić, że takie czynniki, jak specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego i coraz większe tempo ewolucji kulturowej opartej na przekazie pozagenetycznym wymusiły na naszych przodkach rozwiązania realnie bądź sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących wiedzę. Ścisłe wiązały się one z coraz szybszym rozwojem i postępującą komplikacją stosunków społecznych, a także z postępem w zakresie środków porozumiewania się, które w coraz większym stopniu wykorzystywały symbolikę ikoniczną i nieikoniczną. Korzystne okazało się w tych warunkach organizowanie dzieciom już od wczesnych lat życia licznych kontaktów społecznych wykraczających poza środowisko rodzinne i najbliższe kręgi społeczne. To zapewne dlatego dziś – chociażby na kilka godzin – zabieramy rodzicom już 3-letnie dzieci i prowadzimy do przedszkoli, choć nie zawsze rozumiemy głęboki, ewolucyjny sens takiego działania. Po jakimś czasie, wskutek dalszego rozwoju wiedzy i przyspieszenia ewolucji kulturowej, trzeba było sięgnąć po rozwiązania sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących informacje. Wystarczyło zebrać w jednym miejscu grupę dzieci, by równocześnie odbierały wiedzę od jednej osoby. W tych warunkach osoba przekazująca wiedzę jest pomnożona tyle razy, ile jest osób, które tę wiedzę odbierają. Tak oto w umysłach naszych przodków zrodziła się – mgławicowa jeszcze – idea szkoły i konstatacja, że nauka udzielana indywidualnie w domu jednemu dziecku przez jednego nauczyciela już nie wystarcza, a w skali społecznej okazuje się całkowicie nieefektywna. Środowisko

rozwoju poznawczego każdej jednostki jest kształtowane przez zmieniające się coraz szybciej wytwory i praktyki społeczne, przez wspólnotę poznawczą i jej zbiorową mądrość (M. Tomasello, 2002). W tej sytuacji ideę szkoły należy traktować nie jako konsekwencję czyjejś decyzji, lecz jako ewolucyjną i historyczną konieczność. Na drodze, jaką przeszedł gatunek ludzki, nie mogła nie pojawić się szkoła. Kumulatywna ewolucja kulturowa zrodziła szkołę.

Kulturowe spojrzenie na szkolną edukację

W jednym z tekstów J. S. Brunera można wyszukać inspirujące twierdzenie:

Specyficzne dla człowieka jest to, że jego rozwój jako jednostki zależy od historii gatunku – nie od historii zakodowanej w genach i chromosomach, lecz w kulturze – poza ciałem człowieka, w kulturze o zakresie przekraczającym kompetencje każdej jednostki ludzkiej z osobna. Siłą rzeczy rozwój umysłu jest więc zawsze rozwojem wspomagany z zewnątrz (J. S. Bruner, 1978, s. 717).

Spróbujmy wyciągnąć wnioski z tego twierdzenia.

To, co tworzy kulturę, a więc to, co wszyscy razem wiemy i potrafimy, wielokrotnie przerasta kompetencje jednostki. Jednocześnie zarówno długa droga dojścia do wspólnego, globalnego dorobku, jak i sam dorobek kodują rozwój każdego człowieka. Kodowanie rozwoju wynika z dwóch faktów. Po pierwsze, kulturowy dorobek jest zarówno źródłem różnych wpływów na jednostkę, jak i przedmiotem jej wielorakich operacji, ponieważ – za L. S. Wygotskim – możemy powiedzieć, że działa ona na przedmiotach tworzących kulturę. Po wtóre, rozwijając się, jednostka przygotowuje się do sprawnego funkcjonowania w kulturze.

Tu jednak rodzą się komplikacje. Mają one związek głównie z pytaniem, jak młody człowiek ma przygotować się do funkcjonowania w kulturze, skoro swym zakresem wielokrotnie przerasta ona jego kompetencje i – co więcej – coraz szybciej się zmienia. Rozważając tę kwestię, trzeba wziąć pod uwagę to, że na dobrą sprawę niemożliwe jest określenie wymagań, jakie młodemu człowiekowi postawi przyszłość. Zakres i stopień skomplikowania kultury oraz przyspieszający proces zmian kulturowych są to czynniki, które powodują, że my wszyscy jesteśmy zmuszani do podejmowania świadomych, wyrozumowanych i racjonalnych decyzji przy niedostatku potrzebnych informacji. Przygotowanie młodych ludzi do życia polega więc współcześnie na wyćwiczeniu dyspozycji do wykraczania poza dostarczone informacje, innymi słowy – do konstruowania potrzebnych wiadomości w sytuacjach, które tego wymagają.

Takie dyspozycje mają uniwersalny charakter. Trzeba je zatem ćwiczyć na materiale oderwanym od kontekstu praktycznego działania, a więc na materiale nasyconym abstrakcjami. Taką funkcję ma pełnić współczesna edukacja. Dlatego szkoła odrywa poznawanie od praktycznego działania, dość często czyniąc z poznawania cel sam w sobie.

Szkoła, pomimo licznych prób reformowania, w niewielkim stopniu jest zorientowana na kontakty młodych ludzi z rzeczywistością społeczną i kulturową, w znacznie większym zaś na przygotowanie ich do tych kontaktów. Nie jest to jednak przygotowanie do dowolnych kontaktów, lecz do kontaktów nawiązywanych za pośrednictwem kulturowo ukształtowanych narzędzi, takich jak język, liczby, symbole, komunikaty itp. Taki właśnie charakter szkolnej edukacji jest naturalną konsekwencją jej ewolucyjnych i kulturowych uwarunkowań. Prawdopodobnie kumulatywna ewolucja kulturowa uruchamia pewne mechanizmy, których jeszcze w pełni nie rozumiemy, a które utrzymują szkolną edukację na określonej ścieżce rozwoju, nie zawsze przez nas akceptowanej.

Bibliografia

- Autio, T. (2003). Postmodern Paradoxes in Finland. The Confinements of rationality in Curriculum Studies. W: W. F. Pinar (red.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, N. J.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. B. Mroziak (tłum.). Warszawa.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*. Z. Doroszowa (tłum.). Wrocław.
- Foley, R. (2001). *Zanim człowiek stał się człowiekiem*. K. Sabath (tłum.). Warszawa.
- Husén, T. (1979). *The School in Question. A Comparative Study of School and its Future in Western Society*. Oxford.
- Kunicki-Goldfinger, W. (1993). *Znikąd donikąd*. Warszawa.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. J. Rączaszek (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Szkolny program i panujące w szkole zasady rzutują na specyficzny stosunek szkoły do codziennej, otaczającej ją rzeczywistości. Szkoła ogranicza poznawanie do wymaganego obszaru i często oddziela je od działań wymaganych przez codzienne życie.

Konsekwencją programowego oddzielenia szkół od praktycznych potrzeb codzienności jest to, że szkolna edukacja nie sprzyja bezpośrednim i naturalnym relacjom młodych ludzi ze społeczną i kulturową rzeczywistością. Nie dość że ogranicza te relacje do wyznaczonego strumienia, to przyczynia się również do tego, że odbywają się one za pośrednictwem narzuconych symboli i abstrakcji. Co więcej, szkoła tworzy specyficzne warunki do uczenia się i zamyka uczniów w dziwnym środowisku, które często ma niewiele wspólnego z rzeczywistością.

Dlaczego szkoła ma taki stosunek do rzeczywistości? Jakie funkcje nakazują jej kształcić uczniów w izolacji od codziennego życia i kierować ich uwagę na zagadnienia uniwersalne, angażujące często abstrakcje i symbole? Artykuł rozważa te kwestie w dwóch perspektywach: ewolucyjnej i kulturowej.

Summary

The school through its curriculum and internal rules reveals its specific attitude towards everyday reality. School limits students' cognition to the demanded extent and quite often separates cognition from the activities required by the everyday life.

Consequence of curricular detachment schools from the practical needs of everyday life is that school education is not conducive to direct and natural contacts between young people and social, cultural reality. Not only that restricts these contacts to the designated stream, it makes them through designated and imposed symbols, signs and abstractions too. Moreover, the school creates specific conditions for learning and shuts students in a strange environment, which quite often has little in common with everyday reality.

Why the school shows such a relationship to everyday reality? What functions require the school to educate students in such isolation from everyday life and to direct their attention to the universal issues, often involving abstractions and symbols? The article considers these questions in two perspectives: evolutionary and cultural.

Dorota Gębuś

Innowacyjna szkoła – kreatywny uczeń Twórczość wyzwaniem współczesnej edukacji

*Twórczość stanowi odpowiedź na rosnącą złożoność
i dynamikę środowiska życia człowieka oraz formowanie się
społeczeństwa postindustrialnego z jednej strony, i z drugiej –
odpowiedź na dysfunkcje tradycyjnego systemu edukacji.*

Krzysztof J. Szmidt

Innowacje pedagogiczne – ku rozwojowi

Cechą współczesnego społeczeństwa są gwałtowne przemiany w wielu sferach ludzkiego życia. Jesteśmy świadkami i uczestnikami nieustannych przeobrażeń kształtujących nową rzeczywistość. Zmiana staje się normą, zasadą, regułą funkcjonowania. Postęp w jednej dziedzinie pociąga za sobą konieczność przekształcania kolejnych obszarów. Wprowadzanie innowacji jest powszechnym sposobem działania, modyfikującym i ulepszającym to, co istniało do tej pory. Innowacja określana jako zmiana, której celem jest udoskonalenie lub rozwój instytucji, struktury, grupy ludzi, jest też niezbędnym czynnikiem przystosowania się do coraz szybciej przeobrażającego się świata.

Zachowania innowacyjne, bazując na przeszłości, czyli wcześniej wypracowanych zasobach społecznych, budują nową jakość. Zawierają w sobie dwa elementy: tradycyjny i nowoczesny. Z jednej strony są kontynuacją przeszłości, z drugiej zaś wybiegają w przyszłość. W tym sensie można na innowację spojrzeć z dwóch punktów widzenia: w jakim stopniu łączy się ze starym modelem i w jakim stopniu się od niego różni. Można ją oceniać pod kątem proporcji „starego” i „nowego”, choć oczywiście nie jest to jedyne kryterium wartościowania. Jednym z warunków uznania czegoś za innowację jest możliwość powiązania tej rzeczy z dotychczasowym dorobkiem kultury. Tym samym innowacja nie oznacza zupełnej, absolutnej nowości. W mniej-

szym lub większym stopniu odnosi się do tego, co już zostało stworzone. Może zatem mieć charakter drobnych korekt lub wyraźnych przeobrażeń, których wartość, zależna od oceny społecznej, „jeśli dla danej osoby, grupy czy organizacji wprowadzona zmiana jest nowa, to już wystarczy, aby określić ją jako innowację” (M. A. West, 2000, s. 14).

Przenosząc omawiane pojęcie na grunt systemu edukacji, możemy mówić o innowacjach pedagogicznych, czyli wszelkich zmianach zachodzących w dziedzinie wychowania, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty (T. Pilch, 2003). Wyrażają się one w przekształcaniu rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, dostosowując ją do określonych potrzeb społecznych. Zdaniem R. Schulza, innowacje pedagogiczne można rozpatrywać w trzech aspektach:

- behawioralnym – wyrażającym się w określonych zinstytucjonalizowanych działaniach, np. wprowadzenie sześciostopniowej skali ocen;
- rzeczowym – dotyczącym materialnych elementów środowiska pedagogicznego, np. zastosowanie rzutnika multimedialnego zamiast wykorzystywanych wcześniej papierowych plansz;
- informacyjnym – przybierającym postać symboli, najczęściej specyficznych reguł, zasad, instrukcji postępowania, np. idea podmiotowości w wychowaniu (R. Schulz, 1994); modyfikacje dotyczą całej wielowymiarowej przestrzeni edukacyjnej, owocując zmianami na trzech poziomach: pierwszym – praca indywidualnego nauczyciela, który ulepsza proces dydaktyczny w obrębie prowadzonych przez siebie zajęć; drugim – nowe rozwiązanie obejmujące zasięgiem całą szkołę; trzecim – reformy oświatowe inicjujące przekształcenia dla wszystkich instytucji systemu kształcenia.

Innowacje widziane z perspektywy rozwojowej oznaczają nie stan, lecz zmienność, która opiera się na dynamicznym rozwoju, przeobrażeniach ilościowych i jakościowych, udoskonalających dotychczasowy standard pracy pedagogicznej. Wzbogacając zasób wiedzy i doświadczenia, innowacje umożliwiają rozwiązywanie coraz trudniejszych i bardziej złożonych problemów edukacyjnych. Mają one na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy. W tym sensie ich cechą charakterystyczną jest zamiar świadomego dokonywania zmian, którego założonym rezultatem jest osiągnięcie przyrostu wartości, czyli postępu. Innowacja powinna być tworem lepszym od poprzedniego, czyli bardziej użytecznym, poprzez to,

[...] że implikuje przyrost wiedzy, że niesie ze sobą głębsze, informacyjne odzwierciedlenie rzeczywistości; że poszerza zasób znaczeń obecnych w ludzkim doświadczeniu; że dostarcza nowych rozwiązań dla aktualnych bądź potencjalnych problemów edukacyjnych; że wzbogaca repertuar narzędzi (w tym: metod) ludzkiego działania, umożliwiając bądź sprawniejszą realizację celów znanych, bądź też formułowanie i osiąganie celów nowych (R. Schulz, 1994, s. 129).

Podjęcie prób ciągłego udoskonalania szkoły daje szansę na rozwój tej instytucji, a tym samym na dostosowanie się do coraz bardziej złożonych wymagań współczesnego społeczeństwa.

Nauczyciel mentorem kreatywnych działań ucznia

Jednym z podstawowych warunków wprowadzania innowacji w szkole jest aktywność nauczyciela. To przede wszystkim jego praca, a nie odgórnie narzucane reformy, prowadzi do zmian w szkole oraz w uczniach. Wiele zależy od postawy nauczyciela wobec dziecka. Może je akceptować i wspierać, pozostawiając niezbędną dawkę wolności umożliwiającej samorealizację, pozwalając mu rozwinąć naturalny potencjał twórczy lub wręcz przeciwnie – tłumić, stosując zakazy i nakazy. Dobrze jest, jeśli nauczyciel stanie się kimś w rodzaju mentora, czyli osoby, która sprawuje opiekę nad uczniem, stanowi wzór do naśladowania, udziela rad, nie narzucają gotowych rozwiązań, wspiera w rozwoju indywidualnych zdolności, utwierdza w przekonaniu o posiadanych możliwościach. Nauczyciel powinien być osobą, która wydobędzie ukryty potencjał ucznia, widzi w nim kreatywną jednostkę i pomaga mu przezwyciężyć własne ograniczenia, zamiast stawiać bariery, włączając w sztywne granice wyznaczone przez system edukacji.

Nauczyciel może pomagać uczniowi w rozwijaniu jego naturalnych cech, świadczących o tym, że jest osobą kreatywną. Coraz więcej badaczy sądzi, że człowiek w swej istocie ma naturę twórczą i że aktywność poszukiwawcza jest jego podstawową potrzebą. Spontaniczne zachowania twórcze, które można określić jako pierwotną kreatywność jednostki, widać najlepiej, śledząc fazy rozwoju myślenia i działania dziecka (K. J. Szmidt, 1995):

- Wczesna faza rozwoju psychospołecznego (0-2 lata): w tym okresie kształtują się inteligencja sensomotoryczna i inteligencja motoryczna dziecka, których rozwój ma charakter spontaniczny. Zdolności twórcze przejawiają się wzmożoną aktywnością zabawową w sferze ruchowej, wizualnej i dźwiękowej.
- Druga faza rozwoju (2-4 lata) określana jest często jako wiek autonomii. Ujawniają się pierwsze oznaki emancypacji i niezależności dziecka. Jest to okres dynamicznego rozwoju poznawczego, stawiania dociekliwych pytań, organizowania poszukiwań. Zdolności twórcze przejawiają się w tym czasie w żywo rozwijających się zabawach i fantazjach dziecka. Pojawiają się pierwsze symptomy uzdolnień kierunkowych, wyrażających się np. wzmożoną aktywnością: plastyczną, muzyczną, ruchową.
- Trzecia faza rozwoju (5-7 lat), w której następuje wczesny rozwój moralny. Dziecko powoli zdobywa kompetencje („wiem i umiem”), przejawia też

inicjatywę w poszukiwaniu twórczych rozwiązań. Jest coraz bardziej pomysłowe i ciekawe świata. Zadaje wiele pytań i dociekliwie dąży do znalezienia odpowiedzi. Chętnie uczestniczy w różnych zabawach tematycznych, które pozwalają mu na identyfikowanie się z bohaterami baśni lub filmów. Dla twórczości dziecka w tej fazie najważniejszy jest intensywny rozwój wyobraźni. Obok dynamicznego rozkwitu kreatywności w tym okresie, pojawiają się również poważne zagrożenia zdolności twórczych, związane z kryzysem psychospołecznym i problemami w socjalizacji szkolnej dziecka.

- Czwarta faza rozwojowa (8–12 lat) związana jest z nabywaniem przez dziecko ważnych sprawności szkolnych, umiejętności współpracy i współdziałania w grupie. Dzieci uczą się wspólnej zabawy i pracy, zdobywają kompetencje w wybranych dziedzinach aktywności. Niestety, kształcenie w tym okresie przebiega według ściśle określonych schematów, często hamujących inwencję twórczą dzieci. W tym okresie pojawia się kryzys twórczości.
- Piąta faza rozwojowa (13–17 lat) to okres psychospołecznego rozwoju młodzieży. Młody człowiek poszukuje ludzi i idei, z którymi mógłby się identyfikować. Zaczyna podkreślać własną wyjątkowość, tym samym manifestuje swoją odmienność. Młodzież w tym okresie przeprowadza rozbudowane rozumowanie indukcyjne i dedukcyjne, wykorzystując je do procesów analizy i krytyki – stąd m.in. bierze się charakterystyczny krytycyzm, którego obiektem stają się ludzie (dorośli) oraz fakty społeczne. Narastająca wiedza o świecie dostarcza im okazji do wyszukiwania sprzeczności i niekonsekwencji, co ma bezpośredni związek ze skłonnością do stawiania pytań, prowadzenia dyskusji i sporów, spekulacji myślowych i tzw. filozofowania. Dużą rolę w tym okresie zaczyna odgrywać wyobraźnia, która znajduje wyraz w marzeniach (np. na temat swojej przyszłości) i wytworach twórczych (np. pisanie wierszy).

Dziecko u progu swojej kariery szkolnej jest małym odkrywcą, twórcą, podmiotem bez kompleksów, przed którym cały świat stoi otworem. Własna inwencja, dociekliwość, pomysłowość są potencjałem, z którym 7-latek wchodzi do szkoły. Ma też, nie zawsze uświadomioną, nadzieję rozwinięcia swoich jawnych lub ukrytych zdolności. Wszystko zależy od osoby kierującej kształceniem ucznia, od jej spostrzegawczości, wrażliwości i przygotowania. Kompetentny nauczyciel, mimo licznych ograniczeń, dość sztywnych ram programów nauczania, może promować kreatywne zachowania ucznia, chociażby okazaniem zainteresowania, pozytywnym wzmocnieniem, unikaniem nadmiernej krytyki oraz indywidualnym podejściem do ucznia.

Istnieje ponadto wiele aktywnych metod nauczania, w tym m.in. metody twórczego rozwiązywania problemów, tzw. heurystyki (burza mózgów, synektyka, analiza morfologiczna, metaplan itp.), które wychodzą naprzeciw dziecięcej otwartości, ciekawości, zaangażowaniu, chęci poszukiwania.

Przy metodach aktywnych uczeń sam poszukuje odpowiedzi lub dodatkowych informacji, aby rozwiązać problem, lub próbuje znaleźć sposób, aby wykonać zadanie (M. Silberman, 2005, s. 19).

Taki styl nauczania pobudza myślenie twórcze, uczy aktywnego stosunku do zdobywanych informacji, wymaga podejmowania decyzji i analizowania ich skutków, umożliwia uczniom naukę poprzez działanie, ucząc ich aktywnej, twórczej postawy wobec życia.

Postawa twórcza

Psychologia humanistyczna mówi o postawie twórczej jako dyspozycji, która pozwala człowiekowi prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Umożliwia dostosowywanie się do zmieniających się warunków życia, radzenie sobie z problemami i trudnościami życiowymi. Łączy się z podejmowaniem działań na rzecz samorozwoju, realizacji siebie, doskonalenia swoich umiejętności. Przejawia się w aktywnym stosunku do świata, ciekawości poznawczej i otwartości na to, co inne, nowe. Postawa twórcza jest to

[...] zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowania czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego (K. I. Szmidt, B. Rakowiecka, K. Kraszewski, 1996, s. 5).

Rozwijanie aktywnej, twórczej postawy staje się jednym z głównych wyzwań edukacyjnych. Aktywna, otwarta na zmiany, chętna do podejmowania nowych wyzwań osoba będzie umiała pokonywać trudności, przystosowując się do nowych, zmieniających się warunków życia we współczesnym społeczeństwie. Społeczeństwo wymusza zapotrzebowanie na człowieka kreatywnego, który ma w sobie pierwiastek twórczy.

Próbując określić pojęcie twórczości, można się odwołać do klasycznej definicji M. I. Steina, która mówi, że

[...] twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie (E. Nęcka, 2001, s. 17).

Trudno na tej podstawie ustalić jasne kryterium wyznaczające granice tego pojęcia, bowiem jego atrybuty zależą od subiektywnej i często zmiennej społecznej oceny. Wskaźniki mają w tym przypadku charakter relatywny. Coś jest twórcze, jeżeli zostanie uznane za nowe i wartościowe przez grupę ludzi w danym czasie. Natomiast osoba kreatywna to taka, która jest zdolna,

w ocenie społecznej, do tworzenia czegoś, co ma te dwie cechy. Wynika z tego, że czynniki społeczne odgrywają istotną rolę w identyfikowaniu twórczości, wyznaczając jej kryteria i granice. Środowisko ma zatem duży wpływ na stymulowanie bądź hamowanie aktywności twórczej.

Naturalnym środowiskiem rozwoju człowieka, a więc i rozwoju działań kreatywnych, jest rodzina. Wiele zależy od postawy rodziców wobec różnych form aktywności podejmowanej przez dziecko. Kolejnym, niezwykle ważnym środowiskiem, które może się stać albo szansą na stymulowanie inwencji twórczej młodego człowieka, albo też przyczynić się do zaprzeczenia jego potencjału twórczego, jest omawiana w niniejszym artykule szkoła. Istnieje wiele elementów mówiących o tym, że szkoła nie sprzyja działaniom kreatywnym uczniów. Jest raczej miejscem, w którym trzeba przystosować się do ściśle określonych zasad i reguł. Nauczanie odbywa się bowiem według opracowanego schematu. Nie ma tu miejsca na dobrowolność i swobodę wyborów. Znacznie bardziej liczy się ilość przekazywanej wiedzy niż forma i jakość nauczania.

[...] wiedza przekazywana w szkole nie sprzyja twórczości ponieważ, (1) rzadko zawiera pytania, najczęściej ograniczając się do przekazywania twierdzeń; (2) nie pokazuje perspektyw rozwoju danej dziedziny; (3) jest mało implikatywna, to znaczy niewiele z niej wynika ponad to, co już jest w niej zawarte; wreszcie (4) operuje mało kreatywnym językiem, na przykład unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia (E. Nęcka, 2001, s. 150).

Oprócz systemu szkolnego zagrożeniem dla rozwoju aktywnej postawy ucznia może być też niewłaściwe postępowanie nauczyciela, wyrażające się w braku akceptacji dla uczniowskiej twórczości. Nauczyciele często bardziej doceniają uczniów zdyscyplinowanych, podporządkowanych, nastawionych na działania odtwórcze. Każda inicjatywa ze strony ucznia będzie dla nauczyciela źródłem problemów, z których najważniejsze to (A. J. Cropley, 1989):

- zagrożenie dyscypliny – niestereotypowe i oryginalne zachowania ucznia, który potrafi wymyślić różnorodne rozwiązania zadań pojawiających się w trakcie lekcji, bywa traktowane przez nauczyciela jako przejaw niesubordynacji i podważania autorytetu;
- formułowanie nieoczekiwanych odpowiedzi – nieszablonowe wypowiedzi ucznia, wykazujące się pomysłowością i niekonwencjonalnym myśleniem, burzą dokładnie zaplanowany porządek zajęć, dlatego też nauczyciele wolą otrzymywać odpowiedzi typowe, łatwe do przewidzenia;
- zadawanie kłopotliwych pytań – twórczego ucznia charakteryzuje ciekawość poznawcza, ujawniająca się w zadawaniu wielu pytań, na które nauczyciel może nie znać odpowiedzi;
- gotowość do domyślenia się i zgadywania – śmiałe hipotezy i niecodzienne pomysły na rozwiązanie podanego na lekcji problemu, prowadzące

- do odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi, niszczą długi proces ścisłego rozumowania, co nie zawsze podoba się nauczycielowi;
- skłonność do żartów – kreatywnego ucznia cechuje duże poczucie humoru, w swych działaniach jest spontaniczny i ekspresyjny, co często odczytywane jest przez nauczycieli jako lekceważenie obowiązków szkolnych.

Szkoła nie zawsze musi być czynnikiem hamującym aktywność ucznia. Można potraktować powyższe trudności nie jako zagrożenia dla pozycji nauczyciela, ale jako szanse rozwojowe stworzone obu podmiotom procesu dydaktycznego. Współpraca nauczyciela i ucznia, zakładająca możliwość dwukierunkowego przepływu wiedzy i umiejętności (zarówno od nauczyciela do ucznia, jak i od ucznia do nauczyciela), pozwoli na znalezienie wspólnej drogi do efektywnego uczenia się. Aby uczeń mógł rozwijać w szkole swój potencjał twórczy, musi mieć „dobrego” nauczyciela. Odpowiednio przygotowany pedagog umie zobaczyć, że zachowania ucznia są jego naturalną skłonnością do szukania różnych rozwiązań. Nonkonformistyczne działania stanowią wyraz niezależności i odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań. Ciekawość poznawcza motywuje do ciągłego poszerzania zasobu wiadomości i umiejętności. Intuicyjne myślenie pozwala radzić sobie w sytuacjach, w których nie można zastosować gotowych i sprawdzonych rozwiązań. Te wszystkie kompetencje są niezwykle ważne, by uwierzyć w siebie i swoje możliwości, co pozwoli uczniowi stawić czoła nowym problemom w dorosłym życiu. Zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie, do jak najlepszego wypełniania roli zawodowej, rodzinnej, obywatelskiej. Pociąga to za sobą konieczność ciągłego poszukiwania nowych, innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych i odpowiedniego dostosowania istniejących i przyszłych systemów kształcenia, a przede wszystkim kształcenia nauczycieli.

Nauczanie nauczycieli – teoria i praktyka

Tylko kreatywny nauczyciel, mający właściwe kompetencje, może dostrzec i rozwijać umiejętności twórcze swoich wychowanków. Nowoczesna praca pedagogiczna nauczyciela, przejawiająca się w niekonwencjonalnym myśleniu, podejmowaniu innowacyjnych działań, dążeniu do samorozwoju i samorealizacji, pozwala eliminować bariery i przewycięzać szkolną rutynę. Twórczość przestała już być jedną z możliwości do wyboru w kształceniu nauczycieli, stała się koniecznym warunkiem przygotowania kandydatów na pedagogów do efektywnego wykonywania zawodu.

[...] w dzisiejszej szkole wypracowane wzory zachowań i sposoby reagowania w relacjach nauczyciel – uczniowie częstokroć stają się zawodne i bezużyteczne,

a współczesny nauczyciel skazany jest na poszukiwanie nowych rozwiązań i metod działania (B. Dyrda, 2005, s. 113).

Kształcenie aktywności twórczej jako stałej cechy nauczyciela znalazło odzwierciedlenie w licznych koncepcjach edukacji do twórczości. Badacze niniejszej problematyki w identyfikowaniu czynników i mechanizmów sprzyjających aktywności twórczej szczególne znaczenie przypisują teorii twórczych operacji myślowych. Według autora tej koncepcji, E. Nęcki, w myśleniu twórczym można wyróżnić sześć grup operacji intelektualnych, a poziom sprawności w ich wykonywaniu świadczy o zdolności twórczej jednostki (E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, 2005). Do tych operacji autor zalicza:

- Rozumowanie dedukcyjne – polegające na wyciąganiu wniosków z przesłanek już istniejących i choć dedukcja nie tworzy nowej wiedzy, to wiele zadań dywergencyjnych polega na wnioskowaniu z zadanych przesłanek. Kreatywne myślenie to też myślenie logiczne. Aby dedukcja była twórcza, musi być konsekwentna i kompletna, ale może być również hipotetyczna, czyli oparta na przesłankach próbnych, które nie muszą być bezwzględnie prawdziwe, mogą być stworzone na próbę, żeby coś sprawdzić.
- Rozumowanie indukcyjne – polegające na wyciąganiu wniosków z niepełnego zbioru danych w przeciwieństwie do rozumowania dedukcyjnego, w którym wszystkie przesłanki są znane. Proces ten zawiera w znacznym stopniu element zgadywania, domyślania się, wykorzystywania informacji niepełnych. Aby wyciągnąć wniosek, trzeba przełożyć znaną wiedzę na nowy obszar. Rozumowanie indukcyjne w dużej mierze opiera się na analogii, która żeby była produktem twórczym, musi być trafna, czyli musi istnieć duże podobieństwo między jednym i drugim problemem, ale jednocześnie odległa, czyli oba problemy muszą pochodzić z różnych sfer rzeczywistości.
- Metaforyzowanie – odnoszące się do takich czynności myślowych, z jakimi mamy do czynienia, kiedy odnosimy się do jednej rzeczy (obiektu) w terminach właściwych zupełnie innej rzeczy (zwanej nośnikiem). Funkcja metafory w twórczości polega na tym, że wnosi ona nowe elementy, istotne do zrozumienia obiektu. Metafora zwykle opisuje bardziej złożony obiekt w terminach właściwych czemuś znacznie prostszemu. Dzięki metaforze możemy w zrozumiały sposób wyjaśnić trudne i niezrozumiałe zjawiska. Ponadto wyobrażenia, które wywołuje metafora, uzupełniają informację werbalną danymi obrazowymi, co ułatwia pełniejsze rozeznanie się w sytuacji problemowej.
- Dokonywanie skojarzeń – polegające na tworzeniu skojarzeń odległych, czyli zaskakujących i nieprzewidywalnych. Mechanizm powstawania takich skojarzeń opiera się najczęściej na trzech sposobach: zewnętrznym, powierzchownym podobieństwie bodźców (stół – wół); przypadkowym

zetknięciu się jakiejś idei z przygodnym bodźcem zewnętrznym (stół – trawa) oraz na podstawie pośredniczenia – jeżeli X skojarzone jest z Y, a Y z Z, to kojarzymy X z Z (skojarzenie stół – rycerz wynika z ciągu następujących skojarzeń: stół – jedzenie – uczta – dwór – rycerz).

- Abstrahowanie – odnoszące się do wyróżnienia w wybranych obiektach tylko pewnych cech czy aspektów, a pomijaniu innych. Dzięki temu łatwiej przyswajamy nowe pojęcia i szybciej jesteśmy gotowi stosować je w rozmaitych działaniach intelektualnych. Łatwiej też przychodzi nam uogólnienie ich znaczenia. Efektem abstrahowania jest możliwość definiowania i redefiniowania oraz klasyfikowania obiektów. Twórcze abstrahowanie pozwala nam widzieć inaczej dane obiekty, ponieważ wybieramy z nich te cechy, których nie uwzględnia się w działaniu rutynowym. Przykłady redefinicji pojęć: butelka to powietrze otoczone szkłem, dołek to odwrócona górka, sadysta to osoba miła, dla masochisty.
- Dokonywanie transformacji – polegające na zmienianiu wszystkich lub niektórych cech obiektu tak, aby jego postać końcowa różniła się zasadniczo od postaci wyjściowej. Transformacji dokonuje się głównie w wyobraźni, za pomocą której możemy zmieniać lub przekształcać przedmioty bez angażowania środków finansowych. Przy wykonywaniu działań transformacyjnych pomocne są sugestie słowne, które wykorzystują czasowniki modyfikujące, np.: zwiększyć, zmniejszyć, odwrócić, przekręcić, zamienić, przegrupować. Są one celowo używane w niektórych technikach twórczego myślenia do wymuszenia pożądaných zmian w wyobrażeniach na temat problemów. Mechanizm ten pokazuje, że nie wyobraźnia jako taka, ale związane z obrazami umysłowymi transformacje są tym, co istotnie przyczynia się do powodzenia procesu twórczego.

Nabywanie umiejętności twórczych nie wynika z samego faktu wykonywania operacji myślowych, ale ze sposobu, w jaki są wykonywane. Ważne jest, aby analogia była trafna i jednocześnie odległa, skojarzenia odległe i zaskakujące, chodzi o uchwycenie w definiowanym przedmiocie jego cech wyjątkowych i trudno dostrzegalnych. Im ktoś jest bardziej sprawny w tych operacjach, tym jest bardziej twórczy.

Przekładając teorię na działania praktyczne, warto zasygnalizować, że na Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, na specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna od wielu lat są prowadzone zajęcia mające na celu kształtowanie postawy twórczej studentów, podczas których są wykorzystywane ćwiczenia rozwijające opisane powyżej operacje myślowe. Na zajęciach treningu twórczości poruszane są przede wszystkim następujące bloki tematyczne:

- twórcze myślenie – rozwijanie niekonwencjonalnego myślenia, przełamywanie schematów i barier myślowych;
- dostrzeganie i ocenianie problemów – rozwijanie wrażliwości na problemy oraz umiejętności ich analizowania;

- metody twórczego rozwiązywania problemów – poznawanie i kształcenie umiejętności wykorzystywania metod heurystycznych;
- ekspresja twórcza – wyrażanie siebie i swojego stosunku do świata poprzez ekspresję: słowną, ruchową i plastyczną.

Tego typu zajęcia wpisują się w teoretyczne i praktyczne modele nauczania twórczości. Pierwszy model zakłada rozwijanie kreatywności poprzez wzbogacanie oferty programowej istniejących przedmiotów nauczania w treści związane z rozwijaniem umiejętności twórczych. Ten sposób nazywany jest ogólnym nauczaniem twórczości (twórczość jako treść i metoda kształcenia ogólnego). Drugi model zakłada nauczanie poprzez specjalnie do tego celu wyodrębnione jednostki lekcyjne, które wzbogacają ofertę programową szkoły. Ten sposób nazywany jest specjalistycznym nauczaniem twórczości (twórczość jako nowy przedmiot nauczania) (K. J. Szmidt, 2003). Trening twórczości (obecnie pod nazwą pedagogika twórczości) należy do grupy przedmiotów specjalnościowych i specjalizacyjnych realizowanych w ramach obowiązkowych zajęć ze studentami.

Ten rodzaj zajęć można też analizować z punktu widzenia celu i rodzaju oddziaływań edukacyjnych. Pierwszy polega na usuwaniu różnorodnych barier i przeszkód, które hamują rozwój kreatywności. Drugi koncentruje się na przekazywaniu wiedzy o twórczości oraz ćwiczeniu zachowań twórczych (E. Nęcka, 2001). Trening twórczości nawiązuje do obu modeli. W treściach kształcenia znajdują się elementy odnoszące się zarówno do eliminowania inhibitorów twórczości, jak i do stymulowania rozwoju kompetencji twórczych.

Skuteczność prowadzenia zajęć metodami aktywizującymi, w skład których wchodzi również trening twórczości, została potwierdzona na podstawie analizy empirycznej. Badaniem objęto studentów Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (M. Łaguna, 1996). Autorka przeprowadziła studium porównawcze dwóch grup studentów. Wyniki analizy pokazały, że studenci kształceni metodami aktywizującymi byli bardziej skłonni do nawiązywania głębszych relacji z innymi, ich nastawienie wykazywało mniej mechanizmów obronnych i więcej emocjonalnej życzliwości, ich poziom niepokoju był niższy, w porównaniu ze studentami kształconymi w sposób tradycyjny. Po roku studiowania zanotowano u nich spadek rozbieżności między profilami obrazu Ja realnego i Ja idealnego, co wskazuje na wzrost samoakceptacji i zadowolenia z siebie. Studenci podkreślali ponadto, że doświadczenia możliwości rozwoju, poznania i doskonalenia siebie oraz ulepszania kontaktów społecznych były dla nich ważne. Wyniki badań pokazały, jak ważne dla rozwoju osobowości jednostki, a tym samym rozwoju aktywnej, twórczej postawy wobec siebie, otaczającego świata i innych ludzi, jest podejmowanie i realizowanie tego typu zajęć.

Kilka słów na koniec

We współczesnym świecie nowość i zmienność stały się nieodłączną częścią otaczającej nas rzeczywistości. Poruszamy się w przestrzeni, która zmusza nas do podejmowania coraz trudniejszych i bardziej złożonych wyzwań. Nie wystarczy już umieć przystosowywać się do zmian, trzeba aktywnie w tych zmianach uczestniczyć, podejmując inicjatywę w wytwarzaniu nowych wartości. Odpowiedzią na takie potrzeby może się stać twórczość, rozumiana jako stała cecha zarówno osobowości człowieka, jak i podejmowanych przez niego działań oraz rzeczy przez niego wytworzonych. Akt twórczy ma inny charakter niż akt poznania danego zjawiska.

W działaniu twórczym stopień aktywności, stopień ingerencji człowieka w przyrodę jest o wiele większy. On nie tylko operuje gotowymi i zastanymi w przyrodzie zjawiskami, ale jeszcze je wytwarza, organizuje nowe, wcześniej nieistniejące sytuacje. Człowiek niejako od nowa kształtuje rzeczywistość (M. K. Stasiak, 2000, s. 79).

Immanentną cechą twórczości jest aktywność, która ingeruje w kształt zastanej rzeczywistości, wypracowując nową jakość.

Edukacja powinna wspierać i inspirować rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia i działania. Dzięki odpowiednio wykształconym kompetencjom człowiek będzie potrafił tworzyć scenariusze zmian, wyprzedzać bieg wydarzeń, projektować nowe płaszczyzny funkcjonowania. Twórczość jest wyznacznikiem rozwoju, pozwala wykorzystać potencjalne możliwości tkwiące w każdym człowieku, daje szansę na samorealizację i stawienie czoła wymogom współczesnego świata. Dzisiejsza szkoła stoi przed ogromnym wyzwaniem. Chcąc przygotować ucznia do wypełniania ról społecznych w dorosłym życiu, musi nieustannie modyfikować i ulepszać proces dydaktyczny. Wprowadzanie innowacji pedagogicznych nie może obejść się bez aktywnego udziału wyposażonego w twórcze kompetencje nauczyciela. To on, adekwatnie reagując na przejawy kreatywnych zachowań ucznia, może wpłynąć na zwiększenie jego potencjału twórczego. Uczeń kreatywny dziś – jutro stanie się kreatywnym pracownikiem, rodzicem, obywatelem, a w konsekwencji współtwórcą innowacyjnego społeczeństwa, które jest finalnym efektem innowacyjnej edukacji.

Bibliografia

- Cropley, A. J. (1989). Nauczyciel wobec twórczego dziecka. W: M. Malicka (red.). *Twórczość czyli droga w nieznanne*. Warszawa.
- Dyrda, B. (2005). Założenia i ewaluacje zajęć „Kreatywność w pracy nauczyciela i wychowawcy – techniki twórczego rozwiązania problemów”. W: K. J. Szmidt (red.). *Trening twórczości w szkole wyższej*. Łódź.
- Gębuś, D., Łęski, Z. (2005). *Technologie informacyjne a postawa twórcza ucznia – szansa na rozwój czy zagrożenie wykluczeniem?* (niepublikowany referat wygłoszony 21.10.2005 r. w Warszawie na III Ogólnopolskiej Konferencji Twórczości „Kreatywność kluczem do sukcesu”).
- Laguna, M. (1996). *Budować obraz siebie. Badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*. Lublin.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Słabosz, A. i in. (2005). *Trening twórczości*. Gdańsk.
- Pilch, T. (red.) (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. II. Warszawa.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa.
- Silberman, M. (2005). *Uczymy się nauczać*. J. Rybski (tłum.). Gdańsk.
- Stasiak, M. K. (2000). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź.
- Szmidt, K. J. (1995). *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. Warszawa.
- Szmidt, K. J. (2003). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K. J. Szmidt (red.). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*. Kraków.
- Szmidt, K. J., Rakowiecka, B., Kraszewski, K. (1996). *Program edukacyjny. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. Warszawa.
- West M. A. (2000). *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*. M. Woźniak (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

W niniejszym artykule autorka porusza problematykę twórczości w kontekście przemian w systemie edukacji. Cechą współczesnego społeczeństwa są gwałtowne przemiany w wielu sferach ludzkiego życia, w tym również w obszarze działań edukacyjnych. Zmiany stają się normą i regułą funkcjonowania społecznego. Ludzie potrzebują więc pomocy w zaadaptowaniu się do coraz szybciej przeobrażającego się świata. Odpowiedzią na takie potrzeby może się stać twórczość rozumiana jako aktywna postawa wobec życia.

Szkoła jest tym środowiskiem, które powinno wspierać i rozwijać kreatywne działania ucznia. Jej zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do wypełniania ról w zmieniającym się społeczeństwie. Aby sprostać tym wyzwaniom, sama musi wprowadzać innowacje, modyfikując i wzbogacając dotychczasowy

standard pracy pedagogicznej. Uczeń, który zdobędzie w trakcie nauki szkolnej umiejętność twórczego myślenia, stanie się w przyszłości aktywnym podmiotem innowacyjnego społeczeństwa.

Summary

In this article the author undertakes the issue of creativity in the context of transformation in the education system. Feature of modern society are the rapid change in many areas of human life, including the field of education. The changes become a kind of standard, rule of social functioning. People therefore need help in accommodating to ever faster changing world. An answer to these needs may become a creation understood as an active attitude to life.

School is a place, which should promote and develop pupil's creative activities. Its task is to prepare young generation to carry out roles in a changing society. In order to meet these challenges, we must introduce the process of innovations by modifying and enriching the teaching standard. The pupil, who in school will gain the skill of creative thinking in the future will become active participant of an innovative society.

Jolanta Graczykowska

Urszula Foks

Edukacja dla pokoju – Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™

Pokój jest w zabawie dzieci

O. F. Donaldson

*Gdybyśmy naprawdę kochali nasze dzieci,
na świecie nie byłoby wojen*

J. Krishnamurti

Europejski wymiar edukacji

Od czasów nasilających się procesów integracji Europy zaczęto opisywać edukację, używając nowej kategorii. Jest nią europejski wymiar edukacji. Ciągłość tradycji europejskiej przejawia się m.in. w tym, że edukacja europejska jest funkcją uznanych wartości, szczególnie wartości humanistycznych. Humanizm, postawa krytyczna, umiejętność dialogu i komunikacji, kształtowanie ponadnarodowej tożsamości kulturowej, budowanie autentycznych relacji wspólnotowych opartych na pokoju – są to kategorie opisujące europejski wymiar edukacji. Rezultaty tak realizowanej edukacji umożliwiają jej uczestnikom przeżywanie życia w kategoriach nowej jakościowo sytuacji poznawczej i egzystencjalnej (J. Szempruch, 2001, s. 19).

Według publicystów oświatowych, autorów raportów edukacyjnych opublikowanych w ostatnim ćwierćwieczu XX w., m.in. przez UNESCO, Klub Rzymski, Radę Europy i inne międzynarodowe grupy specjalistów, obecne systemy edukacyjne nie są należycie przygotowane do realizacji zadań wynikających z przeobrażeń, którym podlegają różne sfery życia w szybko

zmieniającym się świecie. Zdaniem J. Delorsa: „Edukacja doświadcza kryzysu więzi społecznej”. Raport *Edukacja dla Europy* postuluje:

Po to, by przeciwdziałać różnorodnym wypaczeniom, na przykład ograniczeniu działalności jednostek, Europa musi wspierać edukację, która pozwoli wyeliminować wszelkie stereotypowe wizerunki człowieka (C. Kupisiewicz, 2006, s. 92).

Celem naczelnym przebudowy systemu edukacyjnego pozostaje postulat wszechstronnego rozwoju uczniów, wynikający z deklaracji Praw Człowieka, w której można przeczytać:

Edukacja ma na celu wszechstronny rozwój osobowości oraz ugruntowanie szacunku dla praw człowieka i jego podstawowych swobód (J. Delors, 1998 za: C. Kupisiewicz, 2006, s. 94).

W raporcie UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* ukazano cztery filary takiej edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać; uczyć się, by żyć wspólnie oraz uczyć się, aby być.

Wśród priorytetów w polityce oświatowej Unii Europejskiej wyróżnia się: szeroko rozumianą równość szans edukacyjnych, podniesienie jakości kształcenia, modernizację systemu kształcenia nauczycieli, a także europejski ideał wychowania. Obejmuje on wychowanie dla pokoju, demokracji, tolerancji. W praktyce oznacza to dążenie do tolerancji religijnej, rasowej, społecznej, naukę języków obcych, budowanie europejskiej sieci informacyjnej i wymianę młodzieży. Władze Unii dostrzegają możliwości urzeczywistnienia ideału wychowania młodych ludzi poprzez nawiązywanie przez nich przyjaźni z rówieśnikami z innych krajów, wzajemne poznawanie dorobku państw przez kształtowanie postaw solidarności, poszanowanie praw człowieka, przez ukazywanie znaczenia współpracy i życzliwości (J. Szempruch, 2001, s. 19). Według J. Delorsa, celem nadrzędnym edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki (J. Delors, 1998, s. 85–98). Charles Handy twierdzi, że „Odkrywanie siebie samego jest ważniejsze niż odkrywanie świata” (Ch. Handy, 1999, s. 148).

Wszyscy autorzy edukacyjnych raportów globalnych spośród zasad przebudowy systemu edukacyjnego eksponują zasadę prymatu wartości i umiejętności nad wiadomościami, szerokiego profilu kształcenia, a także uczenia się alternatywnego i innowacyjnego. Według K. Denka,

Wyzwaniom nadchodzącego XXI wieku może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny (K. Denek, 1999, s. 61).

W procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznawania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach – aksjologia,

zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata, rozumieniu praw i powinności oraz formowaniu planów edukacyjnych i życiowych (C. Banach, 2001, s. 3–5).

W raporcie interdyscyplinarnego Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” *W perspektywie roku 2010* (1995) podjęto próbę określenia cech wzorca osobowego. Człowiek, zgodnie z takim wzorem, powinien m.in.:

- mieć wrażliwość humanisty;
- z poszanowaniem odnosić się do wartości wyższych i mieć motywację do bezinteresownych działań społecznych;
- cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć;
- być zdolny do zachowań empatycznych (otwartości na drugiego człowieka);
- być uspołeczniony, umiejętnie budować więzi międzyludzkie.

Uwzględniając w naszych rozważaniach problematykę wartości celów edukacji, warto odwołać się do treści raportu Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* (1999), w którym ukazano wspólne wartości cywilizacji europejskiej, wyrażając równocześnie przekonanie o potrzebie rozwijania nowych rodzajów współdziałania, by kształcić w duchu tych wartości.

Przez ostatnich kilkanaście lat społeczeństwa przeżywają jednocześnie procesy transformacji, modernizacji, globalizacji i integracji. Zostaliśmy poddani silnej presji wielu procesów, przez co znaleźliśmy się w wirze dynamicznych i trudnych do przewidzenia zmian. Jako społeczeństwo zdecydowaliśmy się brać udział w integracji europejskiej, ale nie jest to proces łatwy, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że na kształtowanie się naszej tożsamości istotny wpływ ma historia utrudniająca otwartość, bezpośredniość w komunikacji (J. Niktorowicz, 2007, s. 202). Prowokuje to do zadawania pytań: Czy będziemy w stanie podtrzymać przekonanie o zasadności połączenia My – Oni? Czy będziemy potrafili wdrożyć w codzienne życie ideę życia w niepodzielonej, zintegrowanej Europie? Czy możemy lepiej zrozumieć i odnaleźć siebie dzięki interakcjom z odmienną kulturą, nie krzywdząc innych i nie walcząc ze sobą?

Program „Original Play”™

w rozwiązywaniu problemu agresji i przemocy

Zjawisko przemocy i agresji w szkołach w Europie jest ze wzmożoną uwagą badane i analizowane od lat 90. XX w. Raport Polskiego Biura Eurydice (Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji), działającego w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, sporządzony na potrzeby Ministerstwa Edukacji, zawiera opis występowania aktów agresji i przemocy w szkołach 14 państw członkowskich Unii Europejskiej. Daje on wyobrażenie o skali i nasileniu tego zjawiska w Europie.

Jak wynika z badań, agresja i przemoc nie są zjawiskiem charakterystycznym tylko dla polskiej szkoły, ale dla całego świata. Problemy te nie dotyczą wyłącznie dzieci i młodzieży, odnoszą się do całego społeczeństwa. Wielu autorów podkreśla, że dzieci i młodzież w takim stopniu przejawiają agresję i przemoc w szkole, w jakim społeczeństwo je dopuszcza i samo stosuje. Niezależnie od kierunku prowadzonych dyskusji na ten temat, agresja i przemoc stanowią problem społeczny, w ramach którego dzieci i młodzież występują zarówno w roli sprawcy, jak i ofiary. Stąd też konieczne jest, aby przede wszystkim pedagogika jako dyscyplina naukowa zajęła się tym zagadnieniem w celu wypracowania skutecznych sposobów oddziaływania (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 271).

Według Z. Kwiecińskiego, za dużo jest różnorodnych danych, a za mało wyjaśnień i propozycji metodycznych problemu (Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 270).

Młodzież staje wobec wielu problemów i sytuacji konfliktowych, nie umie poradzić sobie z nimi, podejmować odpowiednich decyzji. Dlatego oczekuje wsparcia ze strony starszych [...] (C. Banach, 1996, s. 374–375).

Wielu myślicieli, takich jak B. Russell, A. Einstein i T. Merton, ostrzegło nas, że nie rozwiążemy naszych problemów tradycyjnymi metodami, bo to właśnie nasze „rozsądkowe” metody przyczyniły się do ich powstania (O. F. Donaldson, cyt. za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 101).

Zastosowanie „Original Play”™ dla istniejącego problemu agresji, konfliktu i pokoju otwiera nowe możliwości praktyczne.

Do tej pory nie dostrzegano wartości, które niesie ze sobą etap dzieciństwa, w tym szczególnie zabawa, dla rozwiązania problemu konfliktu i pokoju na świecie. Okres dzieciństwa dostarcza cennych możliwości działania, które przyczyniają się m.in. do humanizacji społeczeństwa (I. Gubernat, A. Matusiak, 2005). Pierwotna zabawa stanowi z założenia zupełnie inny rodzaj związku, relacji niż te, do których jesteśmy przyzwyczajeni i w które wrośliśmy tak mocno, że często nie zdajemy sobie z tego sprawy. Istotą tej zabawy jest brak elementów współzawodnictwa, bazowania na konkretnych umiejętnościach różnicujących dzieci.

Ponad 30-letnie doświadczenie O. F. Donaldsona w zastosowaniu „Original Play”™ daje podstawę do wyciągania wniosków na temat schematów stereotypowego reagowania w sytuacji konfliktowej i stresowej. Według autora programu „Original Play”™, w sytuacji konfliktu, przemocy zazwyczaj reagujemy z pozycji lękowej na jeden z trzech sposobów:

- wchodząc w kontekst walki, tracąc poprzez to siłę życiową na działania w obronie własnej;
- przyjmując postawę ofiary, narażając się na zranienie fizyczne lub psychiczne;

- wchodząc w stan tzw. odrętwienia, w którym nie jesteśmy w mocy, aby cokolwiek zrobić.

W sytuacji konfliktu mamy do czynienia z czterema współdziałającymi elementami: agresorem, ofiarą, biernymi obserwatorami i wspierającą infrastrukturą przemocy (O. F. Donaldson, za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 100).

Agresorzy sami często stają się ofiarami. W świecie postrzeganym jako miejsce walki wszystkich przeciw wszystkim, ich ataki niejednokrotnie są wynikiem nadpobudliwości lub nadwrażliwości na potencjalne zagrożenie nawet wtedy, kiedy do nich nie dochodzi. Nie należy również do rzadkości sytuacja, w której działania agresorów wiążą się z nimi samymi, tzn. że bez względu na tłumaczenia, że tak nie jest, ich działania są głównie działaniami w obronie własnej. Pomiędzy dominującym sprawcą a podporządkowującą się ofiarą uwidacznia się swoisty mechanizm psychologicznej zależności: „jedna strona potrzebuje drugiej”. Dlatego też w działaniach interwencyjno-prewencyjnych ważne jest uwzględnienie oddziaływań jednocześnie na sprawcę i ofiarę, a nie traktowanie ich odrębnie. Bierni widzowie są istotni w sytuacji agresji. Kiedy ofiara nie może odezwać się w obronie własnej, a bierni obserwatorzy, którzy mogą zaprotestować, nic nie zrobią ani nie zareagują słownie, agresorzy mogą interpretować to milczenie jako poparcie dla swoich działań.

Zastraszanie, czyli mobbing, jest jedną z najbardziej toksycznych i powszechnych konsekwencji ukierunkowania na rywalizację (A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 100).

O tym, które formy agresji są dopuszczalne w danym społeczeństwie, a które nie, decydują względy kulturowe (H. Selg, U. Mess, D. Berg, za: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 271).

„Original Play”™ jest przypomnieniem sposobu bycia, funkcjonowania opartego na ciągłym dawaniu i otrzymywaniu miłości. W warunkach doświadczenia bezwarunkowej akceptacji i miłości, w relacjach międzyludzkich tworzy się pokój. Jak mówiła Matka Teresa z Kalkuty, dzieła miłości są zawsze dziełami pokoju (G. Moulthrop, 2003, s. 46).

W „Original Play”™ dzieci mają okazję doświadczyć innego sposobu reagowania, reagowania w poczuciu bezpieczeństwa. Taki rodzaj zabawy prezentuje odmienny wzorzec reagowania na agresję. Tylko osoba, która ma w sobie stan spokoju, bezwarunkowej akceptacji, zachowująca się empatycznie i autentyczna kreuje taki rodzaj zachowania.

W „Original Play”™ docieramy do pierwotnych przyczyn agresji, do braku poczucia bezpieczeństwa, miłości i poczucia przynależności. Najistotniejszy przekaz „Original Play”™ brzmi: „Jesteś kochany i nie ma powodu do lęku”.

Zrozumienie fundamentalnego przekazu programu autorstwa O. F. Donaldsona nasuwa konkretny sposób reagowania i zachowania w sytuacji konfliktowej. Konstruktywnym sposobem radzenia sobie z tego rodzaju

problemami nie jest odpowiadanie agresją na agresję. „Nad konfliktami pracuje się najczęściej w konwencjonalny sposób, czyli przez poszukiwanie winnego” i jego upomnienie czy przywołanie do porządku. Środowisko reaguje na agresywne zachowania karaniem, odwetem i społecznym odrzuceniem. Dotknięte tym problemem dzieci i młodzież odbierają to jako dodatkowe zagrożenie, co paradoksalnie prowadzi nie do zmniejszenia ich napastliwości i wrogiej postawy, lecz powoduje rodzenie się nowych stanów agresji (R. Portmann, 2004).

Ważne jest, by uświadomić sobie, że możemy dokonać wyboru pozytywnej opcji działania. „Człowiek przez swoje czyny, przez działanie świadome, staje się dobrym lub złym w znaczeniu moralnym [...]” (K. Wojtyła, 1985, s. 125).

Potencjał „Original Play”TM w rozwiązywaniu problemu agresji i przemocy tkwi również w integrowaniu wszystkich uczestników zabawy. W ten sposób niwelowany jest problem izolacji, osamotnienia, wyobcowania czy mocno zarysowanej indywidualności dziecka, która często jest traktowana jako zagrożenie dla pozostałych członków grupy.

Pierwotna zabawa rozwija w dzieciach umiejętność tworzenia bezpiecznego środowiska i warunków do uczenia się, a także wzmacnia poczucie odpowiedzialności za nie, kształtuje takie postawy oraz ogólnoludzkie, fundamentalne wartości, jak: współodczuwanie, otwartość na potrzeby drugiego człowieka, współodpowiedzialność, tolerancja.

Ponieważ pierwotna zabawa wpisana jest w naszą ludzką naturę, staje się niejako uniwersalnym kodem łączącym wszystkie żywe istoty (O. F. Donaldson, 2006). Wykraczając poza wszelkiego rodzaju ograniczenia i uwarunkowania, np. kulturowe, społeczne i inne, stwarza edukacyjną przestrzeń do spotkania i realizacji wspólnego, uniwersalnego celu, jakim jest pokój.

Uczenie się przez doświadczenie

Na czym polega unikalny sposób uczenia się dzieci w „Original Play”TM? By odpowiedzieć na to pytanie, odwołamy się do teorii i praktyki edukacyjnej psychologii humanistycznej i pedagogiki niedyrektywnej, np. C. R. Rogersa.

W literaturze przedmiotu znane jest jego alternatywne stanowisko wobec tradycyjnie rozumianego nauczania (C. R. Rogers, 1992). Nauczanie tradycyjne polega w głównej mierze na „instruowaniu”. W tym rozumieniu C. R. Rogers uważa je za „wysoce przecenianą czynność” (C. R. Rogers, 1992, s. 113). Według niego, takie nauczanie ma rację bytu jedynie w środowisku niezmiennym się. Obecnie jesteśmy zmuszeni funkcjonować w zupełnie nowej sytuacji edukacyjnej, w której celem kształcenia jest wspieranie zmian

i procesu uczenia się. Zmienność, poleganie raczej na procesie niż na statycznej wiedzy jest jedynym sensownym celem edukacji we współczesnym świecie (C. R. Rogers, 1992, s. 115). Tym, co naprawdę fascynuje w procesie kształcenia, jest wspieranie procesu uczenia się, doprowadzenie do sytuacji, w której grupa przeobraża się we wspólnotę ludzi uczących się. Według C. R. Rogersa, wspieranie procesu uczenia się jest funkcją, która może dawać konstruktywne, nieobowiązujące, zmieniające się, procesualne odpowiedzi na niektóre z najgłębszych dylematów współczesnego człowieka. Takim dylematem jest obecnie narastający problem obecności agresji i przemocy w środowisku szkolnym na całym świecie, a także brak konstruktywnych metod radzenia sobie z tym problemem. Gdyby udało nam się dojrzeć specyfikę i wartość tego rodzaju edukacji (edukacji przez własne doświadczenie), oznaczałoby to prawdziwą rewolucję w naszym podejściu do kształcenia i przyniosłoby wymierne korzyści edukacyjne.

W niedyrektywnej edukacji C. R. Rogersa wspieranie pełnego procesu uczenia się dzieci uwarunkowane jest ułatwiającą postawą i nastawieniem nauczyciela względem ucznia. Chodzi tu o obserwowanie i doświadczenie przez uczniów trzech komponentów tej postawy: autentyczności, akceptacji i empatii.

Z kolei H. Olechnowicz prezentuje „niedyrektywność” jako powstrzymanie się od wydawania poleceń w sytuacji terapeutycznej i podczas zabawy. Jednakże dorosły jest tu wbrew pozorom bardzo czynny: jego uważne spojrzenie towarzyszy zabawie dziecka. Terapeuta słownie lub bez słów przekazuje dziecku, że widzi to, co ono robi i odczuwa. Dziecko jest świadome i z kolei samo zaczyna uświadamiać sobie swoje przeżycia (H. Olechnowicz, 2006, s. 8).

W przypadku „Original Play”™ niedyrektywność przejawia się w szczególnej postawie dorosłego względem dziecka. Dorosły nie wyraża oczekującej postawy względem dziecka, skupia się natomiast wyłącznie na potrzebach, sygnałach, które dziecko wysyła, nie analizuje ich, nie ocenia, nie etykietuje. Jest to zadanie trudne dla dorosłych, gdyż wymaga porzucenia wszelkich wyobrażeń, oczekiwań i stereotypowych sposobów myślenia i działania względem dziecka. Dorosły, odbierając te sygnały, odpowiada na nie pełną akceptacją. Nie bez powodu praktykę „Original Play”™ O. F. Donaldson nazywa „zabawą przez serce”.

Należy pamiętać, że miłość jest najważniejszym przesłaniem w „Original Play”™.

Człowiek nie może żyć bez miłości. Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z Miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa (I. Gubernat, A. Matusiak, 2005, s. 35).

W atmosferze przepojonej miłością i szacunkiem dziecko może rozpoznać, że jest osobą potrzebującą uczucia miłości i że tym uczuciem może obdarowywać innych.

Według św. Ignacego Loyoli, miłość powinna się opierać bardziej na czynach niż na słowach (H. Exley, 2003, s. 59).

W procesie pierwotnej zabawy sygnał niewerbalny jest sygnałem istotniejszym niż komunikat słowny. Dominującym sposobem komunikowania się w pierwotnej zabawie jest dotyk, wypływający z niej w naturalny sposób. Według dr. W. Sikorskiego, dotyk zapewnia rozwój, tworzy więź, koi stres, leczy, może być narzędziem wpływu społecznego. Szczególnie dzieciom z zaburzeniami w rozwoju emocjonalnym i społecznym potrzebny jest nowy wzorzec reagowania na agresję, potrzebne jest doświadczenie jako dowód na istnienie innego rodzaju relacji niż ten, do którego przywykli i który powielają w swoim życiu.

Pierwotna zabawa ma ogromne znaczenie w budowaniu klimatu szkoły i uczenia się. Badania dowodzą, że jakość związku ucznia ze szkołą w istotny sposób wpływa na akceptację wartości edukacyjnych, motywację i przekonanie do szkoły (C. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 281). To, w jakim stopniu dziecko rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz w jak dużej mierze szkoły angażują się w tworzenie wspólnotowej społeczności, implikuje występowanie przemocy w szkole (C. Kwieciński, B. Śliwerski, 2003, s. 281).

Znaczna część problemów, z którymi borykają się w szkołach dzieci i nauczyciele, wynika z braku świadomości tego, że klimat edukacyjny, tworzony przede wszystkim przez nauczycieli, stanowi podstawę do uczenia się. Tymczasem pedagogom często brakuje umiejętności pozwalających na tworzenie klimatu wspierającego rozwój i edukację czy na ukierunkowanie edukacji na osiąganie sukcesów ilościowych, a nie jakościowych efektów. Takie podejście do procesu nauczania i uczenia się z pewnością nie sprzyja tworzeniu właściwego, pozytywnego klimatu szkoły.

Czesław Kupisiewicz twierdzi, że ważnym zadaniem w zakresie rozwiązywania problemu agresji i przemocy jest opracowanie takich strategii, jakie instytucji szkolnej i poszczególnym nauczycielom stworzą możliwości i udostępnią programy oddziaływań pozwalające na odpowiednie przeciwdziałanie agresji i przemocy oraz pomogą przetworzyć sytuacje problemowe uczniów w obszar nabywania pozytywnych doświadczeń uczenia się.

Geneza i idee przedsięwzięcia

Po kilku latach doświadczeń jednej z autorek niniejszego artykułu, mgr J. Graczykowskiej, w realizacji programu „Original Play”TM, w Polsce i wielu innych krajach Europy powstał zamiysł zorganizowania przedsięwzięcia edu-

kacyjnego integrującego dzieci różnych narodowości, szkół, kultur, środowisk lokalnych, skupiającego się na idei edukacji do wspólnego życia bez agresji, przemocy i konfliktów. Przyjął on formę Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”TM. Głębokim pragnieniem autorki tego projektu było stworzenie dzieciom warunków i umożliwienie im doświadczania radości z bycia razem i współdziałania. Obserwacja i praktyka edukacyjna autorki w różnych krajach europejskich, a także opinie specjalistów pracujących z dziećmi oraz opinie rodziców, z którymi współpracowała poza granicami naszego kraju, sprowadzają się do wniosku, że problem agresji, przemocy, obniżonej kultury bycia dzieci i młodzieży i problemy z integracją międzykulturową należą do jednych z najważniejszych wyzwań edukacji europejskiej; potwierdzają to wyniki badań i raportów.

Zanim doszło do realizacji Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”TM, dwie szkoły podstawowe: w Polsce – Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie oraz w Austrii – Lindenschule w Sistrans/Innsbruck, były zaangażowane we wdrażanie „Original Play”TM. W warszawskiej szkole część nauczycieli została przeszkolona w programie „Original Play”TM, odbywały się tu kursy, warsztaty, seminaria międzynarodowe, konferencja poświęcona temu programowi i zajęcia z dziećmi. Szkoła austriacka stała się miejscem warsztatowym dla „Original Play”TM w tym okręgu kraju. Dyrektor austriackiej szkoły włączył się osobiście w realizację programu, prowadząc zajęcia z dziećmi. Obie szkoły stały się bazowymi placówkami dla rozwoju tego programu. W stałym kontakcie z nimi jest również O. F. Donaldson.

Autorka projektu zainicjowała rozmowy na temat międzynarodowej współpracy obu szkół. Pierwszym istotnym warunkiem do zaistnienia tego projektu były gotowość dzieci do uczestnictwa, otwartość, odwaga i zaangażowanie obu dyrektorów szkół – H. Konwińskiej i S. Heitzera, nauczycieli, rodziców oraz władz lokalnych.

Cele przedsięwzięcia to:

- tworzenie więzi i poczucia przynależności pomiędzy dziećmi z Polski i Austrii, a w dalszych planach także dziećmi z innych krajów;
- przygotowanie dzieci do funkcjonowania w dorosłym życiu, tak by umiały z łatwością adaptować się do nowych warunków, dostrzegać różnice dzielące ludzi jako cenne źródło informacji, a nie jako przyczynę lęków i poczucia zagrożenia; ważne jest, by dzieci umiały wykraczać w swoich poglądach i działaniach poza utarte, niejednokrotnie negatywne wzorce i schematy zachowań w relacjach międzyludzkich, uwarunkowane historycznie, kulturowo, społecznie;
- wykształcenie u dzieci umiejętności budowania więzi międzyludzkich opartych na tolerancji, empatii, współodpowiedzialności, dzięki którym to dzieci w przyszłości staną się pozytywnymi wzorcami i kontynuatorami idei życia w pokoju, bez agresji i przemocy.

Cel tego przedsięwzięcia dotyczy również dorosłych. W tym wypadku chodzi o zwrócenie uwagi dorosłych na wartość dzieciństwa jako cennego etapu rozwoju człowieka i znaczenia pierwotnej, naturalnej zabawy dzieci jako fundamentu dla uczenia się, rozwoju i pokoju na świecie. Jest to nowatorskie spojrzenie na rolę dzieci w zabawie, w której to one mogą być nauczycielami dla nas, dorosłych.

Realizacja Projektu Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™



Pierwszy etap
realizacji projektu:
02–05.06.2008, Warszawa

Drugi etap
realizacji projektu:
27–31.10.2008, Sistrans/
Innsbruck

Fot. A. Lipińska

W projekcie uczestniczyło 23 dzieci z Polski, w wieku 7–12 lat, i 15 dzieci z Austrii, w wieku 8–13 lat.

W programie pobytu dzieci najistotniejsze były zajęcia „Original Play”™, które odbywały się do południa, codziennie po 2 godziny. Pozostałą część dnia dzieci spędzały na innego rodzaju zajęciach szkolnych, poznając specyfikę szkoły polskiej i austriackiej. Szkolna wymiana dzieci była okazją do poznawania kultury, historii, obyczajów obu państw. Dzieci zwiedziły w Polsce: warszawską Starówkę, Żelazową Wolę, Łazienki Królewskie, a w Austrii zabytkową część Innsbrucka, wystawę kryształów Swarovskiego, zamek Schloss Ambras w Innsbrucku, a także wiele interesujących miejsc w Wiedniu. Kulturalnych wrażeń dostarczył udział dzieci w koncercie chóru

Vivat w Warszawie. Na obu etapach przedsięwzięcia istotnym elementem realizacji było włączenie dzieci w autentyczne życie rodzin, które je gościły. Stwarzało to dodatkową okazję edukacyjną, zgodną z ideami tego projektu.

Zajęcia „Original Play”TM polegały na stworzeniu dzieciom bezpiecznych pod względem fizycznym i emocjonalnym warunków do ekspresji, otwartości, bycia, współdziałania, współodczuwania. Zorganizowane było bezpieczne miejsce do aktywności fizycznej (sala z materacami). Zajęcia odbywały się w obecności osób przygotowanych dorosłych, przeszkolonych w programie „Original Play”TM, które dawały wzorzec reagowania bez agresji, uprzedzeń, wzmacniając w dzieciach poczucie bezpieczeństwa, miłości i akceptacji. Początkowo każde dziecko mogło się bawić indywidualnie w interakcji z osobą dorosłą. W zabawie obowiązywała zasada dobrowolności. Dzieci nie były instruowane, jak się bawić. Taki brak wskazówek, ukierunkowania słownego, poza tym, że jest działaniem zamierzonym (brak umiejętności językowych ogranicza możliwości nawiązania wzajemnego kontaktu), otwiera przestrzeń edukacyjną. Pozwolenie na podjęcie i rozwinięcie przez dzieci inicjatywy w działaniu powoduje, że w zabawie znajdują ujście ich uczucia, pragnienia i potrzeby (J. Graczykowska, cyt. za: A. Gofron, M. Piasecka, 2008, s. 123). To, w jaki sposób przejawia się aktywność fizyczna, zależy od stanu emocji, przeżyć, z jakimi dziecko wchodzi na materace. Stopień poczucia bezpieczeństwa wpływał więc na intensywność i otwartość w zabawie. Między aktywnymi uczestnikami zabawy nawiązywała się interakcja, w której istotnym sposobem komunikowania się jest dotyk, w naturalny sposób wypływający z zabawy. Uczestnicy zabawy oczekujący na włączenie się do niej również podlegali wpływowi jej procesu. Oddziaływały na nich emocje, dynamika zabawy, autentyczność sytuacji. W przebiegu zabawy pojawiały się też inne warianty: zwiększała się liczba dzieci bawiących się w kole, do środka zapraszane były równocześnie dzieci austriackie i polskie, po to, by dać im możliwość bezpośredniego doświadczenia zacieśniania więzi i bliskości. W trakcie zajęć rola dorosłych zmniejszała się, dzieci przejmowały rolę koordynatorów zabawy. Zwiększała się ich koncentracja na przebiegu zabawy, współodpowiedzialność i współodczuwanie. Najtrudniejszym etapem zabawy był udział wszystkich dzieci jednocześnie, wymagający od nich wzmożonej uwagi, wzajemnej troski, empatii, szacunku, poszanowania granic stawianych w zabawie i akceptacji dla odmienności w sposobie bycia. Dominującym uczuciem, które towarzyszyło zabawie była delikatność, wzrastająca z rozwojem umiejętności zabawy, zaangażowaniem osób w niej uczestniczących.

Zajęcia kończyły się werbalnym wzmocnieniem poczucia sensu doświadczenia zabawy. Zadawane dzieciom pytania o to, czy w trakcie zabawy dochodziło do różnego rodzaju negatywnych, agresywnych zachowań dorosłych względem dzieci, pobudzały je do samodzielnego myślenia, refleksji nad istotą zabawy. Dzieci miały okazję wyciągać wnioski, były zachęcane do przenoszenia umiejętności i wartości zabawy na grunt codzienności.

Wspólna zabawa stworzyła fizyczne i psychologiczne warunki do tego, by dzieci polskie i austriackie poczuły się bezpiecznie, by szybko zapomniały o dzielących je różnicach. Bawiąc się bez potrzeby rywalizacji, konkurencji, walki, dzieci szybko nawiązały ze sobą przyjazne relacje. W tym niezwykle, trudnym do opisanego słowami doświadczeniu, rzeczywistość była taka sama dla wszystkich – dawała poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, jedności, była przepełniona radością z bycia razem i współdziałania. Spotkanie potwierdziło słowa O. F. Donaldsona: „Pokój jest w zabawie dzieci”.

Refleksje i opinie osób¹ uczestniczących w Projekcie Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”TM

O. F. Donaldson (autor programu „Original Play”TM):

Dorośli lubią pisać raporty i zwoływać komisje dotyczące pokoju. Ale prawdziwy pokój musi być doświadczeniem, nie jedynie ideą. Dzieci przenoszą nas poza taką debatę słowną i kierują nas do żywego doświadczenia pokoju.

W zabawie pierwotnej dzieci nie próbują przymilaniem uzyskać pokój w zamian za wojnę; praktykują umiejętności dawania i przyjmowania miłości od nowa każdego dnia, bez uciekania się do krótkotrwałego schronienia w lęku. W swojej pierwotnej zabawie dzieci szybko odkrywają głębsze znaczenie przynależności, która jest ważniejsza niż dostrzegane różnice językowe i kulturowe. To znaczenie współodczuwania i przynależności doświadczone w zabawie pierwotnej jest dla nich podstawą uczenia się, uczenia, że żywy pokój jest zarówno osiągalny, jak i możliwy do zastosowania w praktyce.

Dziesięcioletnia Anna opisała ten rodzaj doświadczenia: „Zabawa to móc powiedzieć światu, że nie podoba Ci się to co jest Ci czynione, nie krzywdząc przy tym nikogo”.

H. Konwińska (dyrektor Szkoły Podstawowej nr 92 w Warszawie):

W naszych pedagogicznych oddziaływaniach zawsze nadrzędnym celem jest dobro dzieci. Projekt Szkolnej Wymiany był doskonałą okazją, by dzieci dwóch różnych narodowości wzajemnie poznały się i zaprzyjaźniły. Potrafiliśmy przyjąć siebie wzajemnie z otwartym sercem. Dzieci włączyły się w życie rodzin, które je gościły, a więzi, jakie wytworzyły się między nimi w czasie zajęć „Original Play”TM wzmocniły się w naszych wspólnych działaniach, w szkole i poza nią. Zaangażowaliśmy się w to przedsięwzięcie wszyscy: dzieci, rodzice i nauczyciele, Polacy i Austriacy.

¹ Wszystkie przytoczone wypowiedzi pochodzą ze zbiorów prywatnych autorek.

S. Heitzer (dyrektor szkoły w Sistrans/Innsbruck):

Niektóre z polskich dzieci bardzo zapadły mi w serce. Byłem więc ogromnie szczęśliwy, że mogę ponownie spotkać je w zabawie, w Austrii. Inne oblicza wystrzeliły jak nowe gwiazdy na małym niebie naszej zabawy. Niektóre z dzieci sprawiały wrażenie, jakby należały do naszej szkoły. W „Original Play”TM zdarza się, że wszystko, co odczuwasz, nagle powoduje, że na nowo widzimy osoby, z którymi spotykamy się codziennie.

Miałem wrażenie, że dorośli, którzy przyjechali z dziećmi z Polski, stanęli przed wyzwaniem zapewnienia dzieciom tej samej swobody, jaką my obdarowujemy dzieci w naszej szkole. Tak jak w zabawie można odstąpić od kierowania innymi na rzecz pełnej świadomej obecności, tak i możliwe było, by cała szkoła podążyła tą drogą wolności. Było bardzo miło widzieć, że nasi goście mieli odwagę otworzyć się na przygodę z naszą szkołą. Już pierwszego poranka warszawscy nauczyciele powierzyli swoich uczniów naszym nauczycielom.

A. Messner (nauczyciel szkoły w Sistrans/Innsbruck):

Był czas, by cieszyć się poczuciem wspólnoty, czas na dawanie sobie wsparcia, gdy była ku temu potrzeba, czas na penetrowanie okolicy naszej szkoły i czas na śmiech. A wszystko to było możliwe dzięki pięknej sieci ludzkich relacji, dziecięcej ciekawości, zaskakującym uroczystościom, pełni miłości. Ci, którzy byli w stanie spojrzeć głębiej na to co się działo, jak i spojrzeć na to z zewnątrz, dostrzegli coś jeszcze. Dostrzegli i poczuli ten piękny wspaniały model podtrzymujący nas w tych dniach. Dostrzegli to, co ja nazywam uniwersalną miłością, rodzajem miłości, który należy do każdego i do nikogo, miłością, która obejmuje każdą ludzką istotę, czy to mówiącą po polsku, niemiecku, czy angielsku, czy niemówiącą w ogóle.

Ten rodzaj miłości zadziwił mnie, przepelniał i inspirował mnie w czasie tych czterech dni. Miałam wrażenie, że atmosfera wykreowana przez dzieci i dorosłych podczas zabawy, rozprzestrzenia się poza czasem i miejscem zabawy. Doświadczenia tych dni zainspirowały mnie jako istotę ludzką i jako nauczycielkę. „Original Play”TM jest, według mnie, czymś więcej niż tylko rodzajem aktywności zaoferowanym w trakcie programu szkolnej wymiany i czymś więcej niż tylko zabawą w bezpiecznym środowisku. Myślę, że „Original Play”TM stawia bardzo ważne pytanie wszystkim w niego zaangażowanym: Czy chcemy i czy jesteśmy w stanie utrzymać między nami przestrzeń otwartą dla uniwersalnej miłości?

Nie musieliśmy robić nic więcej, by doświadczyć miłości płynącej z zabawy, by zamienić w nią naszą, własną miłość do samego siebie. Wtedy, gdy będziemy w stanie tego dokonać, staniemy się więcej niż nauczycielami, rodzicami czy pedagogami. Będziemy istotami ludzkimi, które spotykają się ze sobą w domu, w szkole, w Innsbrucku, w Warszawie, gdziekolwiek i kiedykolwiek.

Agnieszka Cz., uczennica kl. VI, Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie:

Bardzo się cieszę, że mogłam uczestniczyć w Szkolnej Wymianie. Mogłam poznać dzieci z Austrii. Mimo, że mówią w innym języku i są trochę inni, w zabawie nie odczuwałam takiej różnicy. Widać było, że Oni chcą poznać nas, a My ich.

Na początku myślałam, że wszyscy będą się czuli skrępowani; w tej zabawie poznawaliśmy się poprzez ruch, mowę ciała. Ale okazało się, że potrafiliśmy się bawić bez problemów. Nie było między nami złości czy zawiści. Ta zabawa sprawiała nam radość. Czuliśmy się dobrze i bezpiecznie. W zabawie nie musieliśmy używać słów; może i dobrze, bo czasami słowem można człowieka bardzo skrzywdzić.

Z chęcią uczestniczyłabym jeszcze raz w takim wydarzeniu. To ciekawe doświadczenie. Mimo że pochodzimy z innych krajów, poznaliśmy się dobrze. Teraz wiem, że Austriacy są ciepli i życzliwi.

Przy okazji szkolnej wymiany poznaliśmy też austriackie zwyczaje, zobaczyliśmy ich kraj.

Kinga Z., uczennica kl. VI, Szkoła Podstawowa nr 92 w Warszawie:

Szkolną Wymianę wspominam bardzo miło. Ponieważ dzieci z Austrii nie znały dobrze języka angielskiego i nie znały polskiego, musieliśmy bardzo wczuwać się w ich odczucia. Dzięki temu bardzo zżyłam się z Austriakami, też z koleżankami i kolegami z naszej szkoły.

Kiedy dzieci z Austrii mieszkały w moim domu nauczyłam się odpowiedzialności. Musiałam zatroszczyć się o nich, pomóc im, gdy potrzebowali pomocy. Byli jak młodsze rodzeństwo, którym trzeba się zająć.

Bardzo się cieszę, że nasza szkoła bierze udział w takiej międzynarodowej wymianie. Dużo dzięki temu uczymy się. Uczymy się też, nie myśleć tylko o sobie; dzięki temu nie jesteśmy takimi egoistami. Uważam, że „Original Play”™ powinno być w każdej szkole. Dobrze byłoby, żeby nauczyciele też się z nami bawili. Wzajemnie poznalibyśmy się i rozumieli lepiej.

Do tej pory utrzymuję kontakt z dziećmi z Austrii; nie szkodzi, że kiedy piszemy do siebie popełniamy w słowach błędy, ważne, że ciągle kontaktujemy się ze sobą.



Innsbruck,
Austria

Fot. A. Ciećwierz

Zakończenie

„Original Play”™ jest przypomnieniem tego, co istotne w procesie uczenia się, jest konkretną propozycją wynikającą z wieloletniego doświadczenia O. F. Donaldsona i przedstawicielki programu „Original Play”™ w Europie, współautorki artykułu – mgr J. Graczykowskiej, w zastosowaniu tego programu w różnych częściach świata; jest narzędziem tworzenia niezbędnych podstaw edukacji bez agresji i przemocy. Praktyka edukacyjna, taka jak Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™, pozwala dostrzec nasze wspólne wartości i potrzeby. Wspólna zabawa bez elementów rywalizacji, agresji, bez poczucia wyższości czy niższości dostraja nasze uczucia do uczuć innych, wyzwala pozytywne emocje, łagodzi nieporozumienia. Tego rodzaju prewencja, polegająca nie na obronie i walce, ale na oferowaniu, dzieleniu się, wymianie, uczeniu się nawzajem umiejętności rozwiązywania konfliktów, minimalizuje tym samym różnice. Wyzwolenie się z postrzegania różnic jako zagrożenia umożliwia jednocześnie funkcjonowanie zarówno w nowym etnocentryzmie, jak i uniwersalizmie.

Edukacja bez agresji, przemocy, wykraczająca poza podziały kulturowe, społeczne, historyczne ma szczególną misję do zrealizowania. Niezmiernie ważne jest poznawanie się i doświadczanie siebie nawzajem. Edukacja we współczesnej Europie musi powodować otwarcie się ludzi na siebie, prezentowanie przez nich swoich wartości, odczuć, potrzeb, co pozwoli – przy zachowaniu własnej tożsamości – szybciej i efektywniej adaptować się do nowych warunków i powodować wzajemne dowartościowanie (J. Niktorowicz, 2007, s. 203). Działalność edukacyjna powinna promować paradygmat „współistnienia”, który zakłada możliwość rozwoju w wyniku porozumienia, kooperacji, stanowiących podstawę tolerancji.

Zdaniem C. Taylora, współczesny człowiek odczuwa jednocześnie potrzebę godności (równości praw) i uznania (nie tylko osoby, lecz także narodowości i tradycji). Jednostka, mimo zewnętrznych i wewnętrznych możliwości, nie potrafi być samowystarczalna i do budowy tożsamości potrzebuje Innych (C. Taylor, 1995, s. 14).

Ideą podjętego działania edukacyjnego było wykazanie, że poprzez zastosowanie programu „Original Play”™ My i Oni możemy współistnieć na zasadach humanitarnych, pokojowych, a każdy z Nas może być Innym, przy zachowaniu poczucia Ja.

Projekt Międzynarodowej Szkolnej Wymiany Dzieci w ramach programu „Original Play”™ jest pierwszym tego rodzaju przedsięwzięciem w Europie, które pokazuje, że poprzez zastosowanie „pierwotnej zabawy” możliwe jest niwelowanie barier językowych, kulturowych oraz tworzenie podstawowych, niezbędnych warunków rozwoju pokoju na świecie. Wpisał się on w kon-

cepcję europejskiego wymiaru edukacji; wyszedł naprzeciw największemu wyzwaniu edukacji i jednej z jej fundamentalnych zasad **Uczenia się, aby żyć wspólnie**. Projekt został doceniony przez Polski Komitet ds. UNESCO i objęty jego honorowym patronatem.

Bibliografia

- Aronson, E. (1987). *Człowiek – istota społeczna*. J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
- Banach, C. (1996). Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym. W: W. Szewczuk (red.). *Świat wartości i wychowanie*. Warszawa.
- Banach, C. (2001). Wartości w systemie edukacji. *Lider*, 3.
- Blusz, K. (1992). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków.
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków.
- Danilewska, J. (2003). *Agresja u dzieci – szkoła porozumiewania*. Warszawa.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. W. Rabczuk (tłum.). Warszawa.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń.
- Donaldson, O. F. (1993). *Playing by Hart: The Vision and Practice of Belonging*. Nevada City, CA.
- Donaldson, O. F. (2006). *Pokój jest w zabawie dziecka: materiały szkoleniowe Centrum Promocji ORIGINAL PLAY*. Warszawa.
- Donaldson, O. F. (2008). „Original Play”TM – podstawa uczenia się i rozwoju dzieci. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej* (1999). I. Wojnar, J. Kubin (tłum.). Warszawa.
- Exley, H. (red.) (2003). *Na nasze Tysiąclecie*. B. Śliwerski, M. Wik, R., P. Stencel (tłum.). Częstochowa.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Raport UNESCO. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Gofron, A., Piasecka, M. (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. A. Makowska, E. Sujak (tłum.). Warszawa.
- Graczykowska, J. (2008). Doświadczenia i korzyści z wdrażania programu „Original Play”TM wśród dzieci i młodzieży w Polsce. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Grelowska, W., Karbowniczek, J. (red.) (2005). *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa.

- Grochulska, J. (1992). Carl Rogers – koncepcja edukacji. W: *Gestalt. Wydanie specjalne. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka*. Kraków.
- Gubernat, I., Matusiak, A. (red.) (2005). *Przełamanie. Jan Paweł II*. Warszawa.
- Handy, Ch. (1999). *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. J. Pieńkiewicz (tłum.). Wrocław.
- Harciarek, M. (2008). *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły czyli „Od fenomenu do fundamentu”*. Katowice.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce: główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Warszawa.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2003). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Libiszowska-Ziółkowska, M., Ostrowska, K. (red.) (2008). *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Warszawa.
- Moulthrop, G. (2003). *Matka Teresa. Życie miłością. Wybór nauk Matki Teresy o miłości*. A. Świerżewska (tłum.). Warszawa.
- Niktorowicz, J. (2007). *Edukacja międzykulturowa*. Gdańsk.
- Olechnowicz, H. (2006). *Dziecko własnym terapeutą: jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa.
- Rogers, C. (1992). Tworzenie klimatu wolności. W: K. Blusz (wyb. i oprac.). *Edukacja i Wyzwolenie*. Kraków.
- Sikorski, W. (2006). Magiczna moc dotyku. *Charaktery*, 8.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów.
- Taylor, C. (1995). *Źródła współczesnej tożsamości*. A. Kopacki (tłum.). Kraków.
- W perspektywie roku 2010, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.*
- Wojnar, I., Kubina, J. (red.) (1996). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Wojtyła, K. (1985). *Osoba i czyn*. Kraków.

Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie innowacyjnej praktyki edukacyjnej opierającej się na procesie „zabawy pierwotnej”.

W ramach przedsięwzięcia Międzynarodowej Szkolnej Wymiany pomiędzy dziećmi z Polski i Austrii realizowany był projekt „Edukacji dla pokoju”. Autorki podjęły próbę opisu tego doświadczenia w kontekście założeń europejskiego wymiaru edukacji, uczenia się przez doświadczenie i uczenia się, aby żyć wspólnie.

Nakreślone w artykule przedsięwzięcie wychodzi naprzeciw potrzebom i wyzwaniom współczesnej edukacji, jak również problemom, z którymi zmagają się społeczeństwa w zintegrowanej Europie, m.in. agresja, przemoc, brak tolerancji, szacunku oraz problemy z integracją międzykulturową. W świetle opisanego doświadczenia dzieciństwo jawi się jako cenny etap w rozwoju i uczeniu się człowieka oraz jako źródło humanistycznych wartości.

Artykuł kieruje uwagę dorosłych na niedostrzeganą i niedocenioną rolę dzieci w niwelowaniu różnic kulturowych, językowych, społecznych, a także w kreowaniu przez „zabawę pierwotną” fundamentalnych i niezbędnych warunków do rozwoju pokoju na świecie.

Summary

The aim of this paper is to present a novel educational scheme based on the so called „original play” as implemented by international school exchange programme conducting *Education for Peace* project whose participants were Polish and Austrian children.

The authors of the paper describe the experience connected with original play in the light of European approach to education including learning through experience and learning to live in a community. The exchange described in the paper meets the demands and challenges of contemporary education and life in united Europe together with its problems such as aggression, violence, lack of tolerance and respect to *the Other* or cross-cultural integration.

Original play sees childhood as a valuable stage in the development and learning process of the human being and a source of humanistic values.

The authors try to focus on the neglected and underestimated role of children in removing cultural, language and social barriers and show how original play creates conditions that are fundamental for developing and sustaining world peace.

Część 3

Ciągłość i zmiana: podmiot

Hubertus von Schoenebeck

tłumaczenie: Katarzyna Sosna

Wsparcie zamiast wychowania

Konstruktywny koniec wychowania

Kto właściwie wpadł na pomysł, że dzieci trzeba wychowywać? Są dzieci, są dorośli, jest społeczeństwo pełne wartości, orientacji, granic, wyzwań. Gdy dziecko się rodzi, wszystko jest już gotowe. Przygoda życia może się rozpocząć. Rodzice kochają swoje dzieci, są dla nich naturalnie istniejącym stanem i pociechą, wsparciem i punktem wyjścia – więc po co w ogóle jeszcze wychowanie?

Dziś wychowanie jest czymś więcej niż oczywistością. Jest czymś szczególnym. Wychowanie jest zadaniem i zobowiązaniem do tego, żeby zatroszczyć się o dojrzewanie dzieci, zadbać o to żeby stały się prawdziwymi, pełnowartościowymi ludźmi. Wychowanie to przesłanie, misja kulturowa i cywilizacyjna. Jej celem jest kształcić je, formować, prowadzić, przekazać im prawdziwe wartości i przyzwyczaić je do zachowania, dzięki któremu dostosują się do funkcjonowania nie tylko w sensie fizycznym, ale i w społeczeństwie. Z wychowania nie można zrezygnować, bez wychowania panują chaos i nieszczęście. Obecnie potrzeba więcej i przede wszystkim lepszego wychowania, lepszych metod, lepszych książek, lepszych seminariów.

Czy można pozwolić sobie na wątpliwości? Każdy wie, co się stanie, gdy zbyt mało uwagi poświęcimy wychowaniu. A co, gdy w ogóle zrezygnujemy z wychowywania – czy coś takiego jest niewyobrażalne? Zresztą, kto miałby wpaść na pomysł, żeby przestać wychowywać? Ta myśl jest dziwna, jest jak jakiś zły dowcip. Przeciwno niej są nie tylko nauka pedagogiczna, tysiące książek edukacyjnych, zaangażowanie niezliczonych specjalistów z dziedziny pedagogiki, lecz również doświadczenie życiowe oraz perspektywa historyczna. Jednak dokładnie taka myśl powinna się tu pojawić. Nie, nie myśl o końcu wychowania, które prowadzi do chaosu. Inna myśl o końcu wychowania: myśl, która otwiera nową, konstruktywną drogę przed dorosłymi i dziećmi.

Zacznijmy od rozmyślań dotyczących wizerunku dziecka. Skąd dorośli wiedzą, kim są dzieci i jak należy się z nimi obchodzić? Kto się na tym zna i kogo można o to zapytać? Gdy dorośli sami byli dziećmi, nauczyli się od swoich rodziców, jaki jest wizerunek dziecka: wizerunek młodego człowieka, który potrzebuje wychowania, żeby stać się prawdziwym człowiekiem. Ale, i tutaj właśnie wkracza refleksja, **tylko wizerunek**, wyobrażenie, przypuszczenie, hipoteza. Oczywiście okazało się, że ta hipoteza jest słuszna, wszystko zmierza ku temu, że dzieci są wychowywanymi ludźmi i potrzebują wychowania, każdy tak to przedstawia. Ale dzieci nie noszą na czole szyldu z napisem „potrzebuję wychowania”. Wprawdzie widzimy to zdanie, ale realnie go nie ma, istnieje tylko w zwyczajowym spojrzeniu, w zwyczajowej interpretacji dziecka.

A interpretacje, obrazy ludzi, mogą się okazać przestarzałe. Na przykład pogląd, że ktoś o czarnej skórze nie jest tak prawdziwym i pełnowartościowym człowiekiem, jak ktoś o białej skórze, i że nadaje się do bycia niewolnikiem; lub pogląd, że mężczyźni są prawdziwymi i pełnowartościowymi ludźmi, i dlatego nie można przyznać kobietom prawa wyborczego; albo pogląd, że tylko król może właściwie prowadzić interesy państwa, a nie lud. Albo, albo, albo. Jest wiele wizerunków ludzi, jednak ciągle są to hipotezy, obrazy, nigdy udowodnione fakty pochodzące z życia.

Pedagogiczny sposób postrzegania dziecka jest więc na razie tylko antropologiczną hipotezą. Nieudowodniony, ale okazuje się słuszny i doskonale nadaje się do bycia podstawą kontaktów z dziećmi. Dopóki nie pojawi się nowa antropologiczna hipoteza i nie zakwestionuje starego wizerunku i zaufanej podstawy. Dopóki nie pojawi się ktoś, kto nie zaakceptuje pedagogicznej perspektywy postrzegania dziecka i nie poszuka niepedagogicznej drogi do niego. A kiedy ją znajdzie, zgodnie z nią powoła do życia nową hipotezę. Nie poniesie klęski, lecz odniesie sukces. Dokładnie tacy ludzie żyją obecnie.

Ludzie ci wywodzą się z konstruktywnego postmodernizmu, którego podstawą jest równowartość wszystkich zjawisk. Nic nie znajduje się ponad czymś innym: biały ponad czarnym, mężczyźni ponad kobietami, rządzący ponad poddanyymi, ludzie ponad naturą, filozofie ponad filozofiami, religie ponad religiami, kultury ponad kulturami. Również dorośli nie są ponad dziećmi. Jeżeli na poważnie przyjmiemy paradygmat równoważności i stanie się on podstawą, to nie ma rozróżnienia człowieka pełnowartościowego (osoby dorosłej) i człowieka jeszcze nie w pełni wartościowego (dziecka), lecz oboje znajdują się na tym samym poziomie jako pełnowartościowi ludzie. I nie ma już miejsca na misjonarską postawę, taką, która jest podstawą wszelkiego wychowania.

Od równości do równości

Dorośli mają swoją tożsamość, dzieci swoją. I jakkolwiek ich tożsamości miałyby się rozwijać, istnieją i w swej różnorodności są przecież równowartościowe. Kontakty rozwijają się na podstawie realnie egzystującej tożsamości dorosłego i realnie egzystującej tożsamości dziecka. Od osoby do osoby, od tożsamości do tożsamości, od ja do ja. Dorosły szuka drogi do dziecka od siebie, angażuje aspekty swojej osobowości w stosunku do dziecka, tak jak akurat chce i potrafi. Robi to bez misji, bez obowiązku, bez metodyki, bez podstępów. Jest autentyczny, elastyczny, działa w związku z daną sytuacją: jest taki, jaki właśnie jest, uparty i trudny, wraz z propozycjami i zachętami, granicami i nadziejami.

Dorośli, którzy nie noszą już w sobie wychowawczego wizerunku dziecka, którzy nie przysyłają sobie i swojej osobowości obowiązkiem wychowywania, którzy najpierw przejmują odpowiedzialność za dziecko (sami przecież nim są), którzy mają centrum w sobie, a nie przenieśli go na dziecko, są innymi dorosłymi niż ci przekonani o tym, że właśnie to jest ważne. W postmodernizmie są pytania egzystencjalne, które umożliwiają skupienie się na świecie równowartości: „Kim jestem – kim chcę być?”, „Jakie są moje osobiste wartości w obliczu tej różnorodności?”. Pojawia się również następne pytanie: „Kim ty jesteś?”. Dorosły po pytaniu „Kim jestem w związku z kontaktem z dziećmi?” rozpoznaje, że nie nosi już w sobie wizerunku dziecka jako człowieka, którego należy wychować, i dlatego nie postrzega już siebie jako wychowującego dorosłego. Dla niego wychowawca i wychowanek nie stoją naprzeciw siebie w związku pedagogicznym, lecz spotykają się jako równowartościowi ludzie poza wszelkim wychowaniem.

Niewychowujący dorosły zatem nie odwraca się do dziecka ani nie przestaje go kochać. Dlaczego miałby to robić? Zwraca się ku dziecku tak, jak robi to również wychowujący dorosły. Tylko teraz już bez postawy wychowawczej, bez poczucia obowiązku uczynienia z młodej osoby pełnowartościowego człowieka. Spotyka się z dzieckiem jak równy z równym, uznając wszelkie różnice. Jak w Afryce, jak mężczyźni i kobiety, jak w polityce, czy gdziekolwiek indziej.

Dzieci dostrzegają tę zmianę w psychice. Ten ojciec, ta matka, ta wychowawczyni, ten nauczyciel, ten dorosły przyjmuje inną postawę, komunikuje inny przekaz psychiczny, i dziecko rozumie tę zmianę.

Praktyka bez wychowywania

Jak w praktyce wyglądają stosunki bez wychowywania? Szerokie pole! Punktem wyjścia kontaktów równowartościowych osób jest ich aktualna sytuacja, spotykają się w swej różnorodności, a wynik ich przebywania razem przybiera tak wiele kształtów jak wiele ma ich samo życie.

Już przed 30 laty, w studiach naukowych dotyczących kontaktów z dziećmi, badano i potwierdzono możliwość komunikacji bez wychowywania. Z wyników badań powstała koncepcja „amication”. Według amicytywnego podejścia można w sposób nieograniczony praktykować stosunki wolne od wychowywania, mają ona sens i pomagają zarówno dorosłym, jak i dzieciom. W międzyczasie dzieci, które dorastały bez wychowywania, są dziś dorosłe i same mają dzieci – one również wzrastają bez wychowania. Rozpoczęła się nowa tradycja.

Teoria amicytywnej praktyki jest daleko rozwinięta i dziś są już pewne odpowiedzi na niezliczone pytania praktyczne. Na przykład wciąż na nowo oczekuje się, że amicytywni rodzice pozwolą robić swoim dzieciom to, czego one same chcą. To jest przecież kwintesencja wszystkich amicytywnych teorii! A jednak jest inaczej.

„Załóż czapkę!” – „Nie chcę!” – matka wchodzi w konflikt z 3-letnią córką. Świat zostaje zinterpretowany. Kto interpretuje go prawidłowo? Amicytywna odpowiedź: każdy interpretuje go na swój sposób, każdy ma tyle samo racji. Matka przedstawia córce swój punkt widzenia. Być może powtórzy go jeszcze wiele razy, dziecko odpowie wiele razy. Później być może dojdą do porozumienia: „Założę czapkę” lub „No dobrze, to idź już bez”.

Być może pozostaną przy swoich przeciwstawnych osądach i nie zgodzą się. W takich sytuacjach z reguły dorosły stawia na swoim i dziecko musi zrobić to, czego on chce. W amicytywnych rodzinach wcale nie jest inaczej.

Jednak przy wszelkich przeciwieństwach dotyczących obszaru działania na płaszczyźnie psychicznej nie dochodzi do ataku na świat wewnętrzny i suwerenność dziecka. Słowo „nie” wypowiedziane przez dziecko zostanie zrozumiane jako wyraz równowartościowego człowieka z wewnętrzną suwerennością, człowieka, który chce iść inną drogą, a dorosły nie chce jej dopuścić ze swoich powodów. Przy tym chodzi tylko o wyegzekwowanie działania: „zrób to”, ewentualnie – „nie rób tego”, ale nie o psychiczne „zrozum – ja mam rację”. W amicytywnym konflikcie nie ma ataku dorosłego na duszę i na tożsamość dziecka i dlatego nie ma też gwałtownej obrony. Amicytywny konflikt przebiega innym torem.

Na płaszczyźnie psychicznej pozycja amicytywna i tradycyjna, pedagogiczna są przeciwstawne. Tutaj uznanie suwerennego świata wewnętrznego dziecka, kontakt i wymiana doświadczeń z pełnowartościowym człowiekiem – tam stwierdzenie, że dziecko nie ma suwerennego świata wewnętrznego.

nego, wychowywanie i udzielanie wskazówek człowiekowi dojrzewającemu do pełnowartościowości. Amicatywni dorośli nie stają się niezdolni do działania przez uznanie suwerenności dziecka – ich czyny mają jednak inną wartość psychiczną.

Bez kurateli, bez wpajania dzieciom rozsądku i łamania upor, amicytwny dorosły ma inną możliwość: wsłuchanie się w psychikę – empatia. W ten sam sposób psychika dziecka może postrzegać dorosłego. Ponieważ dziecko nie jest atakowane, nie musi tracić energii na obronę przed dorosłym. Dlatego oboje mogą dostrzec aktualne, nagłe potrzeby. Oboje są otwarci na to, żeby spostrzec, jak rzeczywiście ważny jest dla drugiej strony jej interes, tzn. na płaszczyźnie emocjonalnej i egzystencjalnej. Dostrzegają siebie nawzajem, dowiadują się – czy to podczas konfliktu, czy zwycięstwa, czy też porażki – jakie wyobrażenie ma druga strona o samym sobie.

Dorosły i dziecko informują się zatem o swoich interesach i jednocześnie zwierniają się sobie z naglących potrzeb powstałych na płaszczyźnie emocjonalnej. Komunikat jest powtarzany kilka razy we wzajemnej wymianie zdań, która czasem odbywa się za pomocą słów i wyjaśnień, czasem bez. Później wprawdzie może się zdarzyć, że jedna osoba postawi na swoim – czasem dorosły, czasem dziecko – ale z reguły jeden drugiemu pozwala działać. Naglące potrzeby dwojga ludzi rzadko są bowiem tak samo ważne, bliższą postawą jest „Ty to zrób”. Jest to możliwe tylko wtedy, kiedy w centrum konfliktu nie znajdują się wartości egzystencjalne: zrozumienie i posłuszeństwo, których dorosły wymaga od dziecka, ani godność i poczucie własnej godności, których respektowania dziecko wymaga od dorosłego.

W praktyce bez wychowywania konfliktów nie rozwiązuje się z trudem (który jest godny podziwu), lecz rozwiązują się same z powodu empatycznej struktury amicytywnej komunikacji. Nie da się zainscenizować amicytywnej codzienności z dzieckiem. Nie można nad nią pracować, przygotować się do niej lub też do niej dążyć. To autentyczne dawanie i branie równowartościowych partnerów. Dodatkowo uzyskany codzienny pokój z dzieckiem odbierany jest jako prezent, będący wynikiem amicytywnej postawy.

Amication

Postpedagogiczne wyobrażenie o samym sobie

Na początku lat 70. stosunek dorosły – dziecko zostaje poddany nieznannej dotąd analizie. Naukowcy i badacze zyskują nowy punkt widzenia. Nie pytają już w sensie pedagogicznym i obiektywnym: „Co jest rzeczywiście dobre

dla dziecka?”, lecz bazując na autentyczno-osobistej podstawie, zastanawiają się: „Czego ja oczekuję po komunikacji z dziećmi?”. Porzucają wyobrażenie o samym sobie jako o opiekunie dziecka powołanym do jego wychowywania. Nie popadają przy tym w niebezpieczeństwo wykorzystania dzieci do osobistych celów. Patrzą na realnie istniejącego człowieka, kryjącego się za każdym wychowaniem, z którym chcą się spotkać na realnie istniejącej płaszczyźnie: „Kim jestem – kim ty jesteś?”.

Na tej podstawie powstaje nowa droga do dziecka, której nie cechuje już perspektywa pedagogiczna, lecz nieudawana i radykalnie szczerą – drogą ode mnie do subiektywnej tożsamości młodego człowieka. Ta powstała w postmodernizmie postawa za punkt wyjścia obiera egzystencjalną równość ludzi i ich przekonań. Opuszcza tym samym pedagogikę i wychowanie wraz z ich obowiązkiem prowadzenia, a także kierowania uzasadnionych przez obiektywne myślenie.

Dorośli w kontaktach z dziećmi nie wyobraża sobie siebie jako wychowawcy. Odwraca się wprawdzie od wychowania, jednak nie od dziecka. Chce komunikacji z dziećmi, ale bez jakiegokolwiek wychowania. Wkracza do kraju dziecka, gdzie trafia na wiele aspektów jego osobowości, idee, propozycje, krytykę, wyjaśnienia, zachęty, obawy, granice, nadzieje, odwagę. Wkracza na drogę kontaktów z dzieckiem ze wszystkim, co w jego subiektywnej ocenie jest dla niego ważne. Przychodzi bez obowiązku kształtowania, bez podstępu i bez misji pedagogicznej. Przychodzi autentycznie jako osoba. Gdy jest razem z dzieckiem, nie przenosi go do centrum swojej koncentracji. Pozostaje przy sobie i ponosi odpowiedzialność za osobę, która jest mu powierzona przede wszystkim: za samego siebie.

Pedagogiczny dorosły szuka drogi do dziecka ze swojej perspektywy. Egzystencjalnemu pytaniu „Kim jestem?” towarzyszy „Kim ty jesteś?”. Metody i sposoby, strategie i dydaktyki, szkolenie osobowości i trening komunikacyjny, przygotowanie i nadzór, wyznaczanie celu, motywacja, ewaluacja, analiza... – wszystko to, co należy z trudem realizować w pedagogicznej komunikacji i na co zużywa się tyle energii, tutaj można pominąć. Dorosły budzi się z ogłuszenia odciążony i wolny. To sprawia, że – po trafieniu do samego siebie – rozwija specyficzną empatię, która istnieje tylko po stronie przeciwnej do pedagogiki i wychowania. Z tą postpedagogiczną empatią ma wciąż na nowo szansę rzeczywiście zrozumieć dziecko i połączyć ważne dla niego sprawy oraz potrzeby z własnymi wyobrażeniami w autentyczną praktykę.

Amication – postrzeganie i interpretacja świata

Od 1976 do 1978 r. H. von Schoenebeck prowadził projekt badawczy z dziećmi w wieku od 13 do 17 lat w celu pierwszego naukowego zbadania postpedagogicznej komunikacji i dzięki temu zrobił doktorat. Bezpośrednio

po badaniach dotyczących tego obszaru razem z J. E. Bontem przedstawił koncepcję teorii i praktyki bez wychowania. Jej podstawę stanowią postpedagogiczne idee, wypowiedzi emancypacyjnego ruchu na rzecz praw dziecka (Children's Rights Movement), przekonania psychologii humanistycznej i doświadczenia zdobyte w projekcie badawczym. Koncepcja została nazwana „Przyjaźnią z dziećmi”, a później „Wsparciem zamiast wychowania”. W celu jej rozpowszechniania założono organizację „Przyjaźń z dziećmi – koło wsparcia, zarejestrowane stowarzyszenie”.

Doświadczenia i refleksje związane z badaniem przez radykalne zmiany w kontaktach z dziećmi pokazują całkowicie nowe terytorium. To wrażenie jest spotęgowane przez przekonania uzyskane podczas realizacji i stosowania „Przyjaźni z dziećmi”. Staje się jasne, że zaczęła się rozwijać szczególna, niezależna perspektywa.

Nowe spojrzenie na pedagogikę rozciąga się nie tylko na wielorakie aspekty relacji z dziećmi w rodzinie i szkole, lecz ciągle sięga dalej, tak że przenosi się na stosunek dorosłych do samych siebie, na partnerstwo, na ogólnie pojętą komunikację, na tematy etyczne i społeczne, aż do pytania o miejsce ludzi na świecie i do kwestii odpowiedzialnego obchodzenia się ze wszystkimi zjawiskami. Nowo powstałe ogólne postrzeganie jest przez długi czas nazywane w szerokim sensie „Przyjaźnią z dziećmi”. Stopniowo rozwija się niezależny pogląd takiej wagi i treści, że w końcu jest rozumiany jako własna interpretacja świata i otrzymuje własną nazwę: **amication**.

Określenie „amication” pochodzi od łacińskiego słowa *amicus* ‘przyjaciel’ i wyraża myśl przewodnią tego poglądu: przyjacielski stosunek ludzi do samych siebie, do innych i do świata.

Amication to postrzeganie i interpretacja świata – zjawiska zachodzące na świecie są widziane i interpretowane z amicywnej perspektywy w specyficzny sposób. Amication jest szeroko rozumianą koncepcją i odnosi się do wszystkich obszarów życia. Zawiera własną egzystencjalną filozofię i etykę. Wywołuje szczególną praktykę i otoczona jest charakterystyczną emocjonalnością. Amication ciągle rozwija się, a wiele impulsów pochodzi z wymiany doświadczeń na wykładach i seminariach. Najbardziej zaawansowane są amicywne wypowiedzi dotyczące teorii i praktyki kontaktów z dziećmi bez wychowywania, dotyczące samopomocy i kwestii etycznych. Oprócz tego dyskutuje się na temat amicywnego stanowiska odnośnie do kwestii społecznych, kontaktu z naturą, religii, prawa i porównania z innymi kulturami.

Amication ma swoje korzenie w **konstruktywnym** postmodernizmie. Oznacza to, że paradygmat postmodernizmu – równowartościowość wszystkich zjawisk – nie przemieni się w destruktywną, obcą życiu dowolność, lecz doświadczy nadania konstruktywnego sensu przez każdą jednostkę. Wprawdzie jednostka widzi siebie w swej nieskończonej różnorodności, rzucona bez obiektywnego punktu odniesienia, jednak nie wątpi w tę dowolność, tylko się

do niej ustosunkowuje i uznaje siebie za centrum w nieskończoności: „Jestem w punkcie centralnym uniwersum. Tu jestem ja – otacza mnie nieskończona liczba możliwości. Jednak, co jest moim wyborem? Kim chcę być? Kim jestem?”. Dowolność w postmodernizmie oznacza dla jednostki możliwość dokonania subiektywnego wyboru między preferowanymi i odrzuconymi (ale nie potępionymi!) możliwościami, obranie indywidualnego systemu wartości i napełnienie go sensem. Tak powstaje postmodernistyczna etyka odpowiedzialności za samego siebie, która prowadzi równowartościowość postmodernizmu do konstruktywizmu.

Koncepcja amication również dokonuje własnego wyboru wśród postmodernistycznej różnorodności i jest identyfikowana oraz przekazywana jako „podstawy amikatywnego stylu życia”.

Przegląd ważnych dat

- Od 1970 – impuls postpedagogiczny.
- 1976–1978 – projekt badawczy mający na celu sprawdzenie komunikacji postpedagogicznej.
- 1978 – koncepcja „Przyjaźń z dziećmi”.
- Od 1978 – rozwój nowego światopoglądu, również zwanego „Przyjaźnią z dziećmi”.
- 1996 – wprowadzenie określenia „amication” jako nazwy dla nowego światopoglądu.

Streszczenie

Kto właściwie wpadł na pomysł, że dzieci trzeba wychowywać? Są dzieci, są dorośli, jest społeczeństwo pełne wartości, orientacji, granic, wyzwania. W momencie, gdy dziecko się rodzi, wszystko jest już gotowe. Przygoda życia może się rozpocząć. Rodzice kochają swoje dzieci, są dla nich naturalnie istniejącym stanem i pociechą, wsparciem i punktem wyjścia – więc po co w ogóle potrzebne jest jeszcze wychowanie?

Summary

Who actually had the idea that children need to be brought up? There are children, there are adults, there is the society full of values, orientation, boundaries and challenges. The minute a child is born everything is ready. The adventure of life can begin. Parents love their children, their existence is a natural state and is a comfort for children, it is a support and the starting point for them – so why is it still necessary to bring up children?

Oscar Frederick Donaldson

tłumaczenie: Marta Zawadzka

W odkrywaniu głębszego znaczenia My: „Original Play”™ („Pierwotna Zabawa”) oraz Tożsamość w Teorii i Praktyce Edukacyjnej

Bóg stworzył świat w zabawie.

Sri Ramakrishna (1986, s. 33)

Wstęp

„Czy wiesz, kim jesteśmy?” – zapytał zaskoczony, nie mogąc zrozumieć, co biały mężczyzna robi, siedząc na macie w więziennym korytarzu. „Jesteśmy mordercami, gwałcicielami, złodziejami samochodów”. Był to młody, szczupły, czarnoskóry mężczyzna odsiadujący wyrok w więzieniu Polsmoor w Kapsztadzie w Afryce Południowej. Ramiona, szyję i twarz miał pokryte tatuażami. Czulem, że mu się nie spodobałem. Nie byłem więźniem, strażnikiem, księdzem ani też pracownikiem socjalnym, lecz samotnie siedziałem w jego więzieniu. Nie powiedziałem, kim jestem, w zamian zawołałem go na matę. Wykonał niepewny krok w moim kierunku, a ja przyczołgałem się do niego i jednym ruchem sprawiłem, że znalazł się na moich plecach. Turlaliśmy się, po czym on, śmiejąc się, szybko zerwał się na nogi. Na koniec uśmiechnął się, uściśliśmy dłonie i zaraz po tym pojawiła się następna grupa więźniów.

Nie powiedziałem mu, kim jestem, lecz posłużyłem się „pierwotną zabawą” w celu pokazania łączącego nas związku, poza istniejącymi społecznymi i kulturalnymi podziałami, do których był przyzwyczajony. Przez pewien czas pojęcie „My” i „Oni” nie istniało. To, że jesteśmy członkami bardzo różnych kultur i mamy odmienne doświadczenia, nie sprawia, że jesteśmy inni. Nasza wspólna zabawa ukazała nowe, szersze znaczenie słowa „My”.

Ten artykuł ma na celu zaprezentowanie możliwości zmiany postawy i kultury człowieka oraz świata z zamkniętej, wykluczającej na bardziej otwartą. Chodzi tu o znacznie więcej niż przedstawienie idei pokoju; artykuł zawiera teorię i praktykę jako podstawę do ewolucyjnej zmiany w konwencjonalnym postrzeganiu świata. Na początku prezentuje on nowe założenia w dziedzinach życia dobrze znanych czytelnikom, takich jak zabawa, dzieci oraz pokój. Po pierwsze, dzieci są wysłannikami Stwórcy i wprowadzają w życie świadomy wybór nierywalizowania ze światem. Po drugie, „pierwotna zabawa” dzieci jest wybitnym wzorcem związków międzyludzkich obecnych w życiu. Po trzecie, przesłanie pokoju jest mocno osadzone w „pierwotnej zabawie” dzieci. Stanowi inteligencję tworzącą nowego człowieka, którego tożsamość ani nie jest oparta na strachu przed światem, ani też nie zależy od jego wrogów. „Pierwotna zabawa” jest to wzór relacji, w której jakiegokolwiek różnice nie są ważne. Jest ona wysoce zaawansowanym systemem identyfikacji bodźców nerwowych zakodowanym u dzieci, umożliwiającym wykrycie tego wzorca u innych i w rezultacie zbudowanie poczucia przynależności.

Problem

Literatura obfituje w różnorodne językowe, naukowe czy duchowe definicje ludzkiego poczucia jedności. Fitobiolog B. McClintock (R. Weber, 1986, s. 244) mówi, że „zasadniczo wszystko jest jednością”. Fizyk D. Bohm (R. Weber, 1986, s. 215) twierdzi: „głęboko w nas świadomość ludzka jest jednością”. Laureat nagrody Nobla w dziedzinie chemii I. Prigogines (R. Weber, 1986, s. 187) podkreśla znaczenie współzależności i wzajemnych połączeń w życiu. Fizyk E. Schroedinger (R. Weber, 1986, s. XV) zwraca uwagę, że owa wielka Jedność najczęściej nazywana jest Bogiem. Dalajlama (J. W. Hayward, Varela, 2001, s. 254) twierdzi, że elementarną potrzebą człowieka jest współczucie i czułe przywiązanie, a ich znaczenie i działanie zostało potwierdzone od strony naukowej. Życzliwość, dobroć w „Original Play”TM jest naszą podstawową drogą w byciu ponad kulturowymi ograniczeniami, schematami myślowymi, działaniem, tożsamością czy adaptacją. Indywidualne poczucie naszej tożsamości jest uniwersalne (D. J. Siegel, 2007, s. 321).

Problemem jest więc to, że wielu naukowców i mędrców uznaje istnienie wzorca podtrzymującego jedność w życiu, lecz nie wiedzą, jak go rozwijać. Antropolog G. Bateson rozpoczyna swoją książkę *Umysł i przyroda jedność konieczna* (1996) pytaniem: „Jaki jest schemat, który łączy wszystkie istoty żyjące?”. Anne Harrington (Davidson, Harrington, 2002, s. 220) zadaje pytanie: „Czy istnieje jakiś sposób myślenia o życiu przez pryzmat jego wartości, który może wykroczyć poza myślenie o przetrwaniu?”. Dalajlama na przykład

pisze, że nie ma żadnych konkretnych pomysłów co do tego, jakie techniki mogłyby być użyte do rozwinięcia owego wzorca u dzieci (D. Goleman, 2003, 148); nie ma też żadnych propozycji co do tego, jakich użyć sposobów w celu skrócenia okresu refrakcji na strach. Ojciec B. Griffith (R. Weber 1986, s. 253) dodaje, że kwestia większego współczucia nie pojawiła się wyłącznie w biologii. Krishnamutri pyta: „Czy jest możliwe, aby człowiek funkcjonujący w społeczeństwie mógł duchowo pozbywać się przemocy?”. Naukowiec S. Strogatz (2003, s. 259) podkreśla, że „nadal wiemy bardzo mało o prawach rządzących wzajemnym oddziaływaniem między genami, białkami czy też ludźmi”. Jedyne co nam zostało to postawa Jezusa i paradoks, jak sprawić, aby wrogowie stali się przyjaciółmi? Sumując wszystkie powyższe pytania, zastanówmy się, czy możliwe jest istnienie My bez Oni? Co należy zrobić z naszymi różnicami?

Dlaczego nie udaje nam się znaleźć odpowiedzi na te pytania? Czemu to takie trudne? Istnieje kilka powodów. Po pierwsze tym, co sprawia, że ten problem jest tak irytujący, jest fakt, iż szukamy odpowiedzi w tych samych ramach, które go powodują. To tak, jakbyśmy rozumieli grzmot jako przyczynę błyskawicy, a nie jako jej następstwo. Zakładamy, że jest nam znana odpowiednia teoria schematu życia na ziemi. Wiemy na przykład z dobrego źródła, że w życiu przetrwają najsilniejsi. Walka o przetrwanie staje się powszechnie przyjętym schematem wszystkich dziedzin życia. Ogarnięci wizją przetrwania, używamy języka wykluczenia, konfliktu oraz wojny po to, aby znaleźć odpowiedź na otwartość, współczucie i pokój. W ten sposób nie dostrzegamy odpowiedzi znajdującej się bezpośrednio przed nami.

Zostaliśmy obdarowani wskazówkami, lecz zdecydowaliśmy się nie postępować zgodnie z nimi. Jezus dziękuje Bogu za to, że ukazuje sekrety życia dzieciom:

Wielbię Cię Ojczy, Panie nieba i ziemi, za ukrycie tych rzeczy przed mędrcami a ukazanie ich małym dzieciom (T. Cahill, 1999, s. 88).

Siedząc pod drzewem figowym, Siddhartha „był zadowolony, widząc, jak pozbawione edukacji dzieci z okolic z łatwością rozumiały jego odkrycia” (T. N. Hanh, 1991, s. 109). Meister Eckhart dodaje:

[...] gdybym był sam na pustyni i bał się, chciałbym mieć dziecko obok siebie, wtedy moje lęki zniknęłyby i byłbym mocniejszy – jakże szlachetne, pełne przyjemności i mocy jest samo życie (C. Chang, 1963, s. 99).

Jednak nie możemy pojąć, że dzieci, które ignorujemy, postrzegamy jako naiwne, niepotrzebne w naszym życiu opartym na konfliktach, mogłyby być kluczem do najważniejszego przesłania istnienia. W *Małym Księciu* A. de Saint-Exupéry’ego (1946, s. 40) mówi o tym że, „dorosłym trudno jest zrozumieć cokolwiek samemu, ciężko jest więc dzieciom tłumaczyć wszystko wiele razy”.

Rozwiązanie

Dzieci wiedzą, że zarówno one same, jak i wszystkie istoty ludzkie są takie same

Dalajlama

Odpowiedź jest tam, gdzie najmniej się jej spodziewany. U dzieci! Zgodnie z tym, na co zwrócił uwagę Dalajlama, dzieci znają odpowiedź na te pytania. Jak zatem ona brzmi? Dość zwięźle przedstawił mi ją 5-letni David. Powiedział tak: „Fred, wiesz, zabawa jest wtedy, kiedy nie wiemy, że się od siebie różnimy”.

Pokój, poczucie więzi oraz współczucie są dla dorosłych ideą. Dla dzieci stanowią codzienność. Jeden z 6-latków bawiących się ze mną w Warszawie powiedział: „Prawdziwa zabawa jest wtedy, kiedy nikt nie płacze ani nie ma złamanego serca”. „Pierwotna zabawa” to klucz do pytań, do których odpowiedzi są trudne do uchwycenia. Oczekiwanie, że dzieci mogą nam dać odpowiedź na jeden z naszych największych problemów, może się wydawać niemądre, naiwne, wręcz niebezpieczne. Ta sama niezwykła przemiana wroga we współczującego człowieka jest podstawą historii opowiedzianej mi przez kobietę w Polsce. Podczas II wojny światowej do jej domu rodzinnego wtargnął niemiecki oficer wraz z żołnierzami. Rozkazał on całej rodzinie wziąć to, co mogą zabrać ze sobą, i wsiąść do czekających na zewnątrz ciężarówek. Podczas gdy cała rodzina w pośpiechu pakowała swój dobytek, mały chłopiec stanął na błyszczących butach niemieckiego oficera i mocno objął jego nogi. Spojrzawszy na chłopca, powiedział: „Ja też mam syna w domu”. Rozkazał żołnierzom opuścić dom, po czym powiedział zrozpaczonej rodzinie: „Wasz mały chłopczyk ocalił wam życie”, i odszedł.

Z moich doświadczeń z zabawy z dziećmi wynika, że można stworzyć wzór dobroci wpisany w dziecięcą, „pierwotną zabawę”, który przewyższa wszelkie społeczne, medyczne i kulturalne kategorie. Pewnego ranka, w samym środku wykładu dla nauczycieli i pracowników socjalnych w Manili, usłyszałem odgłosy śmiejących się dzieci, które biegły w kierunku sali. Ośmioro dzieci z pobliskich baraków wbiegło do pomieszczenia. Poproszono je, aby wspólnie ze mną zademonstrowały dorosłym, bezpiecznie siedzącym na swoich krzesłach, na czym polega „pierwotna zabawa”. Gdy tylko dzieci weszły do pokoju, ułożyłem maty na podłodze. Po chwili dzieci stanęły z boku, z ich uśmiechów i ruchów można było wyczytać, że wiedziały, co się zaraz wydarzy. Fakt, że nie rozmawialiśmy w tych samych językach, nie miał żadnego znaczenia. Zacząłem powoli czołgać się w ich kierunku, zaczęły pisać i biegać dookoła mat. Niektóre skradały się za mną i dotykały moich pleców, po czym odskakiwały, śmiejąc się, kiedy chciałem je chwycić. Nie minęło dużo czasu, jak ich nieśmiały dotyk zmienił się w skoki po plecach i objęcia ramion. Po chwili wszystkie dzieci i jeden z nastolatków bawiły się ze

mną. Nastoletnia dziewczynka uśmiechała się nieśmiało, lecz stała z dala od maty. Starsza, która bawiła się z nami, wyciągnęła do niej rękę i powiedziała: „Chodź, wszystko w porządku, on też jest człowiekiem”.

Kilka miesięcy później, będąc w Południowej Afryce, znalazłem się w miejscowości Athlone w pobliżu Kapsztadu. Wszedłem na plac zabaw jednej ze szkół w tym mieście. Nauczyciele powiedzieli mi, że dzieci nie są przyzwyczajone do widoku białej osoby. Z ogromnym zaciekawieniem i podekscytowaniem podbiegły i otoczyły mnie, zaczęły ze mną rozmawiać i mnie dotykać. Szczególnie podobało im się dotykanie czubka mojej głowy, bardzo się przy tym śmiały. Szybko zdałem sobie sprawę, że naciskana skóra mojej opalonej łysiny zmieniała kolor z czerwonego na biały, co było dla nich nie lada rozrywką. Z tyłu grupy przeciskał się do przodu mały chłopiec, po czym usiadł mi na kolanach, miał może 3 lub 4 latka. Wyciągnął swoje małe dłonie jak tylko mógł i objął mnie bardzo mocno. Nie mówiliśmy nic. Po prostu przytulił się do mnie pośród tłumu rozbawionych, krzyczących dzieci. Otuliłem go ramionami tak, żeby żadne z dzieci nie zrobiło mu krzywdy. Dzwonek szkolny sygnalizował koniec przerwy i powrót do klasy, lecz mały chłopiec nadal mnie ścisnął. Po kilku chwilach wstał, pomachał mi i wrócił do klasy. Kiedy wszedłem do środka, nauczycielka, która nas obserwowała, spytała, czy wiedziałem cokolwiek o tym małym chłopcu. Odpowiedziałem, że nie. Okazało się, że chłopczyk jest w szkole zaledwie od tygodnia. Został przyprowadzony do szkoły po tym, jak znaleziono go związanego w plastikowej torbie na jednym z wysypisk. Ze łzami w oczach spojrziałem na plac zabaw.

A więc mamy pięćoro dzieci z różnych części świata, które odpowiadają nam na pytania, i wprawiają nas, ciągle walczących dorosłych, w zdumienie. Co takiego i w jaki sposób dzieci czynią?

Brak kategorii

Było kiedyś zoo w Indiach, w którym znajdowały się lew i tygrys – ulubieńcy zwiedzających. Wszyscy przychodzili je oglądać. Pewnej nocy tygrys zdechł. Dozorca zoo nie wiedział, co zrobić. Kupno nowego tygrysa było zbyt kosztowne. Dozorcy kazano więc wynająć osobę, która będzie nowym „tygrysem”. Zatrudnił żebraka, przebrał go za tygrysa i kazał udawać zwierzę w ciągu dnia. Pomysł sprawdział się, ludzie przychodzili jak zwykle, przekonani, że widzą swojego ulubionego tygrysa i lwa.

Pewnego dnia dwóch zwiedzających, stojąc przed klatką, zaczęło się klócić, które zwierzę jest silniejsze.

„Tygrys jest najsilniejszy!” – wykrzyknął jeden z nich.

„Nieprawda, lew” – odpowiedział drugi.

Ich kłótnia trwała cały dzień. W końcu zapytali dozorcę o to, które zwierzę jest najsilniejsze. Dozorca odpowiedział, że nie wie.

„Musimy się dowiedzieć” – stwierdził pierwszy.

„Jak mamy to zrobić?” – spytał drugi.

„Wiem” – krzyknął pierwszy. „Wsadźmy tygrysa i lwa do jednej klatki i zobaczymy, który wygra”.

Dozorcy ten pomysł się nie spodobał, lecz zwiedzający przekonali go, że nie ma innego sposobu, aby się dowiedzieć. Usłyszawszy ten plan, tygrys był przerażony. Tej nocy, po tym jak wszyscy zwiedzający opuścili zoo, mężczyźni wspólnie z dozorcą otworzyli klatkę lwa i wpuścili go do tygrysa. Zanim tygrys mógł cokolwiek powiedzieć lub zrobić, lew skoczył na niego, zaczął biegać i podskakiwać.

„To koniec” – pomyślał biedny tygrys. „Zaraz zostanę zjedzony przez lwa”. Właśnie wtedy usłyszał szept: „Nie martw się, jestem taki sam jak Ty” (Martin, 1995, s. 34–35).

Podobnie jak lew i tygrys, pod maską naszych wszystkich kategorii i fałszu jesteśmy tacy sami, Ty i Ja. Wszystko inne jest tym, co A. Einstein nazwał „optycznym złudzeniem jego świadomości” (K. Wilber, 1991, s. 18).

W „pierwotnej zabawie” znajduje się zakodowany system dobroci, który przekształca nasze powiązania nerwowe i rozbija automatyczną odpowiedź strachu i współzawodnictwa, tworząc możliwość zmiany kształtu naszego mózgu i naszych relacji z innymi ludźmi tak, aby miały długotrwałe efekty. Nie jest to tylko tymczasowa zmiana pracy mózgu, lecz przeprogramowanie i zmiana podstawowych i trwałych postaw. Po przeprowadzeniu odpowiednich badań okaże się, że „pierwotna zabawa” wzmacnia połączenia synaptyczne w mózgu w obszarach odpowiedzialnych za stosunki społeczne, przynależność i miłość.

Pewnego dnia bawiłem się z 8-letnim autystycznym chłopcem. Po skończonej zabawie usiadł bez ruchu na brzegu maty, zdając się nie zauważać ani mnie, ani nauczyciela stojącego obok. Nagle powiedział: „Chciałbym mieć normalne życie, chciałbym mieć normalne życie”. Po czym westchnął i dodał: „Ta zabawa przypomina mi, czym jest normalne życie”.

W polskim ośrodku preadopcyjnym bawiłem się z małym dzieckiem. Lekarze, obserwując zachowanie pewnej dziewczynki, podejrzewali u niej autyzm. Po mojej zabawie z nią personel zauważył diametralne zmiany w jej zachowaniu. Zmieniła się do tego stopnia, że ich podejrzewania o autyzm zostały zakwestionowane. Nowy rodzaj relacji ukazał brak kategorii.

„Czy możesz mi pomóc nie bić się? Za każdym razem, kiedy ktoś mnie zaledwie dotknie, uderzam bez zastanowienia. Jestem zmęczony walką i codziennym odwiedzaniem gabinetu dyrektora szkoły”.

Był to 18-letni członek gangu w Nowym Jorku, którego poznałem w czasie warsztatów dla przywódców gangów. Zatrzymał mnie w czasie przerwy,

aby porozmawiać. Spytałem go, czy zaprezentuje coś wspólnie ze mną przed resztą grupy. Wzruszył ramionami i powiedział „tak”. Po przerwie staliśmy naprzeciwko siebie przed całą grupą, oddaleni o ok. 30 cm. Powiedziałem cicho: „Czy mogę Cię popchnąć?”. Kiwnął głową na tak. Popchnąłem go z boku, a on praktycznie nie poruszył stopami. Miał ok. 180 cm wzrostu i ważył ponad 100 kg. Powiedziałem więc ponownie: „Czy mogę Cię popchnąć mocniej?”. Wzruszył ramionami i zgodził się. Tym razem popchnąłem go mocno. Jego prawa pięść odruchowo skierowała się ku mojej twarzy. Nie widziałem tego, lecz czułem. Prawą ręką odchyliłem jego pięść zbliżającą się do mojego lewego policzka. Wykręciłem ją w kształt litery „S”, jednym ruchem przyłożyłem do swojej klatki piersiowej i delikatnie przytrzymałem. Popatrzyłem mu w oczy i puściłem. Uściskaliśmy się i usiedliśmy. Młoda kobieta siedząca koło mnie spytała mnie później: „Czy widziałeś jego oczy?”. „Tak, widziałem”. Chłopak płakał.

W jednej chwili chłopak poczuł związek, który był zupełnie inny od tego, czego wcześniej doświadczył. Uderzał, lecz nie było ofiary, agresora, winy czy też zemsty. To jest właśnie obietnica „pierwotnej zabawy” – możliwość pozbycia się długotrwałej agresji, znęcania się i kary, a zastąpienie ich przez natychmiastowe ukojenie i wyrażenie miłości pomiędzy dwojgiem ludzi. Co wydawało się nieprawdopodobne, wręcz niemożliwe, może się wydarzyć i naprawdę się wydarza. To, co wydawało się niepojętą zmianą, teraz okazuje się nie tylko możliwe do wyobrażenia, ale także realne. Po naszej sesji, podczas pożegnania z grupą 25 przywódców gangów, ten młody mężczyzna podszedł do mnie i zapytał: „Czy mogę się tego nauczyć? Chciałbym się tak bawić z dziećmi”.

„Oczywiście” – odpowiedziałem.

Uściskaliśmy się.

Bicie było jego nawykową reakcją na strach – czy to uświadomiony, czy nie. Pomiędzy tym, jak zobaczyłem jego pięść zbliżającą się do mojej twarzy, a tym, jak dotknąłem jej moim nadgarstkiem, był krótki moment, kiedy nie czułem nic. Nie próbowałem jej zatrzymać czy też bronić się. Nie mam pojęcia co „Ja” zrobiłem. Tak jakbym „Ja” nic nie zrobiło, mimo tego wszystko było jasne, przejrzyste, oczywiste. Właśnie w takiej chwili powstaje przestrzeń zabawy, czasoprzestrzeń, w której ludzie mają szansę stworzyć nowy związek, będący – dosłownie – poza kategoriami ich codzienności.

W naszej zabawie – Ja, dzieci autystyczne i członkowie gangów opuściliśmy świat autyzmu i przemocy, który uważa się za niemożliwy do zmiany, a zastąpiliśmy go „pierwotną zabawą”. Zarówno autystyczny chłopiec, jak i gangster doświadczyli naglej, głębokiej zmiany w swoich światach. W takich momentach prastara, zapomniana siła zabawy tworzy uczucie, które pozwala nam z nowej strony spojrzeć na kwestie sensu i wartości. Ta rzeczywistość była obecna cały czas, lecz potrzebowała katalizatora, który by wprowadził w ruch ich mentalność. Nie zmieniło się nic, lecz zmieniło się wszystko.

Poczucie jedności nie dotyczy jedynie dzieci. Dwoje amerykańskich naukowców, A. Newberg oraz E. d'Aquili, badało związek pomiędzy doświadczeniami religijnymi a funkcjonowaniem mózgu. W jednym z eksperymentów badali reakcję młodego buddysty o imieniu Robert. Naukowcy zaobserwowali coś niezwykłego w czynności mózgu Roberta. *The posteriori superioparietal lobe* (tylny płat) mózgu, zwany również *orientation association area* lub OAA (obszar mózgu dający człowiekowi m.in. zdolność orientacji w przestrzeni i czasie), w momencie najgłębszej medytacji wykazał wyraźnie ograniczoną aktywność. Ze swoich poprzednich badań naukowcy wiedzieli, że ta część mózgu nigdy nie przestaje być aktywna. Co się więc działo? Tylko jedno wytłumaczenie wydaje się logiczne: dopływ bodźców sensorycznych w obszar OAA u Roberta został zablokowany, dokładnie wtedy, kiedy podczas swojej medytacji osiągnął on transcendentálny stan. Bez „danych wejściowych” w tej części mózgu i w superkomputerze „możliwe było rozpoznanie, że Robert nie podlegał jakimkolwiek ograniczeniom; był tym wszystkim, co go otacza: ludźmi, rzeczami, wszystkim, co istnieje”. Zapytany potem, co czuł w momencie kulminacyjnym swojej medytacji, odpowiedział: „Czuję, jakbym był częścią wszystkich i wszystkiego, co istnieje” (Dalajlama, C. Chan, 2004, s. 121-122). Wygłaszając kiedyś przemówienie w Ułan Bator w Mongolii, Dalajlama, „doznał silnego wrażenia, że coś go bezpośrednio połączyło z publicznością. Tak, jakby jego osobiste granice się rozmyły” (Dalajlama, C. Chan, 2004, s. 120-121).

„Pierwotna zabawa” usuwa nasze normalne kategorie i ograniczenia zakorzenione w nas i zastępuje je poczuciem wszechogarniającej przynależności. Prawdziwość zabawy nie podlega żadnym kategoriom czy ocenom, jest szczerą, płynie z głębi serca i jest świadomym stanem. „Pierwotna zabawa” przewzorowuje mózg, umożliwia to przetwarzanie informacji w zupełnie inny sposób niż podczas ciągłego współzawodnictwa. Dziecko, które jest odizolowane lub czuje się niechciane, doświadcza poczucia niedostatku gorszego niż brak jedzenia. Jak zaznaczył R. D. Liang, „Jeśli nasze doświadczenia życiowe będą negatywne, nasze zachowanie będzie również destrukcyjne”. Impulsy sensoryczne wydają się kierowane w nowy sposób – taki jaki opiera się na wzajemnym bezpieczeństwie. Możliwe, że to miał na myśli Krishnamutri (T. Packer, 2007, s. 196), mówiąc o mutacji komórek mózgowych niezbędnych do prawdziwej zmiany w człowieku. David Bohm (R. Weber, 1986, s. 107) mówił o tym że, „Jeśli ktoś jest postrzegany jako wróg, materia wokół niego różni się od tej, która go otacza, gdy jest postrzegany jako przyjaciel”. Istnieje wspaniała historia opowiedziana przez psychologa J. Burnera o Niels i jego dzieciach, która ukazuje tę samą zasadę.

Bohr powiedział mi – pisze Burner, że zdał sobie sprawę z psychologicznej istoty zasady komplementarności, kiedy jedno z jego dzieci zrobiło coś niewybaczalnego i sprawiło to, że nie był w stanie wymierzyć kary. Powiedział mi: Nie

możesz poznać kogokolwiek, patrząc na niego jednocześnie poprzez pryzmat miłości i sprawiedliwości (J. W. Hayward, 1997, s. 123–124).

„Pierwotna zabawa” zmienia związek pomiędzy mózgiem, umysłem a otaczającym nas środowiskiem. Zarówno to wzbogacające połączenie, jak i plastyczność zapewniają rodzaj powiązania, który eliminuje lęk oraz zachowania i uczucia będące jego konsekwencją. Współzawodnictwo narasta zasadniczo ze strachu i potrzeby obrony samego siebie, w nazywanym przez nas, wrogim świecie. W „pierwotnej zabawie” zatem kategorie, które kierują naszym światem, nie mają zastosowania, tak naprawdę znikają podczas zabawy, a w ich miejsce tworzą się nowe połączenia. Po jakimś czasie osiąga się jasność i wyrazistość. Ponadto „pierwotna zabawa” zwiększa, wzmacnia i utrwała plastyczność mózgu. Jestem przekonany, że połączenia nerwowe uaktywniane podczas zabawy są tymi samymi, które odpowiadają za miłość i dobroć. W procesie tworzenia nowych neuronów i połączeń i wzroście produkcji neuroprzekazników są tworzone nowe nawyki zachowań. „Pierwotna zabawa” zmienia mapę mózgu oraz tworzy nowe obszary, zmieniając obraz samego siebie i związki z innymi oraz światem.

Im dłużej się bawię, tym bardziej odczuwam, że następuje zmiana z mózgu egocentrycznego na „współodczuwający”, który zmienia strukturę, działanie i warunki, powodując, że mogą zaistnieć nowe możliwości. Rozwijają się nowe systemy zachowań; w tak zmienionym i odświeżonym mózgu są możliwe całkowicie nowe, adaptacyjne systemy zachowania. To właśnie można nazwać „prawdziwą plastycznością mózgu”. Taki mózg staje się tym, o czym mówi J. Austin, neurolog i praktyk Zen (1998, s. 688): „Źródło, które może służyć jako podstawa zarówno do szeroko pojętego biologicznego przetrwania, jak i rozwoju kulturalnego”. James Austin (1998) pisał o dwóch rodzajach obwodów, o których mówił jako o „egocentrycznym” i „allocentrycznym”. Tego typu badania mogą pomóc wytłumaczyć, jak ja pojmuję „pierwotną zabawę”. Wnioskuje, że zabawa sprzyja integracji na poziomie neuronalnym i wpłynęła na pracę mojego mózgu. Możemy się zastanowić, czy taki mózg może być kształtowany tak, jak inne nasze nawyki? Daniel Goleman (2006, s. 321) twierdzi, że: „Schemat połączeń społecznych w mózgu łączy nas wszystkich”. Zdaniem J. Siegela (2007, s. 321): „Świadomość – to poczucie naszej tożsamości – jest uniwersalne”. Zakładam, że odnosi się do tego, co powiedział D. Goleman. W takim razie w „pierwotnej zabawie” stykamy się z sytuacją, w której „poza ideami czynienia dobra czy zła jest przestrzeń, gdzie właśnie utarte poglądy, język, nawet zwrot »siebie nawzajem« nie ma sensu” (R. Barks, 2003, s. 123).

Implikacje dla teorii i praktyki edukacyjnej

„Original Play”™ jest pozytywnym modelem promowania aktywnej dobroci, która może wpłynąć na zmianę zachowań agresywnych czy też upokarzających, tworząc w ten sposób znacznie korzystniejsze środowisko do nauki. „Original Play”™ inicjuje i podtrzymuje poczucie bezpieczeństwa, które wspiera rozwój poznawczy. Tworzy wzór przynależności dla dzieci specjalnej troski oraz odmiennych kultur, budując zarazem wzór zachowań redukujących i eliminujących zjawisko znęcania się i agresję w szkołach. Wzory są znacznie bardziej przekonujące niż słowa. Jak pokazały badania, dzieci częściej powtarzają to, co dorośli czynią, niż to, co powiedzą (P. Zimbardo, 2007, s. 451). Również funkcjonowanie modeli społecznych okazało się skuteczne w obniżaniu poziomu agresji i promowaniu pokojowych zachowań (P. Zimbardo, 2007, s. 450). „Original Play”™ odnosi się do problemu przemocy w szkołach jako do zagadnienia zdrowych relacji międzyludzkich, tworząc takie wzory zachowań, jakie ukazują podstawowe przyczyny agresji, izolacji oraz wykluczenia, na poziomie z którego można je zmieniać.

Model relacji międzyludzkich w „Original Play”™ oparty jest na następujących zasadniczych wartościach:

- każde dziecko potrzebuje schronienia;
- najlepszą ostoją dla dziecka jest kochający, dający poczucie bezpieczeństwa człowiek;
- dzieci nie powinny marnotrawić własnej energii życiowej na obronę samych siebie;
- umiejętność bezpiecznej zabawy jest w naturze każdego dziecka;
- bezpieczny, serdeczny dotyk i zabawa są niezbędne do rozwoju emocjonalnego, poznawczego i zachowań społecznych dziecka;
- miłość jest silniejsza niż lęk.

Ów model kształtuje ludzi, którzy uczą się myślenia wykraczającego poza konflikt oraz potrafią aktywnie, wspólnymi siłami działać bez agresji, zemsty, tym samym tworząc fundament wartości i działań służących dzieciom, rodzinie oraz społecznościom zarówno krótko- jak i długoterminowo.

Dzieci są niejako katalizatorami, modelami i zarazem partnerami w zachodzącej w społeczeństwie zmianie. Budowanie tych relacji może być jednym z najistotniejszych zadań w procesie kształtowania społeczności żyjących w pokoju. Bezpieczeństwo, miłość oraz poczucie przynależności promowane przez „Original Play”™ zmieniają wzorce przemocy i zemsty, powodujące zachwianie procesu podejmowania decyzji u dzieci oraz ich umiejętności postrzegania zagrożeń. „Original Play”™ zapewnia emocjonalną kotwicę, sposób na budowanie podstaw moralnych, które umożliwią dzieciom kontakt z otaczającym je światem, bez potrzeby korzystania z mechanizmów obronnych.

Istnieje wiele korzyści, dla których warto stosować „Original Play”™ w szkolnictwie. Oto niektóre z nich:

- dzieci znacznie lepiej rozpoznają różnice pomiędzy dobrym i złym dotykiem; wzrastają samoocena oraz elastyczność emocjonalna, obniża się poziom lęku;
- „Original Play”™, zastępując w rozwiązywaniu konfliktów tradycyjne metody komunikacji werbalnej, stanowi bezpośredni przykład, jak można tego dokonać w praktyce;
- „Original Play”™ tworzy aktywny wzorzec uprzejmości, który wzrasta z roku na rok;
- tworzy się poczucie przynależności do grupy, bez względu na wiek, płeć, uwarunkowania społeczno-kulturowe czy też niepełnosprawność;
- „pierwotna zabawa” ma pozytywny wpływ na układ immunologiczny, endokrynologiczny oraz krwionośny u dzieci;
- dzieci mają wzmocnioną kondycję psychofizyczną, obniżone napięcie psychofizyczne, obniżony poziom stresu i zmęczenia;
- następują pozytywne zmiany w szkole oraz wśród społeczności.

Podsumowanie

Nelson Mandela (1997, s. 19) napisał: „Konieczne jest, aby dzieci w Południowej Afryce znowu zaczęły się bawić”. Dlaczego? Dzieci, ucząc się poprzez „Original Play”™, dokonują ogromnego skoku poza ograniczające podziały i kategorie w relacjach. Mówiąc do dzieci, „idźcie i bawcie się”, nadajemy temu zwrotowi zupełnie nowe znaczenie. W nowym zrozumieniu tego zwrotu kryje się to, czego ludzie tak długo szukali. Wyobraźcie sobie świat bez wygranych i przegranych, bez zwalczających się stron, winy, kary, zemsty, obrony własnej i wrogów. Niektórym dorosłym taki świat wydaje się całkowicie nudny. Dla wielu innych, również dla mnie, ten świat byłby. Taki świat może wydawać się nierealny, lecz dzieci pokazały mi, że nie jest niemożliwy.

Bibliografia

- Austin, J. H. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge.
Bateson, G. (2002). *Mind and Nature*. New York.
Cahill, T. (1999). *The Gifts of the Jews: How a Tribe of Desert Nomads Changed the Way Everyone Thinks and Feels*. New York.
Chung-yuan, C. (1963). *Creativity and Taoism*. New York.

- Davidson, R. J., Harrington, A. (eds.) (2002). *Visions of Compassion*. London.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions. A Dialogue with the Dalai Lama*. London.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York.
- Hanh, T. N. (1991). *Peace Is Every Step. The Path of Mindfulness in Everyday Life*. New York.
- Hayward, J. (1997). *Letters To Vanessa*. Boston.
- Hayward, J. W., Varela, F. J. (2001). *Gentle Bridges*. Boston.
- Laing, R. D. (1967). *The Politics of Experience*. New York.
- Needleman, J., Applebaum, D. (1990). *Real Philosophy*. London.
- Packer, T. (2007). *The Silent Question*. Boston.
- Perry, W. N. (1986). *A Treasury of Traditional Wisdom*. San Francisco.
- Rumi (2003). *The Book of Love*. San Francisco.
- Saint-Exupéry, A. de (1946). *Le Petit Prince*. Cambridge.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain*. New York.
- Strogatz, S. (2003). *Sync*. New York.
- The Dalai Lama, Chan, V. (2004). *The Wisdom of Forgiveness*. London.
- Tutu, D., Sachs, A. (1997). *Some Evidence of Things Seen: Children of South Africa*. Rivonia, Republic of South Africa.
- Weber, R. (1986). *Dialogues with Scientists and Sages*. London.
- Wilber, K. (2001). *No Boundary*. Boston.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect*. New York.

Streszczenie

Wielu naukowców i uczonych uznaje fakt istnienia w życiu ciągłego wzorca jedności, nie wiedzą oni jednak, w jaki sposób można go rozwijać lub praktykować. Celem niniejszego artykułu jest zaproponowanie przeniesienia paradygmatu behawioralnego z kultury wykluczenia do świata przynależności. „Original Play – Pierwotna Zabawa” stanowi wysoko zaawansowany system neurologicznego poznania zakodowany w dzieciach, który jest w stanie odkryć wzorce uprzejmości w innych, stwarzając tym samym poczucie przynależności. Na podstawie zaprezentowanych w niniejszym artykule zabaw z dziećmi możliwe jest stworzenie obrazu wzorca uprzejmości zawartego w „pierwotnej zabawie” dzieci, który przekracza kategorie socjalne, medyczne czy kulturowe. Przykłady przekonują bardziej niż słowa. „Original Play” wprowadza i podtrzymuje poczucie bezpieczeństwa, które wpływa na prawidłowy rozwój procesów poznawczych; tworzy wzorzec przynależności dla dzieci specjalnej troski oraz dzieci pochodzących z różnych kultur; rozwija alternatywny wzorzec aktywności fizycznej, który zmniejsza oraz zastępuje zjawisko znęcania się nad młodszymi i słabszymi oraz przejawy agresji.

Summary

While many scientists and sages acknowledge that a sustaining pattern of unity exists in life, they don't know how to develop or practice it. The purpose of this article is to propose a behavioral paradigm shift from a culture of exclusion to a world of inclusion. Original play is a highly sophisticated neural recognition system encoded in children, which is able to discover this pattern of kindness in others creating a new sense of belonging. From my play with children presented herein article it is possible to form a portrait of a pattern of kindness inherent in children's original play that transcends social, medical, and cultural categories. Examples persuade far more effectively than words. Original play initiates and sustains a sense of safety that influences proper cognitive development; creates a pattern of inclusiveness for children of special needs and different cultures; and develops an alternative pattern of physical activity that reduces and replaces bullying and aggression.

Beata Łukasik

Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej

Jesteśmy bogaci w wiedzę, ale ubodzy w mądrość.

A. King, B. Schneider

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

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

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

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

W poszukiwaniu samodzielności poznawczej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zmierzając do samodzielności egzystencjalnej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

Streszczenie

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

Summary

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

Izabela Krasiejko

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach (Solution-Focused Approach – SFA) jest metodą pracy z klientem polegającą na poszukiwaniu rozwiązań dla sytuacji problemowych (w zasadzie niezależnie od natury samego problemu), bez odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża. Istotą Podjęcia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest rozwijanie u klienta motywacji i procesu zmiany poprzez wzmacnianie jego skutecznych działań, prowadzących w kierunku oczekiwanych celów.

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR) jest stosowane zarówno w pracy z osobami indywidualnymi, parami, jak i rodzinami i innymi grupami. Korzenie tego sposobu myślenia wywodzą się z praktyki M. Ericksona oraz niektórych metod pracy rozwijanych w Mental Research Institute w Palo Alto (USA), a jego tło filozoficzne stanowi konstrukcjonizm społeczny. Twórcami metody są S. de Shazer i I. K. Berg, terapeuci amerykańscy. Założyli oni w Milwaukee (USA) ośrodek krótkoterminowej terapii rodzin. W praktyce psychologicznej i klinicznej PSR stosuje się na równi z innymi metodami terapii krótkoterminowej. Opisywana metoda jest wykorzystywana m.in. w pracy z osobami uzależnionymi od środków chemicznych, stosującymi i doświadczającymi przemocy domowej, cierpiącymi na zaburzenia psychiczne.

Ponad 30 lat rozwoju PSR przyczyniło się do upowszechnienia tej metody w wielu miejscach na świecie, począwszy od Stanów Zjednoczonych i Kanady, poprzez Wielką Brytanię, kraje skandynawskie, Holandię, Australię, po Polskę. W Europie propagowaniem tego nurtu zajmuje się Europejskie Stowarzyszenie Terapii Krótkoterminowej (European Brief Therapy Association), które organizuje coroczne konferencje, finansuje projekty badawcze itp. W Polsce PSR wdrażano i upowszechniano podczas 3-letniego (2004–2007) polsko-holenderskiego projektu „Podjęcie skoncentrowane na rozwiązaniach w systemach pomocy społecznej i edukacji w Polsce”, koordynowanego przez Fontys OSO – Uniwersytet Fontys w Tilburgu oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W jego realizację było zaangażowanych ponad

1000 osób z różnych ośrodków pomocowych oraz naukowych w Małopolsce, na Śląsku oraz w Holandii. Prowadzono warsztaty pokazowe dla wielu instytucji oraz wykształcono grupę profesjonalnych trenerów PSR. Oprócz szeroko rozumianej terapii, PSR jest również praktykowane w obszarze poradnictwa, doradztwa zawodowego, pracy socjalnej, kuratorskiej, w zarządzaniu zespołami pracowniczymi, coachingu i edukacji.

Obecnie w Polsce PSR znajduje również szerokie zastosowanie w edukacji, w różnorodnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a dokładniej w:

- instytucjach oświatowych - szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych;
- organizacjach pomocy społecznej - świetlicach socjoterapeutycznych, domach dziecka, centrach interwencji kryzysowej;
- ośrodkach ochrony zdrowia - ośrodkach leczenia uzależnień, ośrodkach zdrowia psychicznego (www.metis.pl).

Esencją PSR w edukacji jest skoncentrowanie na możliwościach, a nie na problemach, w pracy z klientami. Ważny jest cel, do którego klient (uczeń, podopieczny, rodzic, nauczyciel itp.) zmierza, i jego zasoby, mogące mu pomóc w osiągnięciu tego celu.

Bardzo często, chcąc rozwiązać sytuacje trudne, związane np. z uciążliwymi zachowaniami dziecka, analizuje się dogłębnie genezę tych zachowań, liczne sytuacje, w których występują. Niejednokrotnie precyzyjna diagnoza problemu prowadzi do uczucia bezradności u osoby pomagającej; historia traumatycznych doświadczeń czy też organiczne dysfunkcje przesłaniają zdrowy potencjał dziecka i nadzieję na zmianę (B. Łęcka, K. Szczęsna, www.metis.pl).

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach kwestionuje założenie, że pojęcie wszystkich spraw związanych ze źródłem problemu to jedyny sposób, by rozwiązać zaistniałą sytuację. Jest to podejście zorientowane w większym stopniu na przyszłość i na działanie. Stosując PSR, osoba pomagająca klientowi koncentruje się na jego:

- potrzebach (zamiast na problemach);
- potencjale i mocnych stronach (zamiast na brakach i słabych stronach);
- poprzednich sukcesach (zamiast na porażkach);
- wyjątkach od sytuacji problemowej (zamiast na częstotliwości pojawiania się i rozmiarze problemu);
- definiowaniu i konstruowaniu wizji pożądanej przyszłości (zamiast na obezwładniającej przeszłości).

Kluczowe założenia PSR w edukacji są stosowane w praktyce w procesie dydaktyczno-wychowawczym na różnych szczeblach kształcenia wobec uczniów i studentów, w działaniach władz oświatowych, zespołu nauczycielskiego, w pracy pedagogów i psychologów, trenerów i supervisorów PSR. Są one następujące:

- klienta uważamy za kompetentnego (skoncentrowanie na zasobach osoby, jej sukcesach, radzeniu sobie z trudnościami, podkreślanie jej mocnych stron i możliwości, a nie wad i słabych stron; nie tyle skupianie się na tym, co złe i na tego przyczynach czy naprawianiu, ile na analizie tego, co dobre; wydobywanie wszystkich sił i zasobów jednostki, które są niezbędne do rozwiązania problemu; zawsze istnieją sytuacje, w których osoba okazała kompetencje w radzeniu sobie z trudnościami napotkanymi w życiu i ma umiejętności, które będą przydatne do rozpoczęcia procesu budowania rozwiązań);
- ateoretyczna, nienormatywna postawa skoncentrowana na osobę (mało czasu w kontakcie z drugą osobą – klientem, uczniem, studentem, pracownikiem – poświęca się na domniemanie bądź wyjaśnianie, dlaczego problem istnieje; opinię osoby przyjmuje się bez wartościowania; każdy wraz ze swym doświadczeniem jest niepowtarzalny);
- koncentrowanie się na rozwiązaniach (szczególny nacisk kładzie się na rozwiązanie problemu, a nie na sam problem; odchodząc od problemu i znajdując „wyjątki” – chwile bez problemu, można pracować z osobą w celu pokonania trudności);
- oszczędność postępowania (praca od rzeczy najprostszych po trudne; małe zmiany wywołują duże zmiany – niewielka zmiana w jednej sferze życia jednostki może doprowadzić do gruntownych zmian w innych sferach, minimalne zmiany są konieczne do zainicjowania rozwiązania, a gdy zmiana jest już zapoczątkowana, dalsze uruchomi sam zainteresowany);
- zmiana jest nieunikniona – „nic nie dzieje się zawsze” (w dowolnej problematycznej sytuacji muszą zaistnieć momenty, w których problem się nie pojawia, nie jest zauważany jako problem przez osobę lub jest przez nią pokonany; należy więc poszukiwać tych okresów, czyli tzw. wyjątków, gdyż sugerują one stosowne rozwiązania i stanowią wartościowe źródło informacji o posiadanych przez osobę zasobach);
- orientacja na teraźniejszość i przyszłość (poprawa aktualnej i przyszłej sytuacji jednostki zyskuje pierwszeństwo nad korygowaniem przeszłości; praca z przeszłością dotyczy jedynie badania tzw. wyjątków, tj. sytuacji, w których problem nie istniał; kiedy następowała poprawa; kiedy było źle lub sytuacja się pogarszała, ale mimo tego klient sobie jakoś radził);
- osoba (klient, uczeń, pracownik) jest ekspertem od swojego życia (podążanie w kierunku wyrażonego przez nią celu, wsłuchiwanie się w słowa określające kierunki zmian oraz spostrzeżenia dotyczące wyjątków od problemów; konsultant (zwierzchnik, nauczyciel, pedagog itd.) jest ekspertem od prowadzenia rozmowy, analizy układów odniesienia rozmówcy oraz rozpoznawania tych spostrzeżeń, które mogą być przydatne w poszukiwaniu rozwiązań);
- jednostka (klient, uczeń, pracownik itd.) pragnie odnieść sukces, zawsze współpracuje; jeśli pozna się jej sposób myślenia i będzie się nań wyczu-

lonym, to współpraca jest nieunikniona; opór także stanowi formę współpracy, osoba mówi nam w ten sposób, że należy zmienić rodzaj działania, że robimy coś nie tak, nie w tym tempie; należy więc postępować zgodnie z filozofią centralną PSR: jeśli się nie zepsuło, nie naprawiaj; gdy już wiesz, co działa, rób to częściej; jeśli nie działa, nie rób tego więcej, zrób coś innego (P. Jong, I. Berg, 2007; J. Kienhuis, T. Świtek, 2007).

Warto podkreślić, że powyższe założenia wpisują się w tytuł niniejszej publikacji – *Ciągłość i zmiana*. Działanie konsultanta rozpoczyna się od emocjonalnego i intelektualnego wyjścia naprzeciw klientowi. Fachowo pomagający najpierw przebywa z klientem w świecie jego przeżyć, doznań, wartości. Dopiero na tym tle wprowadzane są zmiany. W procesie zmian, nad którym pracują klient z konsultantem, istotne jest poszanowanie poczucia ciągłości między tym, „co i jak było wczoraj”, a tym, „co i jak jest dzisiaj”, oraz tym, „co i jak ma być jutro”. Poczucie ciągłości jest istotnym elementem zachowania orientacji człowieka w swoim środowisku (Insabeart, Cabie, 1997, za: T. Świtek, 2009).

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu społecznego (na którym opiera się PSR) do zmian percepcji i definicji lub znaczeń u klientów dochodzi w kontekstach, tj. społecznościach. Dlatego tworzenie znaczeń nie jest kwestią wyłącznie indywidualną, polegającą na tym, że klient tworzy własne znaczenia (łącznie z rozwiązaniami), nie zważając na środowisko, w którym żyje, i innych ludzi. Ludzie zawsze żyją bowiem w kontekstach rodzinnych, narodowych, społeczno-ekonomicznych, religijnych. Zmieniają kształt znaczeń pod wpływem społeczności, do których przynależą. Poprzez pytania o relację z innymi konsultant może analizować spostrzeżenia klienta dotyczące danego kontekstu. Specjalista pracujący w ramach PSR stara się nie wprowadzać własnych rozwiązań, nawet jeśli opierają się one na wiedzy teoretyczno-praktycznej dotyczącej problemu klienta i jego przyczyn, zwłaszcza jeśli są one oderwane od kontekstu klienta. Robi to tylko w ostateczności, jeśli klient nie potrafi skorzystać z własnych doświadczeń. Konsultant jest partnerem we współpracy, stosując procedury budowania rozwiązań, zachęca klienta do tworzenia własnych definicji rzeczywistości (problemów, preferowanej przyszłości, sukcesów, mocnych stron i rozwiązań). Towarzyszy klientowi w ten sposób w trakcie zmagania zmierzających do stworzenia sobie bardziej szczęśliwego i owocnego życia.

W literaturze dotyczącej PSR w edukacji (za: J. Kienhuis, 2007) można zauważyć odzwierciedlenie wyżej wymienionych założeń w hasłach, takich jak: „oddajmy uczniom głos”, „uważajmy uczniów za kompetentnych”, „każdy uczeń ma mocne strony”. Wszystkie te idee były podejmowane przez pedagogów na przestrzeni wieków, istniały także w przeszłości. Współcześnie także podejmuje się próby ich wdrożenia do praktyki edukacyjnej, co pokażę poniżej, odnajdując wybrane przykłady obrazów składających się na proces ciągłości w myśli pedagogicznej. Jednak twórcy PSR stworzyli własne meto-

dy i techniki realizowania powyższych zasad i założeń, które postaram się pokazać w drugiej części, jako przykłady zmiany.

Przykłady stosowania wybranych założeń Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w myśli pedagogicznej i w praktyce edukacyjnej jako przejaw ciągłości

Idea „oddania uczniom głosu” wywodzi się z idei emancypacji przez upodmiotowienie. Berlin (1955) i Freire (1972) (za: J. Kienhuis, 2007) w swych rozważaniach i działaniach przedstawiają dialog w nauczaniu jako opartą na zasadach szacunku współpracę, w której jedna z osób nie narzuca niczego drugiej. Analizując jednak historię wychowania, należy zauważyć, że korzenie kształcenia wyzwalamy się jeszcze dalej, do pajdocentrycznych myśli pedagogicznych ujmujących zagadnienia szkoły, treści i metod wychowania oraz nauczania wyłącznie ze stanowiska dziecka, jego właściwości psychicznych, indywidualnych i subiektywnych potrzeb. Do prekursorów kształcenia w wolności W. Puślecki (1996) zaliczył: J. J. Rousseau, J. H. Pestalozziego, E. Key, M. Montessori. Spośród twórców systemów kształcenia w wolności można wymienić: R. Steinera, A. S. Neilla, C. Rogersa, H. Giroux, H. von Schoenebecka.

Wolność ucznia może i powinna funkcjonować na płaszczyźnie wolności „od” (przedmiotowego traktowania, manipulowania, lęku, przymusu, kar, tyranizacji, stosunków panowania, jednostronności, schematyzmu, indoktrynizacji) i wolności „do” (inności, zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, dialogu, negocjacji, współdziałania, wyboru ofert, krytyki, oceniania, inicjatywy, własnych poszukiwań) (W. Puślecki, 1996).

Przykładem realizowania kształcenia w wolności w polskiej szkole jest koncepcja kształcenia wyzwalamy się w edukacji wczesnoszkolnej W. Puśleckiego (1996), w której wolność i odpowiedzialność ucznia za siebie jest atrybutem jego podmiotowości w procesie kształcenia, wiadomości i umiejętności uczniów są wartościami służebnymi wobec wartości nadrzędnej, jaką jest osoba ucznia i jej rozwój, uczeń ma prawo do swobodnego wyboru ofert edukacyjnych, zadań wykonywanych w domu i szkole, partnera do wspólnie wykonywanego zadania, organizacyjnych form pracy, stwarza się sytuacje umożliwiające stosowanie metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, uczeń ma prawo do popełniania błędów, stosuje się ocenę ze wskazaniem stron pozytywnych, a nie tylko luk w wiedzy i umiejętnościach (co obecnie jest nazywane ocenianiem kształtującym, por. D. Sterna, 2008).

Wiele innych przykładów innowacji, szkół alternatywnych i alternatyw edukacyjnych w szkołach, alternatywy w edukacji pozaszkolnej (oświata dorosłych, ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp.) oraz społeczny ruch odnowy edukacji i oporu edukacyjnego (stowarzyszenia oświatowe, edukacyjne inicjatywy obywatelskie, niezależne wydawnictwa edukacyjne, subkultury edukacyjne) zmierzający do wolności nauczyciela i uczniów pokazanych jest w publikacjach B. Śliwerskiego, takich jak: *Wyspy oporu edukacyjnego* (2008), *Pedagogika alternatywna* (2007, 2008), *Edukacja alternatywna* (2000), *Edukacja autorska* (2008). W polskim szkolnictwie publicznym powstało przeszło 5000 programów i klas autorskich, wśród których zdarzały się rozwiązania wręcz przełomowe dla współczesnej pedagogiki szkolnej.

Miejsce szczególne wśród celów wychowawczych we współczesnych nurtach kształcenia zajmuje świadoma praca uczniów nad własnym rozwojem, połączona z podejmowaniem decyzji o przebiegu uczenia się i samodzielnym, odpowiedzialnym staraniem się o jego rezultaty. Ostatnio coraz więcej pisze się o roli tzw. metapoznania (na które składa się wiedza metapoznawcza i samoregulacja uczenia się) (por. M. H. Dembo, 1997; E. Czerniawska, 1999). Zdaniem J. Grochulskiej (1985), szkoła i nauczyciel mogą sprawić, że dziecko pozna możliwości uczenia się i posiadzie umiejętności w tym zakresie. Do koncepcji „rozszerzających granice edukacyjne człowieka” J. Grochulska (1985) zaliczyła: koncepcje edukacji skoncentrowanej na uczniu C. Rogersa, edukację „duszy” B. Neville’a i edukację „kompatybilną” do mózgu ucznia S. Kovalik.

Równoległe ze studiami i badaniami nad kształceniem opartym na samoregulacji coraz częściej wskazuje się znaczenie wpływu uczniów na proces uczenia się (np. W. Puślecki, 1996) oraz współdziałania uczniów w procesie kształcenia (np. B. Wojciechowska-Charlak, 1985, 1991; J. Kujawiński, 1998a, 1998b). Gdy uczniowie kierują własnym uczeniem się, mogą wybierać cele, zaspokajać potrzeby, wyzwania, czyli mogą wykonywać interesujące zadania o stopniu trudności odpowiednim do swoich możliwości. Poza tym uczniowie mogą mieć decydujący wpływ na własne kształcenie, dzięki czemu czują się trwale zmotywowani wewnątrznie do nauki oraz odpowiedzialni za jej wyniki. Uczniowie samodzielnie regulujący własny proces nauki wiedzą, jakie metody postępowania mają do dyspozycji, rozumieją, w jaki sposób te metody działają, kiedy należy po nie sięgnąć oraz dlaczego istnieje konieczność ich zastosowania (Lipson, Wixon, 1983, za: S. G. Paris, L. R. Ayres, 1997).

Kształcenie wyzwalające nie jest możliwe bez dialogu. Naturalną potrzebą każdego człowieka jest zgłębianie tajemnicy otaczającego świata poprzez stawianie pytań. Dydaktycy z kręgu postępowej pedagogiki współczesnej (np. M. Śnieżyński, 1997, 2001; J. Kujawiński, 1998b; J. Rutkowiak, 1992) postulują przechodzenie od monologu do dialogu edukacyjnego. Zadaniem szkoły jest stworzenie dziecku warunków do zadawania pytań i uczenie tej sztuki

tak, by owa umiejętność służyła rozwojowi i była coraz bardziej kształcąca (M. Dudzikowa, 1993).

Kolejne z wymienionych wyżej idei, mianowicie: „uważajmy uczniów za kompetentnych”, „każdy uczeń ma mocne strony”, były i są obecne w myśli pedagogicznej i działaniu praktycznym pod postacią *empowermentu* (wzmacniania). *Empowerment* w edukacji i terapii polega na koncentrowaniu się na mocnych stronach osoby (szczególnych umiejętnościach, talentach, wybitnych i często nietypowych zainteresowaniach). Przykładem jego zastosowania są programy edukacyjne i wspomagające dla dzieci, młodzieży i dorosłych, np. Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH). Jest to program edukacyjno-terapeutyczny dla dzieci i młodzieży z autyzmem, który powstał w Północnej Karolinie na podstawie wyników projektów badawczych E. Schoplera. Obecnie jest stosowany w całych USA i wielu innych krajach świata, również w Polsce (R. Symalla, 2002). Na centralnym miejscu stawiana jest indywidualizacja programu wsparcia. Dlatego ważną rolę odgrywa diagnostyka, niezbędna jest tu bowiem obszerna i aktualna wiedza o zdolnościach, zainteresowaniach i szczególnych problemach w zakresie różnych dziedzin funkcjonowania danej osoby. Przygotowana na tej podstawie interwencja wychodzi nie od deficytów, ale zawsze od mocnych stron i zainteresowań danej osoby i stara się je wykorzystać do wyrównania słabości. Szczególne znaczenie w konkretnym planie wsparcia mają umiejętności, od których można zacząć i – dzięki celowemu wsparciu – dalej rozwijać aż do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów. Również osoby z autyzmem uczą się najlepiej i czują się najbardziej komfortowo, jeśli nauczany materiał jest dla nich interesujący i kiedy odnoszą sukcesy. Przykłady tego typu działań edukacyjnych można znaleźć w literaturze (por. np. P. Szatmari, 2007).

Zaletą „dawania uczniom głosu”, „wzmacniania” jest z pewnością stwarzanie przestrzeni i możliwości do świadomego uczestniczenia uczniów we własnym kształceniu. Sterowanie własnym uczeniem prowadzi do wzrostu motywacji i zaufania do samego siebie, zwiększa odpowiedzialność za własną naukę. Autoregulacja uczenia się łączy się z rozwojem potencjalnych możliwości jednostki, jej zdolności i zainteresowań, co ma związek z poczuciem samorealizacji.

Dyskusja nad wyzwaniem oraz wzmacnianiem w edukacji oraz upodmiotowieniem jej uczestników jest, jak widać, od dawna obecna w historii wychowania. Nad kształceniem wyzwalającym prowadzono rozważania teoretyczne i badania naukowe, a współcześnie istnieje wiele placówek wprowadzających te idee do swej praktyki. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach dołącza się do tego dyskursu poprzez stworzenie unikalnych dla siebie metod pracy, które zostaną przedstawione poniżej. Od lat 80. XX w. prowadzone są badania nad skutecznością tych strategii, również w edukacji (www.ebta.nu).

Zadania i metodyka Pracy Skoncentrowanej na Rozwiązaniach jako przykład innowacji

Do głównych zadań PSR, które mogą być zastosowane również w edukacji, zalicza się: szukanie zasobów, wyznaczenie celów poprzez określanie obrazu preferowanej przyszłości, szukanie wyjątków, szczegółowego obrazu małej zmiany oraz pierwszego kroku w kierunku celu, dostrzeganie zasobów poprzez komentowanie mocnych stron i osiągnięć w formie informacji zwrotnej lub komplementu. Tomasz Świtek (2009) zauważa przy tym, że o ile w PSR ważną rolę odgrywa skupienie się na celach i obrazie preferowanej przyszłości, składających się na kształt rozwiązań, o tyle warto pamiętać, aby inną częścią rozwiązania dla klienta było radzenie sobie z bieżącą sytuacją, w której się on znajduje i którą chce zmieniać. Dlatego obie strategie osiągnięcia preferowanej przyszłości oraz radzenia sobie z tym, co jest bieżącym problemem, stanowią całość obrazu poszukiwanych i użytecznych rozwiązań.

Posługując się metaforą L. Cauffmana (2001, za: J. Kienhuis, 2007), komunikację skoncentrowaną na rozwiązaniach porównuje się do tańca 8 kroków – istnieje pewna liczba kroków, ale ich układ jest dowolny, również to, czy wszystkie zostaną wykorzystane. Zaliczamy do nich: nawiązanie kontaktu, kontekst, użyteczne cele ucznia, zasoby ucznia, wyjątki od problemu, komplementy, ukierunkowanie na przyszłość, skalowanie. Do głównych technik stosowanych w czasie rozmowy należą: słuchanie, frazowanie, podsumowywanie, zadawanie pytań (np. pytania o szczegóły, o relacje, o wyjątki, o różnicę, pytanie o cud, o radzenie sobie, pytania skalujące). Niezwykle ważną techniką w tej metodzie jest technika obrazowania, w której prowadzący dialog konsultant (nauczyciel, pedagog) stara się wspólnie z klientem (uczniem) stworzyć jak najbardziej szczegółowy obraz (np. preferowanej przyszłości, małej zmiany, wyjątku, pierwszego kroku w kierunku zmiany). W trakcie tej techniki zadaje się pytania, dotyczące działań, relacji, myślenia, uczuć, wyglądu. Ważne jest, by prowadzić rozmowę, zadając pytania na tzw. zakładkę, czyli po wysłuchaniu odpowiedzi sfrazować ją (powtórzyć z uwypukleniem słów kluczowych) i dopiero zadać pytanie. Do innych technik należą *reframing* (nadanie innego znaczenia), dekrystalizacja, aikido perspektyw (za: P. Jong, I. Berg, 2007; J. Szczepkowski, 2008; T. Świtek, 2009; T. Świtek, materiały szkoleniowe).

Nauczyciele w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych nie skupiają się więc na problemie i jego przyczynach, co mogłoby jeszcze bardziej zniechęcić i pogłębić uczniów. Wciągają ich do rozmowy, z jednej strony uważnie słuchają, co mają oni do powiedzenia, aby zapoznać się z ich punktem odniesienia oraz kontekstem, w którym rozgrywa się dana sytuacja, z drugiej strony zadają pytania prowadzące do wyjścia z sytuacji trudnej. Ważne jest,

by uzyskać od uczniów opis obrazu preferowanej przyszłości, czyli tego, jak zmieni się ich życie, kiedy problemy zostaną rozwiązane. Wzbudza to w nich motywację i poczucie odpowiedzialności oraz zachęca do wytyczenia pierwszych, małych kroków w kierunku zmiany. Dobrą techniką w pracy z uczniami, czy to podczas pracy grupowej, czy indywidualnej, jest skalowanie, które obrazuje poniższy przykład.

Sesja terapeutyczna pedagoga rodzinnego z Wiktoria, uczennicą II klasy (scenopis sesji pracy własnej).

- Powiedz, Wiktoria, jak w szkole?
- Dostałam A (najwyższa ocena w II klasie) z plastyki.
- Tak, ty wspaniale rysujesz, widziałam Twoje rysunki. Co narysowałaś tym razem?
- Zrobiłam takiego kogucika na patyku, pomalowałam mu pióra na kolorowo, był bardzo ładny.
- Tak?
- Mnie się podobał, i pani mi dała to A, i mamie się podobał.
- To faktycznie musiał być ładny. A poza tym, co w szkole?
- Dostałam też A z matematyki, za dodawanie.
- Dostałaś A z matematyki! To wspaniale! A co to były za zadania?
- Takie, wie Pani, na dodawanie dwucyfrowych liczb i tekstowe na liczenie pieniędzy.
- Wiktoria, powiedz mi, a po co ci ta umiejętność liczenia, dodawania liczb, liczenie pieniędzy?
- No, żeby w sklepie wiedziała, ile co kosztuje i jak mam zapłacić, ile wziąć reszty.
- Czyli jest to ważne?
- Tak, ważne.
- I ty to umiesz?
- Umiem.
- No i co tam jeszcze w szkole?
- Z czytania znowu dostałam C, Pani mówi, że słabo czytam.
- Pani mówi, że słabo czytasz. A ty co o tym sądzisz?
- Też myślę, że słabo. Bo ja muszę najpierw po cichu sobie przeczytać wyraz, powoli, a później dopiero na głos i to wolno mi wychodzi. Czasem mi się wyrazy mylą.
- Wiktoria powiedziałaś, że musisz najpierw po cichu sobie przeczytać wyraz, powoli, a później dopiero na głos i to wolno ci wychodzi. Jak więc chciałabyś czytać?
- No, szybko, tak jak inne dzieci w mojej klasie, płynnie, bez błędów.
- A! Płynnie byś chciała czytać. A po co ci takie czytanie?
- Mogłabym sobie czytać różne rzeczy i bym się tak nie męczyła.
- A, mogłabyś sobie czytać różne rzeczy, a jakie na przykład?
- Program, co jest grane w telewizji, i czytanki do szkoły, i polecenia do zadań, no i takie gazetki dla dzieci, u mnie w klasie dziewczyny mają takie gazetki o kucykach, o wrózkach i o Barbie, wie Pani, takie dla dziewczyn. Też chciałabym takie mieć.

- Dobrze zrozumiałam, że wynika z tego, że płynne czytanie jest dla ciebie ważne?

- Tak!

- Wiktoria, zróbmy sobie taką skalę, ty przecież znasz liczby, umiesz świetnie liczyć. Na tej skali jest 0 i 10, zobacz (rysuję skalę), 0 oznacza „nie umiem czytać”, 10 „umiem czytać szybko, płynnie, bezbłędnie”, powiedz mi, w jakim punkcie na skali jesteś dzisiaj?

- 5.

- 5. Powiedz mi zatem, co już więc takiego jest dzisiaj, co ci mówi, że jest to 5, a nie mniej?

- Kiedyś, jak byłam mała, to przecież nie znałam nawet liter. Nauczyłam się ich, jak byłam w zerówce. Później nauczyłam się czytać takich krótkich wyrazów po literce. No a teraz, w II klasie, to umiem czytać, tylko że wolno i czasem coś przekręcę.

- Dużo to cię kosztowało wysiłku?

- Tak, nie pamiętam już, ale chyba tak, bo przecież liter jest dużo, robiliśmy potem różne ćwiczenia w zerówce i I klasie, czytaliśmy różne czytanki.

- Co ci pomogło dojść już do tego, by znać litery i czytać dłuższe teksty?

- No to, że ćwiczyłam.

- A! Ćwiczenie jest ważne.

- Tak.

- Słuchaj Wiktoria, a czy posiadasz jakąś umiejętność, umiesz coś takiego robić, co na naszej skali oceniałabyś więcej niż na 5?

- Tak, np. umiem jeździć na rowerze, na rolkach!

- Na rowerze, tak na dwóch kółkach?

- Tak.

- O! To wspaniale!

- I potrafię wspinać się na różne przyrządy i na taką kolejkę na placu zabaw, a to wcale nie jest łatwe. Za to, to bym sobie dała 10! Mama mówi, że na placu zabaw to ja jestem taka sprytna jak taka małpka w cyrku.

- Mama mówi, że jesteś taka sprytna jak małpka, to ty to pewnie umiesz robić świetnie. Co robiłaś, by nauczyć się tego tak dobrze?

- Powtarzałam duuużo razy. A jak się przewróciłam lub spadłam, to nie płakałam, tylko próbowałam dalej.

- A! Czyli takie powtarzanie pomagało?

- Tak! I to, że mama mnie chwaliła.

- A, i mama cię chwaliła...Wróćmy więc do naszej skali i czytania. Powiedz Wiktoria, po czym poznasz, że na tej skali będziesz na 6?

- Że nie będę mylić się w dłuższych wyrazach i że trochę szybciej będę czytać, i że dostanę B, a nie C z czytania, jak pani będzie pytać.

- Aha, czyli pani to zauważy, a kto jeszcze?

- Mama i tata, jak będę odrabiać lekcje i czytać coś. I dzieci w szkole.

- I co się stanie, jak oni to zauważą?

- Pani będzie mi mogła dać lepszą ocenę i pewnie mnie pochwali, rodzice będą się cieszyć, a koledzy nie będą się ze mnie śmiać i nie będą się niecierpliwić, kiedy jest moja kolej.

- A co ty na to, jak ty będziesz się czuć?

- No, będę zadowolona i nie będę się wstydzić.
 - A co byś pomyślała wtedy o sobie?
 - O, że jak chcę, to potrafię lepiej czytać.
 - A jak byś tak się zastanowiła, Wiktoria, i powiedziała mi, co musiałoby się stać, byś mogła tak czytać na to 6 na skali? Przypomnij sobie to, o czym rozmawialiśmy, jak uczyłaś się jeździć na rowerze, na rolkach, bawić na tych przyrządach na placu zabaw...
 - Chyba musiałabym częściej czytać.
 - Częściej czytać, co to znaczy?
 - No tak codziennie, np. pół godziny?
 - Codziennie pół godziny. A co to mogłoby być?
 - Te książki, co mamy w domu, to nie. Mama dużo mi nakupowała, bajek i różnych takich, ale one są takie długie... Najbardziej to te gazetki dla dziewczyn, ale mama nie ma pieniędzy, żeby mi kupić, a wstydę się poprosić Dominikę, by mi pożyczyła.
 - Wiesz, to ja mam pomysł, kilka takich gazetek mam w domu, bo mam córeczkę, spytam też moich koleżanek, które mają córki, może one mają już takie używane, to ci przyniosę.
 - To byłoby super! Taką gazetkę to mogę czytać i przez godzinę!
 - To fajnie. A wspominałaś też, że chciałabyś, by pani mogła postawić ci B zamiast C, jak myślisz, dzięki czemu mogłoby być to możliwe?
 - No, gdybym czytała czytanki z podręcznika.
 - Co lub kto mógłby ci pomóc, byś o tym pamiętała?
 - Musiałabym zaznaczać sobie w książce, której czytanki mam się nauczyć i poprosić mamę, by mnie dopilnowała.
 - I poprosić mamę, by cię dopilnowała, a jak to by mogło wyglądać?
 - No np. gdyby mama wyznaczyła mi jakąś godzinę w ciągu dnia i przypominała mi o niej. I posiedziała przy mnie albo chociaż słuchała, jak coś robi.
 - Kiedyś tak było?
 - Tak, w I klasie.
 - I to by pomogło?
 - Tak, wtedy, w I klasie, było mi tak rażniej, z mamą.
 - Wiktoria, spójrz na tę skalę jeszcze raz, co musiałabyś zrobić, takie 2-3 rzeczy w ciągu najbliższego tygodnia, by pomogłoby ci się to przesunąć na skali bliżej 6?
 - Poproszę mamę, by wyznaczyła mi godzinę po przyjściu ze szkoły i przypilnowała mnie, bym przeczytała kilka razy czytankę, którą mamy zadana, tak codziennie pół godziny. No, a jakby pani mi przyniosła tę gazetkę, to bym całą przeczytała!
 - Dobra, to jesteśmy umówione, ja ci za dwa dni dam tę gazetkę, mam taką o „Małych kucykach”, ostatnio kupowałam córeczce i już ją przeczytałyśmy, może być?
 - Tak!
 - A ty czytasz z mamą czytanki. I zobaczymy za tydzień, co się poprawiło?
- Dobrze?
- Tak!

W powyższej sesji wykorzystałam takie techniki, jak: komplementowanie, skalowanie z pytaniami o cel, o bieżącą sytuację, o wyjątki, o relacje, o małą zmianę, o pierwsze kroki w kierunku zmiany. Umożliwiło to zamienić problem w cel i znaleźć rozwiązania adekwatne do danego kontekstu i sytuacji, wykorzystując zasoby Wiktorii. Dzięki zastosowaniu techniki obrazowania pomogłam dziewczynce nakreślić cel, szczegółowy obraz preferowanej przyszłości oraz plan działań w kierunku małej zmiany.

Do pracy indywidualnej z dzieckiem wart wykorzystania jest również program B. Furmana „Daję radę” (E. Majchrowska, www.tsr.pl). Metoda ta umożliwia przekształcenie dziecięcych problemów w pozytywne i konstruktywne rozwiązania, dzięki którym dzieci poznają swoje nowe zdolności. Program składa się z 15 kroków stawianych jeden po drugim, które stanowią pewien proces postępowania:

1. Wykorzystywanie zdolności do rozwiązywania problemów (wydobywamy te zdolności, które pomogą rozwiązać problem, i uświadamiamy dziecku, że je już ma).
2. Gromadzenie i wykorzystywanie wszystkich zdolności posiadanych przez dziecko (omawiamy je z dzieckiem i uzgadniamy z nim, które zdolności najpierw chciałoby rozwinąć).
3. Wykorzystywanie odkrytych zdolności (pomagamy dziecku poznać, jakie będzie miało korzyści, kiedy rozwinie swoje zdolności).
4. Nazwanie poszczególnych zdolności (zapraszamy dziecko, aby samo je nazwało).
5. Poszukiwanie wraz z dzieckiem postaci, która jest dla niego symbolem siły (pozwalamy dziecku wybrać pomocnika – zwierzę albo inną postać, np. z bajki, która pomoże rozwinąć zdolności).
6. Prosimy, aby dziecko wymieniło szereg umiejętności swojego bohatera.
7. Budowanie zaufania (pomagamy dziecku nabrać wiary, że nauczy się nowych umiejętności, które ma jego ulubiony bohater).
8. Planowanie uroczystości (planujemy z dzieckiem, jak będziemy świętować, kiedy zdobędzie nową umiejętność).
9. Opis zdolności (prosimy dziecko, aby opisało i pokazało, jak będzie się zachowywać, kiedy tę zdolność posiada).
10. Uroczyste obwieszczenie (informujemy ludzi z otoczenia dziecka o tym, jakie zdolności opanowało; najbliżsi, dowiadując się o osiągnięciach dziecka, a nie o porażkach, dodają mu otuchy).
11. Ćwiczenie umiejętności (ćwiczenie czyni mistrza, zastanawiamy się, gdzie i jak dziecko może ćwiczyć nowe umiejętności).
12. Pomoc w przypomnieniu (prosimy dziecko, aby powiedziało, jak inaczej chciałoby reagować, kiedy zapomni o swojej umiejętności).
13. Świętowanie sukcesu (kiedy dziecko nauczy się danej zdolności, umiejętności, wtedy jest czas na świętowanie jego sukcesu i okazja, aby podziękować wszystkim osobom, które wspierały dziecko).

14. Pokazanie umiejętności (dodajemy otuchy dziecku, aby pokazało nowe umiejętności innym dzieciom).
15. Przejście do następnych umiejętności (uzgadniamy z dzieckiem, jakich następnych umiejętności chciałoby się nauczyć).

Program „Daję radę” jest metodą nauki pomagającą dzieciom rozwiązywać ich problemy poprzez uczenie nowych umiejętności. Bazuje na idei, że dzieci powinny aktywnie uczestniczyć w uczeniu się nowych rzeczy, których potrzebują do przezwyciężania trudności. W celu wykorzystania tej metody, najpierw należy zidentyfikować konkretną zdolność dziecka, która prowadzi do rozwiązania problemu. Kiedy zostanie uświadomiona, należy ustalić z dzieckiem, co jej wyuczenie dla niego oznacza i do czego ją praktycznie wykorzysta. Pomagając dziecku dostrzec korzyści – dla niego i dla jego otoczenia – z nabycia przez nie nowych umiejętności, wspólnie planujemy uroczystość, którą uczymy sukces. Tym sposobem wzmacniamy motywację do zmiany.

Dziecko może rozpocząć naukę nowej umiejętności tylko wtedy, kiedy wierzy w osiągnięcie sukcesu. Można mu w tym pomóc poprzez pozwolenie na wybranie spośród różnych kandydatów symbolu siły, który wesprze go podczas nauki. Aby dziecko było zmotywowane do działania i wkładało w nie dużo energii, musimy być pewni, że będzie chętnie ćwiczyć daną umiejętność. Należy chwalić każdą oznakę postępu. Powinno się również wcześniej przygotować i chronić przed wydarzeniem, które mogłoby mieć negatywny wpływ na dotychczasową naukę i spowodować zapomnienie wyuczonej zdolności. Można zadać dziecku pytanie, jak chciałoby się zachować, kiedy o tej zdolności zapomni.

Nowa wyuczona zdolność musi być wpajana, aby stała się przyzwyczajeniem. Należy rozważyć z dzieckiem, w jaki sposób będziemy świętować fakt zdobycia nowej umiejętności i dziękować ludziom, którzy mu w tym pomogli. Dodatkowo dajemy dziecku możliwość, aby nowo nabytą zdolnością pochwaliło się innym dzieciom. Metoda pomaga dzieciom przezwyciężyć problemy i nauczyć się nowych umiejętności. Jednocześnie uświadamia dziecku, jak ważne jest ono dla otoczenia, jaki ma na nie znaczący wpływ. Gdy jego najbliższe otoczenie łączy chęć pomagania mu w nauczaniu się ważnych umiejętności, wówczas staje się ono lepszym nauczycielem. Osiągnięty sukces, oprócz pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka, buduje szczęśliwszą wspólnotę, która może pomyślnie się rozwijać.

Równie skuteczną metodą, do zastosowania nie tylko w terapii, lecz także w edukacji na różnym poziomie kształcenia, jest „Talia atutów” T. Świtka (www.centrumprsr.eu). „Talia atutów” podzielona jest na dwa etapy: pierwszy służący raczej opisowi własnej rzeczywistości, drugi służący planowaniu i obserwowaniu wprowadzanych zmian w danym obszarze funkcjonowania. Uważne i rzetelne udzielenie odpowiedzi w pierwszym formularzu powinno pomóc klientowi w określeniu, jak ma wyglądać, na

czym ma polegać pożądanym przez niego stan rzeczy, znalezieniu momentów, kiedy udawało mu się postępować w użyteczny dla niego sposób, zdefiniowaniu różnych czynników pomocnych klientowi w takim konstruktywnym postępowaniu, ewaluacji swojej obecnej sytuacji w danym obszarze. Na tej podstawie klient podejmuje decyzję, czy chce przejść do drugiego etapu (co oznacza pracę nad zmianą poprzez działanie), czy też obecna sytuacja ma pozostać bez zmian.

Drugi etap jest poświęcony planowaniu i wprowadzaniu pewnych poświadanych zachowań oraz obserwowaniu, w jakim stopniu przynoszą one poświadane efekty. Mówimy więc tutaj o zmianie na poziomie działania. Do pracy na tym etapie służą arkusze zatytułowane „Talia atutów” – formularz zmian-1 oraz „Talia atutów” – formularz zmian-2.

W owych formularzach klient posługuje się głównie wykorzystaniem możliwości, które dają „skalowanie”, oraz „samoobserwacja”. W przypadku wykorzystywania „skali” oraz „samoobserwacji” klienci określają, co w ich życiu w danym obszarze działa w sposób wystarczający, z czego mogą być zadowoleni, przypominają sobie okresy, kiedy było lepiej niż obecnie, poszukując elementów, które pomagały w tym, że było lepiej; na podstawie własnych doświadczeń, uzyskiwanej wiedzy, wykorzystaniu doświadczeń grupy lub terapeuty planują „małe kroki” (zachowania), które będą wprowadzać zmianę w wybranym obszarze, obserwują, w jakim stopniu wprowadzane nowe strategie zachowania, postępowania wpływają na ich życie, podejmują decyzje o tym, co działa i co warto kontynuować, oraz na temat tego, co jest nieskuteczne i co w związku z tym należy robić, żeby przynosiło lepsze skutki.

„Talię atutów” zastosowałam m.in. w swej pracy dydaktycznej jako nauczyciel akademicki na seminarium magisterskim. Na jednych z zajęć poprosiłam studentów o wypełnienie niniejszych formularzy:

„Talia atutów” – część 13
Ja – jako dobry magistrant

1. Napisz, po jakich swoich zachowaniach poznajesz, że jesteś dobrym magistrantem.
2. Opisz kilka sytuacji, w których zachowywałeś się chociaż częściowo w opisany powyżej sposób. Kiedy miałeś poczucie, że to było to, czego oczekujesz od siebie w tym obszarze!
3. Na podstawie napisanych powyżej przykładów oraz tych, które masz w swojej głowie, postaraj się napisać, czego się dowiedziałeś o tym, co potrafisz robić, jakie masz umiejętności, jakie masz cechy charakteru, które pozwalają Ci tak się zachowywać „jak dobry magistrant”.
4. Co „w Tobie” i „na zewnątrz” pomagało Ci tak się zachowywać?
5. Na skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza w minimalnym stopniu zachowuję się jak „dobry magistrant”, 10 oznacza „w maksymalnym stopniu zachowuję się jak dobry magistrant” zaznacz odpowiadające Twojej sytuacji miejsce!

„Talia atutów” – formularz zmian-1

W poprzednim formularzu („Talia Atutów” – 1-13) udzieliłeś wielu odpowiedzi.

W pytaniu 1 zastanawiałeś się, jak Ty poznajesz po swoim zachowaniu i innych rzeczach, że dany obszar Twojego życia funkcjonuje optymalnie – jak to wygląda, czy też ma wyglądać. W pytaniu 2 pisałeś o tych momentach, kiedy tak było, kiedy potrafiłeś tak się zachowywać. Udowodniłeś w ten sposób, że masz takie możliwości. Dzięki odpowiedziom na pytanie 3 nazwałeś, jakimi dysponujesz umiejętnościami, cechami, zaletami, które mogą być Ci pomocne w osiągnięciu danego celu, a dzięki odpowiedzi na pytanie 4 nazwałeś, co jest Ci pomocne, aby tak się zachowywać, działać.

Odpowiedź na pytanie 5 jest już próbą znalezienia się w Twojej obecnej sytuacji w wybranym obszarze życiowym w oparciu o skalę od 1 do 10. Jeśli chcesz kontynuować dalszą pracę nad przygotowaniem się do wprowadzania dalszych zmian w swoim życiu w wybranym przez Ciebie obszarze, przejdź do punktów zawartych w tym formularzu.

1. Powtórz, jak w formularzu „Talia Atutów – część 13” oceniłeś swoją sytuację na skali od 1 do 10 (zgodnie z odpowiedzią w poprzednim formularzu na pytanie 5).
2. Napisz teraz, co takiego już jest w tym obszarze, co pozwoliło ocenić Ci tę sytuację na (Twoja ocena z punktu 1), a nie na niższym poziomie. W odpowiedzi na to pytanie staraj się pisać o tym, co robisz, co myślisz, co czujesz, co robią inni, co jest, dzięki czemu tak, a nie niżej oceniasz tą sytuację.
3. Przypomnij sobie teraz takie chwile w Twoim życiu, kiedy mogłeś dać wyższą ocenę niż ta którą wystawiłeś w pytaniu 1. Napisz teraz, co takiego wtedy robiłeś, myślałeś, czułeś, co robili inni, co było innego niż teraz, dzięki czemu możesz wyżej ocenić tamtą sytuację.
4. Wyobraź sobie teraz taki moment w Twojej niedalekiej przyszłości, kiedy na skali od 1 do 10 będziesz mógł ocenić omawiany obszar o trochę więcej, niż oceniłeś to w punkcie 1, czyli kiedy będziesz mógł powiedzieć: „teraz to jest np. (dotychczasowa ocena) + 1”.
Napisz, co takiego będzie w tamtej sytuacji, co Ty będziesz robił, myślał, czuł, co będą robili inni, co będzie innego, dzięki czemu będziesz mógł ocenić tamtą sytuację wyżej niż obecnie?
5. Teraz na podstawie odpowiedzi na pytania 3 i 4 zastanów się i napisz, jakie będą Twoje najbliższe dwa lub trzy kroki w kierunku tego, abyś rzeczywiście za jakiś czas mógł powiedzieć, że na tej skali od 1 do 10 jesteś trochę wyżej niż obecnie (może o 0,5 lub 1). Pisz o tym, co, gdzie, kiedy i w jaki sposób zrobisz, kto będzie Ci w tym pomagał, jakie myśli i uczucia będą Ci pomocne, aby wykonać te kroki.

Jeśli już wiesz, co zrobić, to zostaw ten formularz w bezpiecznym miejscu i weź się do roboty. Masz przecież wpływ na niektóre rzeczy w Twoim życiu. Powodzenia!

Pamiętaj, abyś zwracał uwagę nawet na najdrobniejsze zmiany – z nich bowiem składa się wszystko, co jest ważne i istotne w życiu każdego z nas! Jeśli coś działa, rób to dalej!

Zastosowanie tej metody umożliwiło studentom świadome planowanie pisania pracy magisterskiej, znalezienie sposobów działania adekwatnych do możliwości, preferencji, aktualnej sytuacji i okoliczności, zwiększyło ich motywację wewnętrzną do tego działania oraz poczucie odpowiedzialności za jego efekty.

Inne przykłady zastosowania PSR w edukacji w pracy z uczniami, rodzicami i radą pedagogiczną znajdują się w publikacji: *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce* (J. Kienhuis, T. Świtek, 2007).

W PSR na szczególną uwagę zasługuje sposób prowadzenia szkoleń w zakresie tej metody dla studentów i profesjonalistów oraz superwizji. Szkolenie w pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach zawsze obejmuje ćwiczenie słuchania i zadawania szczególnego rodzaju pytań (o cud, o wyjątki, o relacje, o radzenie sobie, o skalę, o różnicę itd.). Takie umiejętności ćwiczy się poprzez oglądanie nagrań wideo, przedstawiających pracę doświadczonych terapeutów, obserwację trenera w pracy z uczestnikiem szkolenia nad jego osobistym lub wymyślonym problemem, pracę nad własnym lub znanym z doświadczenia problemem z innymi uczestnikami szkolenia poprzez odgrywanie ról. Jednak szkolenie w pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach nie posługuje się typowymi przypadkami – skoro nie ma typowych klientów, nie ma też typowego przebiegu rozmowy. Jak najczęściej korzysta się więc z prawdziwych przypadków. Trener przedstawia je, korzystając z własnego doświadczenia, z nagrań wideo. Również uczestnicy mogą dostarczyć materiału do rozmów i przemyśleń (J. Kienhuis, T. Świtek, 2007; T. Nelson, 2007).

Najlepiej odbierane są szkolenia mające strukturę podobną do sesji terapeutycznej PSR oraz te, które są prowadzone zgodnie z założeniami PSR. W ten sposób pracuje T. Świtek z Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (www.centrumpsr.eu). Staram się, aby taką strukturę miały prowadzone przeze mnie zajęcia z pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach na specjalności praca socjalna w Akademii im. J. Długosza w ramach przedmiotu warsztat pracownika socjalnego.

W trakcie zajęć z zakresu PSR często zadawane są pytania o to, czego chcą uczestnicy, co będzie dla nich użyteczne. Również w trakcie spotkania i po nim trener pyta uczestników, czy przedstawiane treści i sposób pracy są zgodne z ich oczekiwaniami, a jeśli nie, to co można byłoby zrobić, by tak było.

Trener ma świadomość, że uczestnicy przychodzą na szkolenie z pewną wiedzą i umiejętnościami w zakresie pomagania innym, nawet jeśli są studentami bez praktyki zawodowej. Wśród zadań trenera znajduje się m.in. takie, by umieścić opisy przypadków przedstawiane przez uczestników w pewnych ramach – zastosować terminologię pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Trener jest mistrzem skoncentrowanych na rozwiązaniach określeń, sformułowań, założeń i używając ich w odpowiednim momencie, może umieścić doświadczenia uczestników w ramach pojęć terapii skoncentrowanej na rozwią-

zaniach, w formie wprowadzenia do ćwiczenia, komentarza do przypadków i ról odegranych w ramach ćwiczeń. Jak napisałam powyżej, znaczenie zależy od kontekstu. Od trenera można oczekiwać, że doprowadzi do poszerzenia kontekstu szkolenia. Podobnie jak w terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, w szkoleniu istotne jest, by unikać stwierdzeń typu: „tak jest” lub „tak nie jest”, lub udowadniać rację. Podobnie jak nie można ulepszyć klienta, nie można też ulepszyć uczestnika. Można natomiast zachęcić uczestników do zapoznania się z podejściem innych osób, z przedstawionymi przykładami i do zastanawiania się nad nimi, wychodząc od pytania: jak dane podejście, postawa, sposób oraz zadawanie pytania i jego treść pomoże klientowi?

W trakcie szkolenia sukcesom uczestników poświęca się dużo uwagi. To nie tylko metoda prób i błędów, jak przy ćwiczeniu każdej umiejętności, ale również metoda prób i sukcesów.

Podobnie jak w czasie terapii, zadaje się uczestnikom zadania do wykonania pomiędzy spotkaniami, gdyż ten czas jest najważniejszy w pracy nad zmianą. Najlepiej kiedy uczestnicy szkoleń mają możliwość zastosowania nabytych umiejętności w praktycznym działaniu z klientami.

Superwizja również jest prowadzona w sposób skoncentrowany na rozwiązaniach. Zadaniem superwizora jest pomóc terapeutce budować, wzmacniać, poszerzać i akcentować jego terapeutyczne mocne strony, umiejętności i sukcesy. Celem superwizji jest ułatwianie rozwoju kompetentnego terapeuty. Superwizor uznaje i ceni fakt, że terapeuta ma wiele kompetencji, które pozwalają mu skutecznie działać. Przy tych posiadanych już kompetencjach zadaniem superwizora jest wzmacnianie zdolności terapeuty do stosowania mocnych stron w pracy z klientem.

Podobnie jak w pracy na sesji z klientem, w trakcie superwizji można zastosować technikę skalowania, np.:

Na skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza dno a 10 – genialnie, jak oceniłbyś swoją pracę podczas tej sesji? Co było na tej sesji, że pozwoliło ci się ocenić na a nie mniej? Co sprawdziło się w trakcie sesji i kiedy to zrobiłeś? Na czym powinieneś skupić się w przyszłości? Co wpłynęłoby na zwiększenie punktacji o 1 lub 2? (J. Trenhaile, 2007), oraz zadawać pytania tego typu:

- Jaki jest twój cel w dzisiejszej rozmowie?
- Jakie mocne strony pokazałeś w tej sesji, którą teraz obejrzymy (którą właśnie zakończyłeś, o której będziemy rozmawiać)?
- Co jest odmiennego w sytuacji, kiedy masz wrażenie, że posuwasz się do przodu z tym lub innym klientem?
- To jest naprawdę dobre! Skąd miałeś taki pomysł?
- Co twoim zdaniem klient chciałby, byś robił inaczej?
- Co mógłbyś zrobić inaczej (zamiast tego)? (J. Briggs, G. Miller, 2007).

Przy zastosowaniu takiego pozytywnego i konstruktywnego podejścia można uniknąć wielu odczuć niewiary i nadmiernego samokrytycyzmu ze

strony terapeutów i innych zjawisk, takich jak wypalenie zawodowe czy zmiana zawodu.

W szkołach i placówkach szkoleniowych realizujących PSR, uczący się są traktowani jako „eksperci od własnego życia”, nauczyciele, trenerzy, superwizorzy natomiast okazują im wiele otwartości i zrozumienia, pomagając w podróży do wybranych przez nich celów. Stosując PSR, nauczający sami uczą się, jak poprzez różnego rodzaju eksperymenty reagować na niekiedy trudne sytuacje, jak formułować zadania dla uczących się, aby samodzielnie szukali rozwiązań problemów i osiągnęli cele. Jednocześnie konsultanci i trenerzy są świadomi tego, że poszerzający wiedzę i umiejętności powinni móc kontrolować własny proces uczenia się i że to właśnie oni są siłą wiodącą w tym procesie przez poddawanie refleksji swoich osobistych doświadczeń, ponieważ przychodzą do placówki oświatowej z już uzyskaną wiedzą, pomysłami, nawykami i sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych (A. Wojnar, 2007; www.uj.edu.pl). Ta uprzednia wiedza stanowi surowiec dla nowej, którą wspólnie z innymi stworzy.

W komunikacji skoncentrowanej na rozwiązaniach w szkole istotne jest, aby nauczyciel starał się poznawać to, co myśli i jak pojmuje uczeń, dotyczy to również samego procesu uczenia się oraz tego, co zdaniem ucznia jest dla niego użyteczne. Służą temu specjalnie stawiane pytania oraz ewaluacja działań nauczyciela. Dzięki temu nauczyciele uczą się nie tylko w trakcie przygotowywania do praktyki szkolnej, ale bardziej z samej praktyki. Schon (za: J. Kienhuis, 2007) wskazuje, że nauczyciel, rozwijając umiejętności ucznia, sam uczy się poprzez „refleksję w działaniu” i „refleksję nad działaniem” wraz z uczniami, skupiając się na mocnych stronach i stosując postawę pytającą. Również w polskiej edukacji znane są tzw. *Action research* (badania w działaniu) (por. S. Palka, 1984; R. Sagor, 2008; www.wioskitematyczne.org.pl). Proces oparty na badaniu w działaniu najprościej można przedstawić jako spiralę złożoną z powtarzających się elementów: obserwacja (*look*) to zbieranie odpowiednich informacji dla zbudowania pełnego obrazu rzeczywistości. Refleksja (*think*) to etap stawiania hipotez na temat zastanej rzeczywistości oraz próba jej interpretacji i wyjaśnienia problemów. Działanie (*act*) – na tym etapie odbywa się planowanie działania i jego realizacja. Faza kończy się oceną efektów podjętej akcji (ewaluacją) oraz planowaniem dalszych kroków.

Ujęcie tych faz w formie spirali oznacza ich powtarzalność. Umożliwia to też ciągle dostosowywanie procesu badawczego i kierunku podejmowanych działań do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Celem zabiegu jest możliwość obserwowania zmiany, która w tej metodologii, zgodnie z założeniami interakcjonizmu symbolicznego, pojmowana jest nielinearnie, jako proces pozbawiony wyraźnego początku i końca, przebiegający stale i ewoluujący.

Spirala badania może również przyjąć postać czterofazową, składającą się wtedy na nią: planowanie działania, podejmowanie akcji, obserwacja rezultatów i refleksja nad wynikami. Konieczne jest, aby badacz od samego początku pracy przyjął postawę współpracownika, a czasem nawet ucznia (w opozycji do np. postawy eksperta). Podczas zbierania wstępnych danych (jak i w całym procesie badawczym) przyjęcie przez badacza roli ucznia, uważnie wysłuchującego, co badani mają mu do powiedzenia, pozwala mu na dotarcie do subiektywnych sądów badanych osób. Jest to ważne dla poznania wizji świata członków społeczności. Jej znajomość jest istotna przy planowaniu działań i doborze odpowiednich sposobów ich realizacji. Taka postawa badacza może też podnosić u badanych poczucie własnej wartości, a to sprzyja ich partycypacji w badaniach. Współuczestnictwo może zostać osiągnięte tylko w warunkach dobrowolności. Wymaga ekspresji, co jest zaprzeczeniem represji. Współuczestnictwo prowadzi też do zmian postaw w kierunku rozwijania relacji wzajemnych i sposobów komunikacji. Kolejnym istotnym elementem jest tutaj dialog, możliwość wyrażania idei i ich swobodnego dyskusowania. Współuczestnictwo oznacza dostęp do podejmowania decyzji poprzez niezależne wyrażanie własnych poglądów, udział w podejmowanych działaniach.

Jeśli mamy konstruować wiedzę naprawdę interaktywnie, powinniśmy także wejść w prawdziwą interakcję z uczniami, którzy są grupą odbiorców naszej codziennej działalności w szkole. Uczniowie są zatem naszymi partnerami, współpracownikami w badaniach, ważnym źródłem informacji zwrotnej, a nie tylko źródłem surowych danych. Dlatego istotnym wymogiem jest autentyczny związek z uczniem – twierdzi J. Kienhuis, kierownik merytoryczny Projektu PSR w Polsce (za: A. Wojnar, 2007, www.uj.edu.pl) – Musimy zdać sobie sprawę, że oddanie uczniom głosu stanowi wyzwanie nie tylko dla nauczycieli i uczniów, ale również dla metodyków uniwersyteckich programów studiów dyplomowych i podyplomowych. Gdy metodycy analizują swoją praktykę pod kątem tworzenia programów nauczania studentów i doktorantów, powinni postrzegać ich jako współpracowników w badaniach, których w procesie realizacji tych programów należy wysłuchać.

Bibliografia

- Berger, B. (2007). SFA w praktyce szkolnej. W: J. Kienhuis, T. Świtek (red.). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Briggs, J., Miller, G. (2007). Superwizja dla sukcesu. W: T. Nelson (red.). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.

- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja uczenia się – aktualny stan wiedzy. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- De Jong, P., Berg, I. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach*. M. Izdebski (tłum.). Kraków.
- Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być: raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji UNESCO*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.
- Grochulska, J. (1996). Uczyć kierowania własnym losem. W: J. Grochulska, M. Kawka, W. Went (red.). *Pomiędzy wolnością a przymusem: w poszukiwaniu złotego środka w edukacji. Materiały z ogólnopolskiej konferencji w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 6–7 maja 1994*. Kraków.
- Grochulska-Stec, J. (1995). Rozszerzanie granic możliwości rozwojowych człowieka. W: M. Feiner (red.). *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*. Kraków.
- Kienhuis, J. (2007). Dajmy uczniom głos. W: J. Kienhuis, T. Świtek (red.). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Kienhuis, J., Świtek, T. (2007). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Korczak, J. (1978). Jak kochać dziecko. W: J. Korczak. *Pisma wybrane*. Warszawa.
- Kujawiński, J. (1998a). *Metody edukacyjne nauczania i wspierania edukacyjnego w klasach początkowych*. Poznań.
- Kujawiński, J. (1998b). *Współdziałanie partnerskie w szkole: uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań.
- McCombs, B. J., Pope, J. E. (1997). *Trudny uczeń, jak go skłonić do nauki*. Warszawa.
- Nelson, T. (red.) (2007). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.
- Palka, S. (1984). *Kształcenie poprzez badanie w praktyce szkolnej*. Kraków.
- Paris, S. G., Ayres, L. R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. M. Janowski, M. Micińska (tłum.). Warszawa.
- Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Sagor, R. (2008). *Badanie przez działanie: jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. K. Krużyński (tłum.). Warszawa.
- Sterna, D. (2008). *Ocenianie kształtujące w praktyce: z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły Uczącej Się”*. Warszawa.
- Symalla, R. (2002). TEACCH – nauczyć się żyć z autyzmem. W: A. Perzanowska, A. Wolińska-Chlebosz, A. Dąbek-Malczyk (red.). *Życ z autyzmem: wybrane zagadnienia dotyczące problematyki osób dorosłych z autyzmem*. Kraków.
- Szatmari, P. (2007). *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*. M. Sekerdej (tłum.). Kraków.
- Szczepkowski, J. (2007). *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. T. I. Kraków.
- Śliwerski, B. (2008a). *Edukacja autorska*. Kraków.

- Śliwerski, B. (2008b). *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. T. II. Kraków.
- Śliwerski, B. (2008c). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków.
- Śliwerski, B., Piekarski, J. (red.) (2000). *Edukacja alternatywna: nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków.
- Śnieżyński, M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków.
- Świtek, T. (2009). *Ścieżki rozwiązań*. Kraków.
- Świtek, T. *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*. Kurs podstawowy. Materiały szkoleniowe nieopublikowane. Maszynopis.
- Trenhaile, J. (2007). *Superwizja skoncentrowana na rozwiązaniach*. W: T. Nelson (red.). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.
- Wojciechowska-Charlak, B. (1984). *Formy współdziałania uczniów klas I-III w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. *Życie Szkoły*, 4.
- Wojciechowska-Charlak, B. (1991). *Efektywność współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa.
- <http://www.centrumpr.eu> (19.06.2009).
- <http://www.ebta.nu> (17.06.2009).
- <http://www.metis.pl> (15.06.2009).
- <http://www.tsr.pl> (25.06.2009).
- <http://www.uj.edu.pl> (20.06.2009).
- <http://www.wioskitematyczne.org.pl> (23.06.2009)

Streszczenie

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (Solution-Focused Approach – SFA) jest metodą pracy z klientem polegającą na poszukiwaniu rozwiązań dla sytuacji problemowych (w zasadzie niezależnie od natury samego problemu), bez odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża. Istotą Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest rozwijanie u klienta motywacji i procesu zmiany poprzez wzmacnianie jego skutecznych działań, prowadzących w kierunku oczekiwanych celów.

Ponad 30 lat rozwoju PSR przyczyniło się do upowszechnienia tej metody w wielu miejscach na świecie, począwszy od Stanów Zjednoczonych i Kanady, poprzez Wielką Brytanię, kraje skandynawskie, Holandię, Australię, po Polskę. W Europie propagowaniem tego nurtu zajmuje się Europejskie Stowarzyszenie Terapii Krótkoterminowej (European Brief Therapy Association), które organizuje coroczne konferencje, finansuje projekty badawcze itp. W Polsce PSR wdrażano i upowszechniano podczas 3-letniego (2004–2007) polsko-holenderskiego projektu *Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w systemach pomocy społecznej i edukacji w Polsce*, koordynowanego przez Fontys OSO – Uniwersytet Fontys w Tilburgu oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W jego realiza-

cję było zaangażowanych ponad 1000 osób z różnych ośrodków pomocowych oraz naukowych w Małopolsce, na Śląsku oraz w Holandii. Prowadzono warsztaty pokazowe dla wielu instytucji oraz wykształcono grupę profesjonalnych trenerów PSR. Oprócz szeroko rozumianej terapii, PSR jest również praktykowane w obszarze poradnictwa, doradztwa zawodowego, pracy socjalnej, kuratorskiej, w zarządzaniu zespołami pracowniczymi, coachingu i edukacji.

Artykuł zawiera zasady, metody i przykłady zastosowania Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w edukacji, w pracy indywidualnej i grupowej z uczniami na różnych poziomach kształcenia.

Summary

Solution – Focused Approach (SFA) is a method of work with client that lies in searching for solutions to problematic situations, in principle regardless of a nature of the problem itself, without analysis of causes, nature and the base of problem. The essence of the Solution – Focused Approach is the development of client's motivation and process of change through reinforcing his successful actions which lead to expected results.

Over 30 years of development of SFA contributed to popularization of the method in many places in the world, from the United States and Canada, through the United Kingdom, Scandinavian countries, Holland and Australia to Poland.

In Europe the movement is propagated by European Brief Therapy Association, which annually organizes conferences, finances research projects, etc.

In Poland SFA was implemented and popularized during three years long (2004-2007) Polish-Dutch Project *Solution – Focused Approach in Systems of Social Services and Education in Poland* that was coordinated by Fontys OSO – Fontys University in Tilburg and Institute of Sociology, Jagiellonian University. Over one thousand of people, from different social services departments and science centres in Little Poland, Silesia and Holland, were involved in carrying out the project. The workshops were conducted for many institutions and the group of professional SFA trainers. Besides widely apprehended therapy, SFA is also practised in the areas of advisory services, occupational counselling, social work, probation work, management of teams of workers, coaching and education.

The article includes rules, methods and examples of the application of Solution – Focused Approach in individual and group work with students on different levels of education.

Monika Stawiarska-Lietzau

Elżbieta Kornacka-Skwara

Agnieszka Miklewska

Podejmowanie ryzyka przez młodzież jako szansa rozwoju i wyzwanie edukacyjne

Wstęp

Wyniki wielu badań empirycznych oraz różnego rodzaju statystyki wskazują, że nastolatki są grupą wiekową, w której występuje nasilenie podejmowania zachowań ryzykownych. Palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, ryzykowne kontakty seksualne czy brawurowa jazda samochodem to niektóre tylko przykłady takich zachowań. Negatywne konsekwencje podejmowania tego rodzaju aktywności, zwłaszcza zagrożenie dla życia i zdrowia młodzieży, powodują, że większość uwagi badaczy i praktyków – psychologów, pedagogów, terapeutów koncentruje się na poszukiwaniu przyczyn oraz sposobów zapobiegania takim zachowaniom. Celem niniejszego artykułu o charakterze teoretycznym jest próba spojrzenia na zjawisko podejmowania ryzyka przez młodzież w kontekście jego pozytywnej funkcji rozwojowej oraz wskazanie możliwości wykorzystania owej tendencji w procesie edukacyjnym.

Istota podejmowania ryzyka

Słowo „ryzyko” pochodzi od starowłoskiego *risicare*, które oznacza tyle, co ‘odważyć się’. W tym sensie ryzyko utożsamiane jest z wolą jednostki – wskazuje na działania, które mamy odwagę podjąć, działania uzależnione od wolności wyboru, którą rozporządzamy (P. L. Bernstein, 1997).

Istotą działania ryzykownego jest to, że podejmując je, jednostka nie może przewidzieć, czy osiągnie zamierzony cel i uzyska oczekiwane korzyści, czy

też wystąpią jakieś okoliczności będące przyczyną strat (R. Studenski, 1996). Ryzyko zazwyczaj jest utożsamiane z zagrożeniem lub niebezpieczeństwem, tzn. z czymś, co może przeszkadzać w realizacji ważnych dla jednostki celów lub spowodować jakąś krzywdę czy szkodę. Terminy „ryzyko”, „niebezpieczeństwo” i „zagrożenie” potocznie są używane jako synonimy i stosowane do wyrażenia możliwości powstania niepożądanego sytuacji doprowadzającej do nieszczęścia lub szkody.

Za ryzykowne uznawane są zachowania, których wyniki korzystne dla jednostki nie są pewne, a podejmowanie ich naraża człowieka na utratę ważnych dla niego wartości, takich jak: życie, zdrowie, pieniądze, dobra materialne, status społeczny, dobre imię. Im większe mogą być negatywne konsekwencje takich zachowań dla jednostki oraz im bardziej prawdopodobne jest, że się pojawią, tym bardziej ryzykowne jest dane zachowanie.

Ryzykowanie jest warunkiem pozytywnej adaptacji do wymogów otaczającego świata, a także rozwoju osobistego i postępu społecznego – przekraczanie granic, sięganie po nowe i nieznanne, szukanie innowacyjnych rozwiązań dla problemów, które napotyka człowiek – zwiększają naszą wiedzę o świecie, pozwalają na zdobywanie nowych doświadczeń, tworzenie śmiałych teorii naukowych czy wprowadzanie technologicznych innowacji.

Ryzykowanie bywa też jednak poważnym ograniczeniem rozwoju i dobrostanu człowieka. Podejmowanie niektórych form zachowań ryzykownych może pociągać za sobą negatywne, czasem nawet tragiczne dla jednostki konsekwencje. Seks bez zabezpieczeń, prowadzenie samochodu z nadmierną prędkością lub pod wpływem alkoholu, zachowania antyspołeczne (np. kradzieże, oszustwa, rozboje), zachowania lekkomyślne, gry hazardowe, stosowanie różnego rodzaju używek (papierosy, alkohol, narkotyki), nieprzestrzeganie przepisów bezpieczeństwa na stanowisku pracy to tylko nieliczne przykłady z bardzo długiej listy zachowań, których podjęcie niesie ze sobą nieporównywalnie większą możliwość straty niż zysku. Podejmowanie takich zachowań, obserwowane zwłaszcza wśród ludzi młodych (przede wszystkim mężczyzn), stanowi dziś poważny problem społeczny we wszystkich bodajże społecznościach (M. Stawiarska-Lietzau, 2004).

Charakterystyka podejmowania ryzyka przez młodzież

Podejmowanie zachowań ryzykownych można obserwować u ludzi w różnym wieku, zarówno u dzieci, jak i u osób dorosłych. Badania wskazują jednak, że ich nasilenie jest różne w różnych grupach wiekowych. Skłonność do ryzyka ujawnia się zazwyczaj w okresie dojrzewania, utrzymuje się

w wieku dojrzałości, a następnie obniża się wraz ze starzeniem się organizmu (R. Studenski, 2004). Dzieci młodsze są z reguły nieufne, ostrożne i asekuranckie, a jeśli podejmują ryzyko, czynią to głównie nieświadomie lub z powodu braku znajomości konsekwencji swojego postępowania (R. Studenski, 1994). Wyraźny wzrost skłonności do ryzyka i nasilenie zachowań ryzykownych obserwuje się u dzieci w okresie dojrzewania. W wieku 12-13 lat zaczynają one pozytywnie wartościować ryzyko i angażują się w zachowania ryzykowne świadomie, w celu przeżycia dreszczyku emocji (D. J. Hargreaves, G. M. Davies, 1996; C. Lightfoot, 1997; C. Walesa, 1988). W wieku 12-13 lat jedno na 12 dzieci angażuje się w więcej niż dwa zachowania ryzykowne, w wieku 14-17 lat co trzecie, a w wieku 18-21 lat ryzyko podejmuje co drugi młody człowiek (R. Studenski, 1998).

Klasyfikacji rodzajów ryzyka podejmowanego przez młodzież dokonali E. Gullone i in. (2000, za: T. Zaleskiewicz, 2005). Na podstawie badań wyodrębnili oni cztery kategorie zachowań ryzykownych:

- zachowania związane z poszukiwaniem silnych wrażeń – jeżdżenie na nartach, trenowanie taekwondo, jeżdżenie na rolkach, spadochroniarstwo, rywalizowanie z rówieśnikami, latanie samolotem, porzucenie szkoły;
- buntowanie się przeciwko różnym normom – picie alkoholu, palenie papierosów, upijanie się, zażywanie narkotyków, przebywanie poza domem w nocy;
- zachowania brawurowe – prowadzenie samochodu pod wpływem alkoholu, kradzież samochodu w celu jeżdżenia nim dla zabawy, seks bez zabezpieczenia, bardzo szybka jazda samochodem, prowadzenie samochodu bez prawa jazdy;
- zachowania antyspołeczne – dokuczanie innym ludziom, oszukiwanie, nawiązywanie znajomości z przypadkowo poznanymi ludźmi, wążanie toksycznych substancji (np. kleju).

Powierzchnowa analiza tych zachowań, które można uznać za „reprezentatywne” dla nastolatków, prowadzi do wniosku, że mamy do czynienia z zachowaniami szkodliwymi, dezadaptacyjnymi, stanowiącymi poważne zagrożenie dla rozwoju i dobrostanu młodzieży.

Zrozumienie sensu podejmowania takiej zagrażającej aktywności wymaga przyjrzenia się przyczynom i motywom ryzykowania. Jednym z czynników odpowiedzialnych za nasiloną tendencję do ryzykowania wśród młodzieży, jak wskazują wyniki licznych badań, jest nasiloną w okresie dorastania potrzeba doświadczania stymulacji i przeżywania przyjemnych emocji (por. M. Zuckerman, 2000; T. Zaleskiewicz, 2006). Marvin Zuckerman definiuje poszukiwanie wrażeń jako

[...] pogoń za nowością, intensywnymi i złożonymi doznaniem i doświadczeniami oraz gotowość do podejmowania ryzyka ze względu na takie doświadczenia (M. Zuckerman, 2000, s. 52).

Choć M. Zuckerman podkreśla, że podejmowanie ryzyka samo w sobie nie jest istotą poszukiwania wrażeń, a jedynie ceną, którą ludzie płacą za pewne rodzaje aktywności zaspokajających ich potrzebę nowości, zmiany i podniecenia – badania naukowe wskazują, że osoby o silnej potrzebie poszukiwania wrażeń są bardziej skłonne do angażowania się w różne rodzaje ryzyka.

Marvin Zuckerman (1994, za: T. Zaleśkiewicz, 2006) referuje badania, z których wynika, że najważniejszą przyczyną zażywania środków odurzających przez młodzież była chęć przeżycia czegoś nowego i ciekawego. Z kolei J. Arnett (1994, za: Zaleśkiewicz, 2006) skonstruował własną skalę do pomiaru potrzeby poszukiwania wrażeń, składającą się z dwóch wymiarów:

- poszukiwanie intensywnych doznań – związane z zapotrzebowaniem człowieka na przeżycia wywołujące silne pobudzenie organizmu i dostarczające przyjemnej ekscytacji;
- poszukiwanie nowych doznań – związane z potrzebą angażowania się w nowe, nieznane dotychczas sytuacje. Wyniki badań przeprowadzone z użyciem tej skali potwierdziły, że osoby młode w porównaniu ze starszymi uzyskują w obydwu wymiarach wyniki wyższe.

Analiza przyczyn podejmowania ryzyka przez młodzież wskazuje również, że socjalizacja jest istotnym elementem w tym procesie. Zdaniem D. Scotta (2000), istnieje wiele czynników biologicznych, osobowościowych i sytuacyjnych, które mogą predysponować jednostki do podejmowania ryzyka, ale to, czy owe czynniki rzeczywiście prowadzą do ryzykownych zachowań, zależy przede wszystkim od społecznego i kulturowego kontekstu, w którym funkcjonuje dana jednostka. Między innymi R. Jessor i in. (1980) odkryli, że aprobata rówieśników oraz istnienie znaczących modeli były najsilniejszymi predyktorami większości zachowań ryzykownych (stosowanie różnych używek) u młodzieży.

Próbie wyjaśnienia przyczyn podejmowania ryzyka przez młodzież z perspektywy jego funkcji rozwojowej i społecznej przeprowadziła m.in. C. Lightfoot (1997). Uważa ona, podobnie jak D. Scott (2000), że zachowania ryzykowne u młodzieży są mocno powiązane z normami społecznymi i oczekiwaniami rówieśników, będących podstawowymi mediatorami podejmowania ryzyka. Przez wielu młodych podejmowanie ryzyka traktowane jest jak bilet wstępu do grupy rówieśniczej, oznaka przynależności do grupy (identyfikacja społeczna), a także miernik prestiżu i rangi zajmowanej w jej hierarchii. Ryzyko wiąże się ponadto z rozwojem osobistym jednostki – poprzez eksperymentowanie, przekraczanie granic, próbowanie tego, co zakazane (a co jest często atrybutem dorosłości, np. palenie papierosów, picie alkoholu, nocne eskapady) – kształtuje się poczucie tożsamości i autonomii, świadomość tego, „kim jestem” i „kim chciałbym być”.

Wśród przyczyn podejmowania ryzyka badana przez C. Lightfoot młodzież wymieniała możliwość zdobycia nowych doświadczeń, sprze-

ciw wobec autorytetów, uleganie wpływom rówieśników. Znaczna część nastolatków wskazywała także na pozytywne implikacje ryzykowania dla relacji jednostki z rówieśnikami – koledzy są pod wrażeniem kogoś, kto próbował rzeczy niezwykłych, wspólne podejmowanie ryzyka daje temat do rozmów, żartów i wspomnień, pogłębia zaufanie i daje poczucie jedności z innymi. Elizabeth B. Hurlock (1965) podaje, że istnieje wiele empirycznych dowodów stwierdzających, iż młodzież jest skłonna traktować nawet skutki własnych niepowodzeń w podejmowaniu ryzyka jako powód do dumy, a sposób informowania o doznanych niepowodzeniach, jak i same niepowodzenia są traktowane jako czynnik zwiększający atrakcyjność jednostki. O ile podejmowanie ryzyka podnosi pozycję jednostki w grupie, o tyle odmowa uczestnictwa w ryzykownym działaniu ustawia ją poza wspólnym doświadczeniem, a jeśli zdarza się zbyt często, może stanowić poważne zagrożenie dla jej statusu i ogólnego funkcjonowania psychospołecznego. J. Shedler i J. Block (1990) przeprowadzili longitudinalne badania dotyczące powszechności zachowań ryzykownych wśród młodzieży (na przykładzie zażywania narkotyków) oraz związku angażowania się w takie zachowania z psychospołecznym funkcjonowaniem jednostki. Podzielili oni badanych na trzy grupy według częstości i rodzaju zażywanych narkotyków: „abstynentów” (29% badanych), którzy nigdy nie próbowali marihuany ani innych narkotyków; „eksperymentujących” (36% badanych), którzy deklarowali kilkakrotne palenie marihuany; oraz „częstych użytkowników” (20% badanych), którzy deklarowali palenie marihuany przynajmniej raz w tygodniu, a także próbowali co najmniej jednego innego narkotyku. Te trzy grupy badanych różniły się istotnie charakterystykami psychologicznymi. „Abstynenci” byli opisywani jako: nerwowi, nadmiernie się kontrolujący, wyizolowani społecznie i posiadający słabe umiejętności społeczne. Jako dzieci mieli skłonność do bycia jednostkami nieśmiałymi, bojaźliwymi, lękowymi i zahamowanymi. Osoby należące do grupy „częstych użytkowników” były scharakteryzowane jako niespokojne, zamknięte w sobie, nieszczęśliwe i często angażujące się w zachowania antyspołeczne. W dzieciństwie były niestabilne emocjonalnie i brakowało im wiary w siebie. W porównaniu z pozostałymi grupami „eksperymentujący” byli scharakteryzowani jako bardziej kompetentni społecznie, pogodni, energiczni i mający wyższy poziom samozadowolenia. Jako dzieci byli ciepłi, serdeczni, żywo reagujący, bardziej odporni na stres i mieli lepsze umiejętności społeczne niż osoby z pozostałych grup. Wyniki powyższego badania wskazują, że umiarkowany poziom podejmowania ryzyka w okresie dorastania związany jest z lepszym funkcjonowaniem psychospołecznym jednostek, owocuje nawiązywaniem pozytywnych relacji z otoczeniem i lepszym samopoczuciem nastolatków.

Ważnym spostrzeżeniem poczynionym przez C. Lightfoot jest fakt, że młodzi ludzie są świadomi tego, że podejmują ryzyko (wbrew powszechnemu pogładowi, że młodzież angażuje się w różne niebezpieczne zachowania

z powodu braku świadomości ich konsekwencji), a co więcej – są przekonani, że otoczenie oczekuje od nich takich zachowań. Wynika to, jej zdaniem, z kulturowej koncepcji okresu dorastania:

[...] w naszej kulturze adolescencja uznawana jest za okres poznawczego, emocjonalnego i społecznego wstrząsu. Od jednostek miotanych tymi rewolucyjnymi siłami oczekuje się podejmowania ryzyka¹ (C. Lightfoot, 1997, s. 105).

Można zatem założyć, że ryzykowanie w okresie adolescencji jest naturalną tendencją rozwojową, związaną z kształtowaniem tożsamości, poznawaniem swoich możliwości, rozwojem osobowości, charakteru i woli. W tym kontekście podejmowanie ryzyka jawi się raczej nie jako zagrożenie, ale szansa rozwoju, a zachowania ryzykowne (nawet te na pierwszy rzut oka nieprzystosowawcze, np. próbowanie różnych używek, zachowania buntownicze czy aspołeczne) – jako zachowania o charakterze transgresyjnym.

Zachowania ryzykowne jako zachowania transgresyjne

Zachowania ryzykowne związane z poszukiwaniem nowych doznań, przekraczaniem granic, testowaniem swoich możliwości można, jak wspomniano powyżej, uznać za zachowania o charakterze transgresyjnym. Pojęcie transgresji pochodzi od łacińskiego słowa *transgressio*, które oznacza przejście, przechodzenie, przekraczanie (R. Studenski, 2006, s. 129).

Zdaniem J. Kozińskiego (2001, 2002), twórcy nowej koncepcji człowieka – psychotransgresjonizmu, człowiek podejmuje dwa rodzaje działań: ochronne i transgresyjne. Działania ochronne mają charakter zachowawczy i wiążą się z zaspokojeniem podstawowych potrzeb jednostki (takich jak: pokarm, dach nad głową, zdrowie czy bezpieczeństwo) w sposób konwencjonalny. Natomiast podejmowanie działań transgresyjnych ma związek z przesuwaniem granic własnych możliwości i osiągnięć, czyli „przekraczaniem siebie”. Dzięki takim działaniom człowiek

[...] rozszerza swoje terytorium, dokonuje odkryć i wynalazków, tworzy dzieła sztuki, łamie tabu i normy moralne, przeprowadza reformy gospodarcze i dokonuje prób samorozwoju. Dzięki tym intencjonalnym czynom i wyczynom, zdobywa i generuje nowe wartości, które gratyfikują jego wyższe potrzeby, takie jak poczucie własnej wartości (*self-esteem*). Najcenniejsze transgresje wzbogacają kulturę i kształtują własną osobowość; są zatem źródłem rozwoju wewnętrznego i zewnętrznego (J. Koziński, 2001, s. 242).

¹ Tłumaczenie z jęz. angielskiego – M. Stawiarska-Lietzau.

- Możemy wyróżnić kilka rodzajów transgresji (J. Koziński, 2001, s. 242):
- transgresje osobiste – polegające na przekraczaniu własnych granic przez podmiot; nie mają one charakteru innowacyjnego ani twórczego, ale wiążą się z własnym rozwojem człowieka (np. zdobycie szczytu górskiego, stworzenie oryginalnego rysunku, wzięcie udziału w jakimś konkursie);
 - transgresje ekspansywne – polegające na zdobywaniu, rozszerzaniu, zazwyczaj nie wymagają myślenia innowacyjnego, ale poprawiają jakość życia, np. przedłużenie życia, złamanie tabu kulturowego;
 - transgresje twórcze – polegające na wytwarzaniu nowych pomysłów i idei; przesuwają granice ludzkich osiągnięć.

Zdaniem R. Studenskiego,

[...] działania transgresyjne są wspomagane zdolnościami poznawczymi oraz cechami osobowości, woli i motywacji. Dzięki zdolnościom poznawczym jednostka przelamuje nastawienia percepcyjne, spostrzega i rozumie złożoność przedmiotów oraz zjawisk. Cechy osobowości i woli zapewniają samodyscyplinę w realizacji formułowanych celów i powodują, że sama ich realizacja dostarcza przyjemności. Ułatwiają one również tolerowanie niepewności w dochodzeniu do celu, podnoszą gotowość do podejmowania ryzyka oraz generują motywację skłaniającą do autokreacji, podwyższania własnych kompetencji oraz wzmacniają dążenie do samodoskonalenia się (R. Studenski, 2006, s. 130).

Z przeprowadzonej przez R. Studenskiego analizy zależności pomiędzy cechami osobowości a zachowaniami transgresyjnymi wynika, że jednostki transgresyjne charakteryzują się wysoką skłonnością do podejmowania ryzyka fizycznego i społecznego, wysokim poziomem aspiracji i wewnątrzsterownością. Wykazują odwagę w podejmowaniu nowych i trudnych zadań, które zwykle traktują jak wyzwanie, cechuje je także wysoki poziom ekstrawersji, przejawiający się w postaci potrzeby kontaktów społecznych oraz podejmowania zachowań impulsywnych i agresywnych (R. Studenski, 2006, s. 140).

Jak się wydaje, kształtowanie osobowości transgresyjnej powinno być jednym z istotnych wyzwań współczesnej edukacji.

Postulaty kształcenia transgresyjnego

Józef Koziński wskazuje, że

[...] dominujące obecnie nauczanie mediacyjne, polegające na werbalnym przekazywaniu zsegmentyzowanej wiedzy, nie jest dostatecznie skuteczne, że nie pozwala kształtować niepowtarzalnej osobowości [...]. Często za to formuje

zamknięte umysły. Uczniowie, studenci, pracownicy stają się więc ofiarami edukacji, a nie jej innowacyjnymi wychowankami (J. Koziński, 2001, s. 257).

Autor przedstawia założenia kształcenia transgresyjnego, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowości ucznia, m.in. poprzez stymulowanie działań transgresyjnych – transgresji twórczych i ekspansywnych, związanych z przekraczaniem dotychczasowych granic osiągnięć jednostki. Rezultatem takiego kształcenia jest ukształtowanie „sprawcy transgresyjnego”, czyli osoby, której

[...] siły motywacyjne, wiedza i umiejętności zdobyte w szkole czy na uczelni pozwalają [...] przekraczać granicę własnych osiągnięć. Pozwalają samodzielnie dokonywać transgresji twórczych, innowacyjnych i ekspansywnych w technice, nauce, administracji i polityce. Dzięki temu zdobywa uznanie i potwierdza poczucie własnej wartości (J. Koziński, 2001, s. 264).

Kształcenie transgresyjne opiera się, ogólnie rzecz biorąc, na stosowaniu metod nauczania aktywizujących ucznia, skłaniających do wysiłku intelektualnego i samodzielnego poszukiwania wniosków i rozwiązań w miejsce biernego, odtwórczego przyswajania wiedzy przekazywanej przez pedagoga. Można do nich zaliczyć np. rozwiązywanie problemów dywergencyjnych i konwergencyjnych, treningi twórczości, gry interpersonalne. Istotny jest także nacisk na rozwijanie *knowing how*, czyli kształcenie umiejętności fizycznych, umysłowych i społecznych poprzez praktyczną działalność. Jakkolwiek powyższe metody kształcenia są znane od dawna, wciąż zbyt rzadko się je wykorzystuje w tradycyjnym szkolnictwie.

Refleksje końcowe

Autorki niniejszego artykułu nie stawiały sobie za cel przedstawienia konkretnych propozycji edukacyjnych, ale zainspirowanie nauczycieli, wychowawców, wykładowców akademickich do nowego spojrzenia na ryzykowanie wśród młodzieży i postrzegania go jako zjawisko, które w swej istocie jest rozwojowo pożądane.

Nie oznacza to oczywiście, że dorośli powinni akceptować i beczynn timer obserwować wszelkie przejawy podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych, zwłaszcza tych, które w efekcie stanowią istotne zagrożenie dla życia, zdrowia i dobrostanu jednostki. Ale obok wysiłków skierowanych na informowanie o zagrożeniach i ograniczanie niebezpiecznych rodzajów aktywności, warto byłoby skoncentrować się na pozytywnych aspektach ryzykowania i stworzeniu młodym ludziom bezpiecznych, przystosowawczych warunków do zaspokajania przez nich tej naturalnej potrzeby rozwojowej.

Namawiamy zatem do zweryfikowania swoich metod nauczania i wykładania wiedzy, tak aby zamiast przekazywać suche fakty i podawać gotowe rozwiązania, skłaniać młodych ludzi do intelektualnego i fizycznego wysiłku, do stawiania przed nimi wyzwań i stwarzania sytuacji edukacyjnych, dzięki którym będą mogli podejmować ryzyko związane z przekraczaniem granic własnych umiejętności i intelektu oraz twórczo się rozwijać.

Bibliografia

- Bernstein, P. L. (1997). *Przeciw bogom. Niezwykłe dzieje ryzyka*. T. Baszniak, P. Borzęcki (tłum.). Warszawa.
- Hargreaves, D. J., Davies, G. M. (1996). The Development of Risk-Taking in Children. *Current Psychology*, 15(1).
- Hurlock, E. B. (1965). *Rozwój młodzieży*. B. Hornowski, B. Rosemann (tłum.). Warszawa.
- Jessor, R., Chase, J., Donovan, J. (1980). Psycho-Social Correlates of Marijuana Use and Problem Drinking in National Sample of Adolescents. *American Journal of Public Health*, 70.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Lightfoot, C. (1997). *The Culture of Adolescent Risk-Taking*. New York.
- Scott, D. (2001). *Risk Taking*. <http://ag.arizona.edu/fcr/fs/nowg/ythrisktake.html> (15.03.2003).
- Shedler, J., Block, J. (1990). Adolescent Drug Use and Psychological Health: A Longitudinal Inquiry. *American Psychologist*, 45.
- Stawiarska-Lietzau, M. (2004). *Wybrane psychologiczne uwarunkowania skłonności do ryzyka u kobiet i mężczyzn*. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Studenski, R. (1994). Psychologiczne uwarunkowania urazowości wypadkowej dzieci i młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Studenski, R. (1996). *Organizacja bezpiecznej pracy w przedsiębiorstwie*. Gliwice.
- Studenski, R. (1998). Praca. Wypadkowość. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa.
- Studenski, R. (2004). *Ryzyko i ryzykowanie*. Katowice.
- Studenski, R. (2006). Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.). *Psychologia zachowań ryzykownych: koncepcje, badania, praktyka*. Warszawa.
- Walesa, C. (1988). *Podjęcie ryzyka przez dzieci i młodzież: badania rozwojowe*. Lublin.
- Zaleśkiewicz, T. (2005). *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk.
- Zuckerman, M. (2000). Are You a Risk Taker? *Psychology Today*, 11/12.

Streszczenie

Podejmowanie zachowań ryzykownych przez młodzież, ze względu na możliwe negatywne konsekwencje, obejmujące także zagrożenie dla życia i zdrowia, zazwyczaj rozpatrywane jest w wymiarze autodestrukcyjnym. Niniejszy artykuł stanowi próbę odmiennego spojrzenia na zjawisko podejmowania ryzyka przez młodzież: w kontekście jego pozytywnej funkcji rozwojowej, postrzegania go jako zachowań o charakterze transgresyjnym oraz wskazanie możliwości wykorzystania wspomnianej tendencji w procesie edukacyjnym.

Summary

Adolescents' risk-taking behaviour is usual considered as self-destructive behaviour due to its possible negative consequences, including health and life hazards. In this article, we propose different point of view on this behaviour as a positive phenomenon which is an important factor of development of young people. We also show possibilities of taking advantage of this tendency in education.

Część 4

Ciągłość i zmiana: badania

Małgorzata Muszyńska

Wizualne analogie w edukacji Badania przekrojowe i eksperymentalne

Wprowadzenie

Praca *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów* (M. Muszyńska, 2005) ma charakter teoretyczno-empiryczny i lokuje się w zakresie teorii wychowania estetycznego¹. Głównym przedmiotem badań uczyniłam w niej wizualne analogie. Zdolność dostrzegania ich w sztuce prawdopodobnie jest załączkiem rozwijających się kompetencji interpretacyjnych, potencjałem służącym przyszłym praktykom intertekstualnym, pozwalającym na utrzymanie ciągłości kultury, na jej odczytywanie i tworzenie w dalszym ciągu².

Część teoretyczną rozpoczyna analiza teorii *mimesis* A. Melberga (2002). Podążanie śladami analiz A. Melberga tworzy wprowadzający rys koncepcyjny. Jest nim repetetywno-temporalny charakter zjawisk w kulturze, tropionych na przestrzeni dziejów od platońskiej *mimesis* do Derridowskich „struktur iterowalnych” (struktur powtarzanych z innością), w których związki analogii pomiędzy dziełami są swoistą „*economimesis*”. Analogia jako „*economimesis*” odpiera zapomnienie, wywołuje refleksje i staje się iteracją. A zatem jest strukturą powtarzalną, wnoszącą „nowość” w życie duchowe i intelektualne podmiotu. Charakteryzują ją słowa: to samo, lecz inaczej, stare jak nowe; „inne” obecne w chwili jako forma ruchu. Analogia jako struktura iterowalna odnosi się zatem do pojęcia (*øieblikket*) S. Kierkegarda – „myśliciela chwili”, w której myśl jest zreflektowana, ponieważ:

¹ Niniejszy artykuł jest syntezą wspomnianej książki M. Muszyńskiej (projekt i książka dofinansowane z grantu KBN nr 1H0 1F 034 18).

² Podjęte przez autorkę badania wpisują się w teoretyczną perspektywę filozofii pragmatyzmu Deweya i semiotyki Peirce’a. I jeśli przyjąć za McDermottem, mogą być uznane za nowość, idea kontynuacji bowiem może się stać faktyczną nowością w swych implikacjach (zob. K. Wilkoszewska, 1999, s. 38).

[...] przeszłość ma w pewnym sensie większe znaczenie niż teraźniejszość i przyszłość [rozumiana – M. M.] jako to, co wieczne, a mimo to to, co wieczne, jest jednocześnie przyszłością i przeszłością (S. Kierkegaard, 2000, s. 96).

Ujęcie przez A. Melberga zjawisk kultury w ruchu powtórzenia, jak starałam się dowieść w dalszej części pracy, implikuje ruchy podmiotowości i pozwala je zrozumieć jako istotne w duchowym wymiarze egzystencji człowieka, którego figurą, jak określa J. Derrida, czytający G. Hegla, jest sztuka, a w szczególności pojawiające się w niej zjawisko analogii (J. Derrida, 2003, s. 33). Analogia właśnie, zdaniem J. Derridy, powstaje przeciw imitacji:

[...] wypełnia *hiatus* za pomocą powtórzenia: odchłannie opiera się otchłani zapadania się [*la mise en abyme*], przywraca ekonomię *mimesis*, która jest tym samym (*economimesis*), prawem tego samego i tego, co własne – prawem, które się zawsze reformuje (J. Derrida, 2003, s. 138).

Świadomość obecności struktur w „ruchu powtórzenia z innością” otwiera perspektywę edukacji estetycznej, zarówno w jej teoretycznym, jak i praktycznym wymiarze. Akcentuje wagę rozwijania zdolności interpretacyjnych w zakresie sztuki, w aspekcie rozpoznawania jej figur powtarzalnych w domenach historii sztuki, etnografii, psychoanalizy, antropologii kultury. Zarysowanie tego horyzontu wiąże się z ukazaniem dalszych możliwości kształcenia w celu zdobycia kompetencji do bardziej wyspecjalizowanych praktyk intertekstualnych. Natomiast subiektywna zdolność dostrzegania relacji analogicznych pomiędzy dziełami sztuki, prawdopodobnie, jak staram się dowieść w badaniach własnych, może tę aktywność pobudzić, sama jest bowiem już jej wyraźnym zaczątkiem. Jednak próba projektowania edukacji estetycznej nie sprowadza się tylko do celów instrumentalnych, by zwyczajnie kopiować świadectwa przeszłości w antykwarycznym konserwatyźmie. Dlatego w drugiej kolejności zajmuję się konstytuowaniem się podmiotowości człowieka, które charakteryzuje ruch powrotu do źródłowego prasensu, wypełniony predykatami antropologicznymi³. Ramę teoretyczną, w zakresie której poruszałam się, pisząc o podmiocie w świecie obrazowym, stanowiły w niewielkim zakresie koncepcja podmiotu J. Lacana w recepcji S. Žižka i P. Dybla i przede wszystkim koncepcje G. Bachelarda, M. Merleau-Ponty’ego, M. Heideggera, S. Kierkegarda. Oto konkluzja tego etapu analiz. Potrzebna jest pedagogika wyobraźni rozumianej jako podążanie za artystą – wielkim mistrzem kreującym obrazy dzieciństwa w ten sposób, że umożliwiają one powrót do źródeł czystych bytów. Tak rozumiana pedagogika może przyczynić się do samowprowadzania się

³ Jednym z predykatów antropologicznych jest prawdopodobnie synestezja – zdolność do współodczuwania, łączenia i przekształcania różnych wrażeń zmysłowych; w poezji przejawia się w metaforyzowanych wyrażeniach, w których pewne doznania zmysłowe są przedstawione w kategoriach właściwych innym **zmysłom**, np. „słodkie wonie”, „dotyk ciszy”, „błękitna nuta”, „gęsta ciemność” (zob. *Wizualne analogie*, s. 86–87; 114–116, 201).

podmiotu w ruch odnawiania siebie i przedmiotu, na którym ów podmiot się koncentruje (J. G. Fichte, 1996). Rodzące się „pozycje” podmiotu, jak to określa J. Lacan, mają wtedy szansę kierować się ku ekumeniczności, jako najważniejszej zasady otwarcia na universum. Zadaniem pedagogiki wyobraźni jest wtedy konstruowanie metod w takiej edukacji, jaka nie będzie próbowała wrzucać podmiot w świat symboliczny uporządkowany z zewnątrz, lecz uszanuje wartość źródłowej receptywności. Chodzi zatem o pedagogikę, która według Lyotardowskiego odczytania I. Kanta otrzyma status „miejsca otwarcia podmiotu na to, co inne, miejsca jego rozpoznawania się w innym” i przejdzie ku „regulującej i określającej syntezie” (I. Lorenc, 2001, s. 148). Utrzyma się wtedy wartość wolnego Ja, podmiotu będącego w ruchu, czyli cieszącego się bogactwem odkrywanego na nowo sensu „świata intelligibilnego”, powstającego dzięki samodzielnemu działaniu podmiotu, jak powiedział J. G. Fichte; podmiotu zdolnego do ruchu powtórzenia monady dzieciństwa jako źródła energii, entuzjazmu i poczucia czystego bytu.

W swoim wywodzie zarysowałam antropologiczne tło dla interesującego mnie problemu pomocy w rozwijaniu zdolności dostrzegania i tworzenia wizualnych analogii. Prawdopodobnie źródłowa receptywność ma związek z tymi operacjami. Rozważania o ruchach podmiotowości, czyli Lacanowskich „pozycjach” podmiotu, które akcentowałam, kojarząc przede wszystkim z analizami „zniuansowanej ontologii” Bachelarda i fenomenologii percepcji Merleau-Ponty’ego, skłaniają, by nie ograniczać edukacji czy badań naukowych do celów instrumentalnych. Najważniejsze jest bowiem przyjęcie tezy Derridy, zgodnie z którą bycie – wobec przedmiotu pozostającego do dyspozycji powtórzenia – „*idealiter*” w nieskończoność, jego czasowa obecność czyni idealną formę obecności dla siebie życia transcendentnego. Możliwość obecności idealności w istocie jest niemożliwa i taką obecność J. Derrida nazywa różnią w nieskończoność. To właśnie Idea w sensie kantowskim, zauważa J. Derrida, otwiera nienaiwną „możliwość tego, co nieokreślone, nieskończoność nakazanego postępu lub nieskończoność dozwolonych powtórzeń” (J. Derrida, 1997, s. 167).

Pojęcie analogii jako interpretanta próbowałam ukształtować na podstawie semiotycznej koncepcji U. Eco i C. S. Perice’a w recepcji H. Buczyńskiej-Garewicz, W. Kalagi i T. Komendzińskiego. W proponowanym przez K. Ławniczaka sposobie interpretacji dzieła sztuki jako idealizacji doszukałam się przyzwolenia na subiektywny i wartościowy styl odbioru dzieła. Ważny dla potwierdzenia antropologicznego rysu podjętych przeze mnie badań stał się opracowany przez C. G. Junga proces symbolizacji.

Analizy teoretyczne oraz dane jakościowe uzyskane z badań eksperymentalnych w postaci profili analogii pozwoliły na sformułowanie następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeżenie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę jest zjawiskiem powtarzającym

się w czasie (repetetywno-temporalnym), w którym ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Analogia jako porównanie metaforyczne jest wtedy figurą zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale figurą „powtórzenia”, którą ów podmiot chce świadomie dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia. Natomiast możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, kiedy jednostkowa percepcja będzie pomyślana jako abdukcyjny⁴ proces inferencyjno-interpretacyjny, w którym będą rozpoznane znaki ikoniczno-indeksowe.

To sformułowanie uzasadnia wartość edukacji estetycznej „zatoskanej” o rozwój człowieka, u podstaw której powinny się wyraźnie uobecnić antropologiczna wiedza i projekty edukacyjne obejmujące swym zakresem źródłowe procesy symbolizacji. Ich źródłowość prawdopodobnie wiąże się z synestezijną wrażliwością, co można wywnioskować na podstawie moich badań empirycznych (por. A. Dailey, C. Martindale, J. Borkum, 1997).

Badania przekrojowe i eksperymentalne (narzędzia badawcze)

W części empirycznej przedstawiam dwa etapy badań: pedagogiczne badania przekrojowe, obejmujące: 12-letnich uczniów, 17-letnich licealistów z toruńskich szkół, 20- i 21-letnich studentów II i III roku. pedagogiki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, oraz badania eksperymentalne według schematu: badanie początkowe, eksperyment właściwy, badanie końcowe. Eksperyment pedagogiczny przeprowadziłam w grupie studentów.

Narzędziami badawczymi (w pakiecie pre-testów i post-testów) były następujące testy sporządzone przeze mnie: Test Podobieństw Znaczeniowych (TPZ) i Test Ekwiwalencji Semiotycznych (TES) oraz Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP) w wersji A (jako pre-test) i B (jako post-test), w polskim opracowaniu A. Matczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak.

W pre-teście TPZ wykorzystano reprodukcje obrazów:

1. V. van Gogh, *Sorrow*, 1882.
2. V. van Gogh, *Studium drzewa*, 1882.
3. C. D. Friedrich, *Kreidefelsen auf Rügen*, 1818.

⁴ Tor abdukcyjny – twórczy, którym przebiega ogromna liczba procesów interpretacyjnych, kierujących się swoimi logicznymi regułami, charakteryzuje się otwartością semantyczną i wymusza kreatywność (W. Kalaga, 2001, s. 77).

4. H. Waniek, *Siedem krajobrazów według Friedricha*, 1987.
 5. W. Borowski, *Młodość*, 1932.
 6. G. Balla, *Ekspansja wiosny*, 1918.
- Natomiast w TES posłużono się reprodukcją obrazu Rembrandta van Rijna, *Żydowska narzeczona*, 1665.

W eksperymencie właściwym przedstawiono studentom reprodukcje obrazów:

1. E. Manet, *Balkon*, 1868.
2. R. Magritte, *Perspektywa „Balkonu” Maneta*, 1950.
3. P. Bruegel, *Ślepcy*, 1568.
4. A. Wróblewski, *Kolejka trwa*, 1956.
5. D. Hanson, *Supermarket Lady*, 1970.
6. D. Hanson, *Turyści*, 1970.
7. J. Heartfield, *Es Kommt derauf an wohin die Reiss geht*, 1927.
8. B. Chmielewski, *Koła IV* (realizacja oikoniczna w Lucimiu), 2000.

W post-ćeście TPZ wykorzystano reprodukcje obrazów:

1. C. D. Friedrich, *Ansicht eins Hafens*, 1815–1818.
 2. H. Waniek, *Łuk Triumfalny*, lata 70. XX wieku.
 3. M. Ernst, *Forest and Sun*, ok. 1927.
 4. V. van Gogh, *Still Life with Three Birds' Nests*, 1885.
 5. S. Wyspiański, *Chłopiec z wyciągniętymi ramionami* (szkic do witraża Polonia), 1884.
 6. P. Klee, *Kwitnienie*, 1934.
- Natomiast w TES posłużono się fotografią rzeźby G. Segala, *Za szybą restauracji*, 1967.

Cele badań przekrojowych i eksperymentalnych – pytania badawcze i hipotezy

Celem badań eksperymentalnych (eksperyment właściwy) w grupie studentów było opracowanie metody semiotycznej i sprawdzenie jej wpływu na rozwój kompetencji interpretacyjnych, na które, jak przypuszczam, składają się zdolności dostrzegania analogii w sztuce oraz tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Obserwacje pochodzące z dydaktyki akademickiej skłoniły mnie do poszukiwań metod, które ułatwiłyby studentom interpretację dzieł. Szukałam wizualnych sposobów sprzyjających wartościowym, refleksyjnym narracjom (idealizacjom). Dlatego przeprowadziłam badania eksperymentalne z zastosowaniem metody semiotycznej. Jest ona wyrazem poszukiwań podstaw antropologicznej koncepcji rozwijania kompetencji interpretacyj-

nych. Głównym zadaniem metody jest odkrywanie relacji podobieństwa znaczeniowego dzieł sztuki. Rozumiem je następująco:

Relacje podobieństwa dwóch dzieł sztuki, które są identyfikowane na podstawie porównania cech (wskaźnikowych) tworzą związek, który można odnieść do porównania metaforycznego, z semiotycznego punktu widzenia dzieło, np. drugie, staje się interpretantem pierwszego. Należy dodać, że w procesie semiozy powstaną następne interpretanty, które mają moc aktualizowania znaku, jego poszerzania, a tym samym wzrostu wiedzy – w myśl idei ciągłości znaku, sugerowanej przez T. Komendzińskiego (1996). Od zauważonej cechy wskaźnikowej (pilotującej) będą zależeć możliwe treści analogizowane, a tym samym konkluzja ideowa.

Starałam się znaleźć odpowiedź na pytanie, na jakim poziomie rozwijają się w poszczególnych grupach wiekowych (dzieci, licealiści i studenci)

- kompetencje interpretacyjne w zakresie sztuki,
- twórcze myślenie.

Na podstawowe kompetencje interpretacyjne, jak przypuszczam, składają się zdolności polegające na dostrzeganiu analogii w sztuce i tworzeniu semiotycznych (rysunkowych) ekwiwalentów znaczeniowych. Interesowało mnie również znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy kompetencje interpretacyjne mają związek z myśleniem twórczym.

Celem badań przekrojowych było stwierdzenie, na jakich poziomach kształtują się owe zdolności interpretacyjne w poszczególnych grupach (uczniów, licealistów i studentów)?

W związku z wytyczonymi celami zostały sformułowane następujące pytania:

1. Czy i w jakim stopniu zdolności do rozpoznawania podobieństw znaczeniowych w sztuce wiążą się ze zdolnością do tworzenia semiotycznych ekwiwalencji (TPZ i TES)?
2. Czy i w jakim stopniu zdolności do rozpoznania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się z myśleniem twórczym badanym Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP)?
3. Czy zaistnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy wynikami badań początkowych i końcowych w grupie studentów (grupie biorącej udział w eksperymencie) w następujących zakresach:
 - a) rozpoznawania podobieństw znaczeniowych w sztuce;
 - b) tworzenia semiotycznych ekwiwalencji;
 - c) rozwoju myślenia twórczego?

Odpowiedziami na postawione pytania badawcze były następujące hipotezy robocze (odpowiadają poszczególnym pytaniom badawczym):

Hipoteza 1

Zdolność dostrzegania podobieństw w sztuce wiąże się ze zdolnością tworzenia semiotycznych ekwiwalencji.

Hipoteza 2

Zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się ze zdolnościami twórczego myślenia badanymi Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT - DP).

Hipoteza 3

Zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji oraz twórczego myślenia mogą być skutecznie rozwijane przez metodę semiotyczną (w jej antropologicznym wymiarze), polegającą na aktualizacji dzieł w realizacjach paraartystycznych.

Wyniki badań, ich interpretacja i wnioski

Analiza statystyczna wyników badań, zamieszczona w książce będącej przedmiotem niniejszego omówienia⁵, pozwoliła na weryfikację wymienionych hipotez.

Hipotezę 1 potwierdzają wyniki badań uczniów i licealistów oraz badanie początkowe studentów. Natomiast nie daje się utrzymać w grupie studentów, na co wskazują wyniki badań końcowych. Zdolności obu typów (badanych testami TPZ i TES) różnicują się, badani na ogół na wyższym poziomie (w stosunku do wyników, które uzyskali w badaniach początkowych) tworzą semiotyczne ekwiwalencje i dostrzegają więcej podobieństw znaczeniowych, choć bywa i tak, że uzyskujący wysokie noty w TES dostrzegają np. jeden lub dwa typy podobieństw. Wspomniane zjawisko prawdopodobnie ma związek z preferowaniem określonego typu kodu w sztuce, badani wyznają np.: „nie lubię abstrakcji, ona nic nie znaczy”. Najwięcej jest natomiast osób, które - w stosunku do wyników uzyskanych w badaniach początkowych - poczyniły tylko niewielkie postępy w zakresie badanym przez TES. Są one jednak na tyle ważne dla ich myślenia znakotwórczego, że można wiązać ów fakt z wyraźnymi postępami tych osób w dostrzeganiu podobieństw znaczeniowych. Wyodrębniony typ odbiorców stanowi grupę, którą chcemy edukować i którą można scharakteryzować tymi słowami:

[...] mam pomysł na semiotyczny ekwiwalent obrazu, lecz jego realizacja, z uwagi na słaby warsztat, nie jest doskonała, mój rysunek świadczy jednak, że rozumiem sens dzieła, potrafię natomiast dostrzegać podobieństwa znaczeniowe pomiędzy dziełami sztuki; zajęcia eksperymentalne pozwoliły mi uświadomić sobie, że to, co namalowane, musi coś znaczyć (wypowiedź studenta).

⁵ W rozdziale IV omawianej książki zamieszczam wyniki badań ilościowych, s. 181-197.

Dlatego warto, przełamując stereotypy, zajmować się poważnie edukacją estetyczną wszystkich osób, niezależnie od ich artystycznych zdolności objawianych w pracach plastycznych.

Hipoteza 2. Wyniki badania końcowego, jak wykazuje współczynnik korelacji na poziomie istotności, pozwalają sądzić, że istnieje prawdopodobieństwo przyjęcia hipotezy 2. Jeśli zatem zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych w sztuce i tworzenia semiotycznych ekwiwalencji wiążą się ze zdolnościami twórczego myślenia, badanymi Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena (TCT – DP), to możemy zacząć myśleć o nich, jako o twórczych i związanych z myśleniem dywergencyjnym. Potwierdzenie hipotezy może otworzyć, jak sadzę, kolejne pole badań, służących praktyce edukacyjnej.

Hipoteza 3. Obliczenia statystyczne, dokonane za pomocą dwóch testów *t*-Studenta i równoważnego testu χ^2 , zastosowanych w badaniach początkowych i końcowych w grupie studentów, jednoznacznie wskazują na bardzo istotną statystycznie różnicę pomiędzy wynikami uzyskanymi na podstawie testów TPZ, TES i Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena w badaniach początkowych a wynikami uzyskanymi w badaniach końcowych, co pozwala z dużym prawdopodobieństwem przyjąć hipotezę 3.

Analiza wyników badań końcowych pozwoliła ponadto na wyodrębnienie następujących rysów kompetencji interpretacyjnych dotyczących sztuki:

1. Pelen rys kompetencji interpretacyjnych (rzadko występuje) charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania wszystkich typów podobieństw w sztuce (synestezyjnego, symbolicznego i abstrakcyjnego);
 - wysokim poziomem rysunkowego tworzenia semiotycznej ekwiwalencji oglądanego obrazu w wybranym stylu (ocena 2 pkt i 3 pkt);
 - wykorzystaniem tych zdolności w narracjach eseistycznych (w pracach pojawiają się różnorodne powinowactwa: symboliczne, abstrakcyjne i synestezyjne – badani wybierają kilka dzieł według nich podobnych znaczeniowo).
2. Wyraźny rys (złożony) kompetencji interpretacyjnych charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania w sztuce dwóch typów podobieństw spośród trzech istniejących typów;
 - zdolnością tworzenia rysunkowej semiotycznej ekwiwalencji oglądanego obrazu w skali ocenianej od 1 do 3 pkt;
 - zdolnością do wykorzystania wybranych podobieństw w narracjach eseistycznych.
3. Wyraźny rys (prosty) kompetencji interpretacyjnych charakteryzuje się:
 - zdolnością dostrzegania określonego typu podobieństwa (synestezyjnego albo symbolicznego, albo abstrakcyjnego);

- zdolnością tworzenia ekwiwalencji semiotycznej określonego typu na poziomie ocenianym w całej skali od 1 do 3 pkt;
 - zdolnością wykorzystania wybranego podobieństwa określonego typu w narracji eseistycznej.
4. Rys niewykształconych kompetencji interpretacyjnych (tylko pojedyncze przypadki) charakteryzuje się tym, że:
- badany jeszcze nie dostrzega podobieństw znaczeniowych w sztuce, dzieło sztuki interpretuje literalnie, odnosząc zawarte w nim znaki ikoniczne do zwykłego życia codziennego; pojawiają się klasyfikacje dzieł oparte na innej niż artystyczna logice, przytaczam wypowiedzi charakterystyczne dla tej grupy osób: „tu są drzewa, więc to jest tematyka przyrodnicza, tu są ludzie, więc tym się różnią te obrazy”;
 - badany nie potrafi wykonać rysunku będącego ekwiwalentem semiotycznym oglądanego dzieła – próbuje rysować coś w rodzaju kopii (reprodukuje kompozycję obrazu) albo posługuje się znakami banalnymi, np. dwa serca;
 - badany, pisząc esej, wybiera powszechnie znane podobieństwa w sztuce np. *Śniadanie na trawie* P. Picasso, będące parafrazą znanego obrazu Maneta pod tym samym tytułem, nie rozwija własnej narracji, a przytacza na granicy plagiatu obce analizy i w tym przypadku dotyczą one jakości plastycznych obrazu: barwy, waloru, światłocienia;
 - badany uzyskuje bardzo słabe wyniki w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena.

Wyjaśnienia wymaga pojawienie się w badaniu końcowym, wprawdzie tylko nielicznie występujących, rysów niewykształconych kompetencji interpretacyjnych. Są one uwarunkowane prawdopodobnie typem inteligencji „zimnej” – aleksytymicznej, skrajnie odmiennej od „gorącej” – symbolektycznej, którą wykorzystują ludzie twórczy w różnych dziedzinach nauki i sztuki (C. G. Jung, 2002; C. Nosal, 2002).

Przeprowadzone badania eksperymentalne oraz konteksty teoretyczne upoważniają mnie do tego, aby uznać, że kompetencje interpretacyjne w zakresie sztuki kształtują się na podstawie zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych dzieł (analogii) oraz zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Mają związek z myśleniem twórczym. Ich rys staje się widoczny dopiero w narracjach eseistycznych, które obok ujawniania preferencji typów podobieństw wykazują silne zaangażowanie intelektualne studentów w rozwijaniu refleksji wokół bytów wyłonionych dzięki sztuce.

Należy przypuszczać, że metoda semiotyczna, wprowadzona jako czynnik eksperymentalny, jeśli przyjąć statystyczne wyniki badań, na wysokim poziomie istotności wpłynęła na rozwój:

- zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych (analogii),
- zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji,
- twórczego myślenia badanych studentów.

Interpretacja dzieł sztuki, rozumiana jako proces polegający na wniesieniu intertekstualności, jest uwarunkowana wizualną wyobraźnią, łączącą się z myśleniem refleksyjnym (idealizacja). W bardziej szczegółowym sensie na tym etapie badań można powiedzieć, że proces interpretacji dzieł sztuki jest uwarunkowany zdolnościami dostrzegania wizualnych analogii pomiędzy dziełami o różnych kodach. Zdolności te mają związek z wyobraźnią wizualną – indywidualną, złożoną pod względem budujących ją sprawności. Można próbować je rozwijać, tworząc semiotyczne ekwiwalenty – transformacje obrazowe, które prowadzą do rozumienia różnych kodów sztuki.

Doświadczenia rozpoczęte drogą badań eksperymentalnych miały (co jest oczywiste w badaniach eksperymentalnych) nieco sztuczny charakter, nie wiemy bowiem, czy i w jakiej mierze wywarły one wpływ na życie uczestników, choć, co należy podkreślić, pozostały wyraźne świadectwa zaangażowania w postaci dobrze napisanych esejów. Jednak w życiu człowieka wiele jest takich rozpoczętych wątków, które nie znalazły się w późniejszym rytmie życia (także zawodowego), nie nabrały takiej dynamiki w rozwoju, by mogły stanowić o jego satysfakcjonującej jakości.

Intencja uświadomienia potrzeby rozwijania koncepcji wychowania estetycznego jest w tej pracy wyraźna, u jej podstaw bowiem znajdują się te wątki teoretyczne, które silnie akcentują *quasi*-początek doświadczeń estetycznych, próbują wyjaśnić złożone procesy odbioru sztuki od bricoleura do świadomego odbiorcy sztuki i podnieść je do rangi **istotnych** w rozwoju człowieka, w jego podmiotowym „ruchu powtórzenia z innością”.

Wyniki badań przekrojowych (do których użyto tych samych narzędzi badawczych co w badaniu początkowym studentów) w zakresie badanym przez TPZ wykazują, że zdolności dostrzegania podobieństw znaczeniowych (rozumianych jako wizualne analogie) przez dzieci, licealistów i studentów nie kształtują się na wyraźnie zróżnicowanych poziomach, co należy wiązać z brakiem uświadamiania potrzeby tworzenia nawyku czytania znaczeń dzieł sztuki w polskiej edukacji. W zakresie mierzonym przez TES należałoby się spodziewać, że różnice pomiędzy wynikami studentów a wynikami 12-letnich uczniów będą na wyższym poziomie istotności, i wynik ten niepokoi. Lepiej w tym zakresie wypadają wyniki licealistów jako bardziej sprawnych w niebanalnych działaniach znakotwórczych. Wyniki trzech testów (TPZ, TES i Rysunkowego Testu Myślenia Twórczego K. K. Urbana i H. G. Jellena), które uzyskali studenci pedagogiki, w stosunku do dzieci należy ocenić raczej jako słabe i pozwalające przypuszczać, że tego rodzaju zdolności nie są rozwijane w ramach polskiej edukacji.

Należałoby zatem podjąć próbę rozwijania obrazowego myślenia twórczego oraz kompetencji interpretacyjnych, których podstawą byłyby zdolności dostrzegania relacji analogicznych w dziełach sztuki oraz zdolności tworzenia semiotycznych ekwiwalencji. Ich brak w dużej mierze może się przyczynić do zubożenia kondycji kulturowej przyszłych pedagogów i ich uczniów.

Badania przekrojowe dają zatem asumpt do tego, by zająć się omawianym problemem, np. rozpoczynając od układania taksonomii celów wychowania estetycznego. Przypomnijmy, opracował ją R. Goodman (H. Gardner, 2002, s. 197-201). Punktem wyjścia do opracowania rodzimej taksonomii byłoby zatem zjawisko synestezji, wyraźnie dominujące w grupie dzieci obserwowanych podczas badań. Wiemy bowiem, że ta dominująca pierwotna, naturalna skłonność dostrzegania podobieństw pomiędzy zjawiskami naturalnymi (G. Domino, 1989; A. Dailey, C. Martindale, H. Borkum, 1997), co należy dobitnie podkreślić, stanowi – w świetle antropologicznych koncepcji symbolizacji – podstawową dyspozycję do zdobywania kompetencji wyższego rodzaju, do których trzeba zaliczyć czytanie kodu abstrakcyjnego i symbolicznego. Istnieje zatem potencjał, który należy uruchomić ku rozwojowi.

Wyniki badań dotyczących myślenia twórczego, do których zastosowałam Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena, i tym razem niepokoją. Można by się spodziewać, że różnice wyników pomiędzy studentami a uczniami wypadną na wyższym poziomie istotności.

Wyniki trzech testów, które uzyskali studenci, w porównaniu z uczniami, można uznać za słabe. Optymizmem i nadzieją napawają natomiast postępy studentów udowodnione w pedagogicznych badaniach z zastosowaniem metody eksperymentu.

Najogólniej mówiąc, wyniki badań przekrojowych są symptomem istniejącego kryzysu kultury ponowoczesnej społeczeństwa konsumpcyjnego, przejawem nieskutecznie wprowadzanej reformy polskiej edukacji. Ów problem dotyczy nie tylko Polski, jest żywy także w Ameryce, czego wyraźnie dowodzą M. Csikszentmihalyi i E. Rochberg-Halton (2002). Klęska spowodowana wygnaniem *mimesis*, jako najbardziej negatywny i niepożądany ruch „powtórzenia” tej praktyki w kulturze, dotyka także współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Bachelard, G. (1988). *Poetyka marzenia*. L. Brogowski (tłum.). Gdańsk.
- Biela, A. (1981). *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*. Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1994). *Semiotyka Peirce'a*. Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1997). Interpretacje interpretacji: semiotyka a dekonstrukcja. *Toruński Przegląd Filozoficzny*, 1.
- Eco, U. (1996). *Nieobecna struktura*. A. Weinsberg (tłum.). Warszawa.
- Csikszentmihalyi, M., Rochberg-Halton, E. (2002). *The Meaning of Things. Domestic Symbols and the Self*. Cambridge.
- Dailey, A., Martindale, C., Borkum, J. (1997). Creativity, Synesthesia, and Physiognomic Perception. *Creativity Research Journal*, 10.

- Derrida, J. (1997). *Głos i fenomen. Wprowadzenie do problematyki znaku w fenomenologii Husserla*. B. Banasiak (tłum.). Warszawa.
- Derrida, J. (2003). *Prawda w malarstwie*. M. Kwietniewska (tłum.). Gdańsk.
- Domino, G. (1989). Synesthesia and Creativity in Fine Arts Students: An Empirical Look. *Creativity Research Journal*, 2.
- Dybel, P. (2000). *Urwane ścieżki. Przybyszewski – Freud – Lacan*. Kraków.
- Fichte, J. G. (1996). *Teoria wiedzy. Wybór pism*. T. I. M. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Gardner, H. (1988). Creativity: An Interdisciplinary Perspective. *Creativity Research Journal*, 1.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Grant, M. A. (1988). The Wisdom of Merlan. W: P. O'Callaghan (red.). *A Clashing of Symbols. Method and Meaning in Liberal Studiem*. Washington.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Jung, C. G. (2002). *Man and His Symbols. Carl G. Jung and M.-L. Von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffé*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków.
- Kierkegaard, S. (1992). *Powtórzenie. Próba psychologii eksperymentalnej przez Constantina Constantinus*. B. Świdorski (tłum.). Warszawa.
- Kierkegaard, S. (2000). *Pojęcie lęku. Proste rozważania o charakterze psychologicznym odniesione do dogmatycznego problemu grzechu pierwotnego autorstwa Vigiliusa Haufniensis*. A. Szwed (tłum.). Kęty.
- Komendziński, T. (1996). *Znak i jego ciągłość. Semiotyka C. S. Peirce' między percepcją a recepcją*. Toruń.
- Lorenc, I. (2001). *Świadomość i obraz. Studia z filozofii przedstawienia*. Warszawa.
- Maczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy test twórczego myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena*. Warszawa.
- Melberg, A. (2002). *Teorie mimesis. Repetycja*. J. Balbierz (tłum.). Kraków.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Migasiński, J. (1995). *Merleau-Ponty*. S. Cichowicz, M. Kowalska, J. Migasiński i in. (tłum.). Warszawa.
- Nosal, C. S. (2002). *Jung jako prekursor gorącego i zimnego przetwarzania informacji, Albo albo. Problemy psychologii i kultury, 1, Czucie*. Warszawa.
- Nycz, R. (2000). *Tekstowy świat, Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Kraków.
- Stafford, B. A. (1999). *Visual Analogy. Consciousness as the Art of Connecting*. London.
- Tweney, R. D. (1996). Presymbolic Process in Scientific Creativity. *Creativity Research Journal*, 9.
- Wilkoszewska, K. (1999). *Filozofia amerykańska w Ameryce. Oczami outsidera*. W: T. Komendziński, A. Szahaj (red.). *Filozofia amerykańska dziś*. Toruń.
- Żegleń, U. (2000). *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i do semiotyki kultury*. Toruń.
- Žižek, S. (2001a). *Przekleństwo fantazji*. A. Chmielewski (tłum.). Wrocław.
- Žižek, S. (2001b). *Wzniosły obiekt ideologii*. J. Dybel, P. Dybel (tłum.). Wrocław.

Streszczenie

Praca zatytułowana *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów* (M. Muszyńska, 2005) ma charakter teoretyczno-empiryczny i lokuje się w zakresie teorii wychowania estetycznego. Głównym przedmiotem badań są w niej wizualne analogie. Zdolność dostrzegania ich w sztuce prawdopodobnie jest załączkiem rozwijających się kompetencji interpretacyjnych, potencjałem służącym przyszłym praktykom intertekstualnym.

Analizy kontekstów teoretycznych (G. Bachelard, J. Derrida, M. Heidegger, M. Eliade, C. G. Jung, I. Kant, J. Lacan, A. Melberg, S. Kierkegaard, S. Žižek) oraz dane jakościowe uzyskane z badań eksperymentalnych w postaci profili analogii pozwoliły na sformułowanie następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeganie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę jest zjawiskiem powtarzającym się w czasie (repetetywno-temporalnym), w którym ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Analogia jako porównanie metaforyczne jest wtedy figurą zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale figurą „powtórzenia”, którą ów podmiot chce świadomie dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia. Natomiast możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, kiedy jednostkowa percepcja będzie pomyślana jako abdukcyjny proces inferencyjno-interpretacyjny, w którym będą rozpoznane znaki ikoniczno-indeksowe.

Summary

The work introduced under the title: *Visual Analogies in Education. At the Basis of Anthropological Idea of Students' Training* (M. Muszyńska, 2005) has theoretical-empirical character and belongs to the domain of aesthetical education. The visual analogies are the main subject of study. Capability of their apprehension in art is, probably, the origin of developing interpretation qualifications, the potential serving for future intertextual practices.

Theoretical analyses (G. Bachelard, J. Derrida, M. Heidegger, M. Eliade, C. G. Jung, I. Kant, J. Lacan, A. Melberg, S. Kierkegaard, S. Žižek) and quality data obtained from experimental studies in the form of analogy profiles, allowed to express the following general statement: Analogy – its creating by an artist and observing the indicative relations between creations by the recipient, is the phenomenon repeatable in time (repetitive - temporal), in which renewal of meaning (idea) as well as changing „position” of the subject being in motion has a chance to occur. Analogy as metaphorical comparison is then a figure changing in time by cause not only of transformation of artistic practice, but the figure of „repetition”, which the subject wants to notice consciously and in

reflection enlighten the difference as renewing the meaning. Whereas opportunities for conceptualization of analogy outline when individual perception will be projected as abductive inferential-interpretative process, in which iconic-index symbols will be recognized.

Agnieszka Kozerska

Niektóre uwarunkowania samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki

Paradygmatyczne zmiany w XX-wiecznym dyskursie nad edukacją dorosłych i ich źródła

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat pojęcie edukacji dorosłych zmieniło swoje znaczenie. Jak zauważa M. Malewski (2006, s. 24), XX-wieczny dyskurs nad edukacją dorosłych zmieniał się dwukrotnie. Do końca lat 60. ubiegłego stulecia edukacja oznaczała nauczanie. Uczenie się dorosłych było rozumiane jako ich reakcja na czynności nauczania i w związku z tym było sytuowane w instytucjach edukacyjnych. Na przełomie lat 60. i 70. zmienił się sposób rozumienia omawianego pojęcia. Akcent w edukacji został przesunięty na podmiot poznający, co zrównało edukacyjny status procesów uczenia się z nauczaniem. Zamiast o edukacji dorosłych, zaczęto mówić o edukacji permanentnej, kształceniu ustawicznym (*lifelong education*). Na początku lat 90. w centrum zainteresowania znalazła się idea całościowego uczenia się (*lifelong learning*). John Field (2003) wskazuje, że pojawienie się tego paradygmatu oznacza dla badaczy nieoczekiwane możliwości i wyzwania. Z naukowego punktu widzenia paradygmat ów niesie ze sobą pewien brak ciągłości i zmianę. W odróżnieniu od wcześniejszych koncepcji granice pomiędzy całościowym uczeniem się a innymi dziedzinami życia codziennego są otwarte. Uczenie się może się objawiać w różnych okolicznościach i dziedzinach życia. Bywa nieformalne, a także niezamierzone. Może przebiegać w okolicznościach, które mają niewiele wspólnego z oświatą, jest ono składową ludzkiej codzienności, jest realizowane na tle życia jednostki. Jak zauważa E. Solarczyk-Ambrozik,

[...] najczęściej dotychczas analizowane aspekty kształcenia ustawicznego – odzwierciedlające tradycyjne podejście (kładące nacisk między innymi na

aspekty polityki edukacyjnej, takie jak wiedza i umiejętności, proces socjalizacji, kształcenie siły roboczej, równość dostępu do edukacji) – ustępują miejsca rozważaniom o strategii całościowego uczenia się w kontekście kulturowym, strategiom analizowanym na tle problematyki czasu wolnego, stylu życia (E. Solarczyk-Ambrozik, 2005, s. 41).

Biorąc pod uwagę te właśnie zmiany i odwołując się do terminów tradycyjnie stosowanych w pedagogice polskiej, E. Dubas przyjęła definicję edukacji jako

[...] procesu szeroko rozumianego uczenia się człowieka, realizowanego pod wpływem zewnętrznie ukierunkowanego kształcenia (nauczania) i wychowania, ale również, i w przeważającym stopniu, w wyniku podejmowanego samokształcenia i samowychowania, uczenia się we wszystkich wymiarach aktywności człowieka i w ciągu całego życia jednostki. Edukacja jest przedstawiana poprzez dwa pojęcia operacyjne: uczenie się, odzwierciedlające przede wszystkim własną aktywność jednostki, i uczestnictwo w systemie oświaty dorosłych, obecnie częściej zwanym systemem edukacji dorosłych (E. Dubas, 2005, s. 27).

Ponowoczesne przemiany cywilizacyjno-społeczne określiły sens całościowego uczenia się jako poznawanie (E. Dubas, 2005, s. 27).

Mieczysław Malewski (2006, s. 25–30), poszukując przyczyn opisanych zmian, przyczyn otwierania się tak licznych przestrzeni dla podmiotowo zorientowanego poznawania, podaje następujące ich źródła, będące składnikami szerszych przemian społecznych zachodzących w świecie ponowoczesnym:

- rewolucja podmiotów, w wyniku której standardem postępowania staje się aktywność twórcza, a nie imperatyw powielania wzorów kultury;
- zmiany w sferze pracy i produkcji, odchodzenie od masowej produkcji standardowych wyrobów; praca stała się miejscem ustawicznego, zespołowego wytwarzania, przestała być miejscem zastosowania standardowej wiedzy;
- rosnąca rola sfery usług;
- zmiana etosu pracy na etos zabawy;
- systematycznie poszerzający się dostęp do wyższego wykształcenia: studiowanie wprowadza nie tylko w obszary wiedzy profesjonalnej, ale także zaznajamia z procesami jej wytwarzania;
- kryzys państwa opiekuńczego; zabiegi zmierzające do pozbawienia edukacji statusu wspólnego dobra i przerzucanie odpowiedzialności za kształcenie się na barki szeregowego obywatela;
- orientacja w naukach społecznych, która uświadomiła polityczne funkcje nieodłącznie towarzyszące każdej edukacji;
- schizma historyczno-socjologiczna w naukach społecznych, która podważyła zaufanie do wiedzy naukowej, a nawet zaczęła promować jej różne rodzaje.

Wyjaśnienia terminologiczne

W artykule zajęłam się badaniem samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki. Przyjęłam następujące definicje podstawowych pojęć:

Styl życia jest to

[...] zespół codziennych zachowań specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki, lub, inaczej mówiąc, charakterystyczny „sposób bycia” odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych [...]. Styl życia jest przejawem wyborów [...] dotyczących codziennego postępowania, spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze (A. Siciński, A. Wyka, 1988, s. 138).

Samokształcenie można rozumieć jako

[...] proces uczenia się prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się (J. Półturzycki, 2002, s. 209–210).

Istotą samokształcenia jest więc samodzielne inicjowanie procesu uczenia się, a nie rezygnacja z pomocy zewnętrznej (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 1999, s. 91). Według C. Maziarza (1966, s. 24), samokształcenie może dotyczyć takich dziedzin, jak: intelektualna, społeczno-moralna, zawodowa, artystyczno-estetyczna, życie codzienne.

W styczniu 2008 r. wśród studentów pedagogiki na Akademii Jana Długosza w Częstochowie, studiujących w systemie niestacjonarnym, przeprowadziłam badanie samokształcenia jako elementu ich stylu życia. Kwestionariusz, który wypełniali respondenci, zawierał 25 stwierdzeń dotyczących szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej badanych osób. Każdy badany na skali od 1 do 5 określał stopień, w jakim dane stwierdzenie opisywało jego codzienne zachowania. Badaniem objęto 244 osoby. Przeprowadzone badanie i analiza czynnikowa zastosowana do interpretacji danych pozwoliły wyróżnić pięć obszarów codziennych zachowań studentów pedagogiki związanych z samokształceniem (A. Kozerska, 2008, s. 277–285). Należą do nich:

- Czynniki: 1. Uczenie się mające swoje źródło w zainteresowaniu bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, politycznymi, naukowymi. Stwierdzenia tworzące ten czynnik dotyczą zachowań związanych z uczestnictwem w wydarzeniach kulturalnych, czytelnictwem czasopism popularnonaukowych i naukowych oraz publicystyczno-informacyjnych, oglądaniem w telewizji programów popularnonaukowych i naukowych. Czynniki te tworzy także deklarowany przez studentów poziom zainteresowania problemami politycznymi w kraju i na świecie oraz poziom zaangażowania poznawczego, towarzyszącego wyjazdom na wycieczki.

- Czynniki 2: Uczenie się przez realizację zadań zleconych przez nauczycieli akademickich. Stwierdzenia odnoszące się do tego czynnika dotyczą systematycznego uczenia się przez studentów tego, co omawiają na zajęciach, korzystania w trakcie przygotowywania się do zajęć z wielu źródeł informacji, ilości czasu poświęcanego na przygotowywanie się do zajęć.
- Czynniki 3: Uczenie się przez spotkania i współpracę z innymi. Jest to uczestnictwo studentów w różnego rodzaju organizacjach społecznych, politycznych, religijnych, poświęcanie przez nich czasu na pracę w wolontariacie, a także udział w imprezach krajoznawczo-turystycznych (organizowanych np. przez PTTK) oraz uczestnictwo w zorganizowanych kursach doszkalających.
- Czynniki 4: Samodzielne uczenie się dotyczące obszarów niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem (zdobywanie wiedzy, umiejętności, praca nad własnym charakterem). Jest to samodzielne studiowanie książek, których tematyka nie jest związana z wybranym przez studenta kierunkiem studiów; podejmowanie systematycznego samokształcenia, niezwiązanego ze studiowanym kierunkiem.
- Czynniki 5: Samodzielne uczenie się dotyczące obszarów związanych ze studiowanym kierunkiem, wykraczające poza tematykę omawianą na zajęciach. Na ten czynnik składają się: deklarowanie systematycznego samokształcenia w zakresie pedagogiki, studiowanie książek związanych z kierunkiem studiów, pogłębianie wiedzy na temat metod uczenia się, systematyczne doskonalenie metod uczenia się do ćwiczeń i egzaminów.

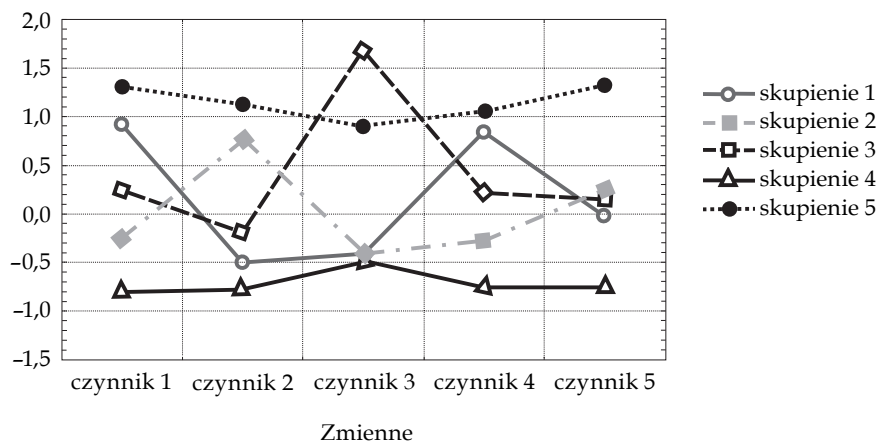
W artykule postawiłam następujące problemy badawcze:

1. Jakie grupy (typy) studentów można wyróżnić, biorąc pod uwagę samokształcenie jako element ich stylu życia?
2. Jakie są uwarunkowania samokształcenia wyróżnionych grup studentów?

Klasyfikacja badanych studentów ze względu na ich nawyki związane z samokształceniem

Metodą analizy statystycznej, którą można wykorzystać w celu pogrupowania badanych osób, jest analiza skupień – grupowanie metodą *k*-średnich. Służy ona do wykrywania struktur danych. Celem tej metody jest podział badanych obiektów (w tym przypadku: studentów) na grupy w taki sposób, aby obiekty należące do tej samej grupy były jak najbardziej do siebie podobne i jednocześnie jak najmniej podobne do obiektów należących do innych grup. Zmiennymi, które były brane pod uwagę podczas grupowania, są rodzaje aktywności samokształceniowej studentów – czynniki opisane we wstępie do artykułu.

Wykres 1. Wyniki analizy skupień przeprowadzonej na badanych osobach



Źródło: badania własne.

Na wykresie 1 każdą z wyodrębnionych grup studentów scharakteryzowano pod względem samokształcenia jako stylu życia. Oś pionowa wykresu przedstawia średnie arytmetyczne dla danych standaryzowanych. Interpretując na podstawie wykresu 1 uzyskane grupy, możemy wyróżnić następujące typy osób badanych:

1. Typ A - osoby wchodzące w skład skupienia 1 są w wysokim stopniu zainteresowane bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, naukowymi, politycznymi, często podejmują samokształcenie w obszarach niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem, nie uczą się systematycznie tego, co jest omawiane na zajęciach, nie podejmują samokształcenia w obszarach związanych ze studiowanym kierunkiem.
2. Typ B (skupienie 2) to studenci, którzy preferują samokształcenie kierowane przez nauczycieli akademickich. Poświęcają oni dużo czasu na przygotowywanie się do zajęć na uczelni, przy jednoczesnym braku aktywności samokształceniowej w pozostałych wyróżnionych obszarach.
3. Typ C (skupienie 3) to studenci, których uczenie się jest związane ze współpracą i spotkaniami z innymi osobami. Działają oni np. w różnego rodzaju organizacjach politycznych, społecznych, religijnych, poświęcają czas wolny na pracę w wolontariacie. Jednocześnie mało uwagi poświęcają przygotowywaniu się do zajęć na uczelni czy systematycznemu samokształceniu, nie interesują się problemami politycznymi, aktualnymi wydarzeniami naukowymi czy kulturalnymi.
4. Typ D (skupienie 4) to studenci, którzy charakteryzują się brakiem aktywności samokształceniowej w każdym z wymienionych obszarów.
5. Typ E (skupienie 5) to osoby, które w każdym z wyodrębnionych obszarów uczenia się uzyskały wysokie wyniki. Poświęcają one dużo czasu

na systematyczne samokształcenie zarówno w obszarach związanych, jak i niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem, są zainteresowane bieżącymi wydarzeniami kulturalnymi, naukowymi, politycznymi, działają w organizacjach politycznych, społecznych, religijnych, pracują w wolontariacie.

Teoretyczne przesłanki systematyzacji uwarunkowań samokształcenia

Mieczysław Malewski (1990, 1998), a także E. Solarczyk-Ambrozik (2006), referując zjawisko aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych, głównie na podstawie literatury anglojęzycznej, podają przykłady teorii szczegółowo je analizujących. Wyjaśniają one przede wszystkim uczestnictwo w formalnym kształceniu. Korzystając z tych opracowań, omówię krótko wyniki niektórych badań nad zagadnieniem uwarunkowań aktywności edukacyjnej osób dorosłych.

Odwołując się np. do teorii H. L. Millera (1967), można powiedzieć, że sytuacja sprzyjająca zaangażowaniu w działania edukacyjne powstaje wtedy, kiedy zostają zaspokojone potrzeby podstawowe. Jednostki, które mają dobrą sytuację materialną i zaspokojone potrzeby podstawowe, będą podejmowały zadania edukacyjne służące samorealizacji, natomiast osoby z niższych warstw społecznych, o niezaspokojonych potrzebach podstawowych, będą preferowały proste i krótkotrwałe formy oświaty utylitarnej, np. oświatę zawodową. Aktywność edukacyjna dorosłych jest, w myśl tej teorii, funkcją ich położenia w strukturze klasowej społeczeństwa.

W modelu symetrii osobowościowej zaproponowanym przez R. Boshiera (1973) aktywność edukacyjna dorosłych jest wyjaśniana w kategoriach mechanizmów osobowościowych. W tej koncepcji przyjmuje się, że osobowość stanowi pod względem strukturalnym i funkcjonalnym system informacji, który reguluje stosunki w ramach układu „Ja – świat”. W tym układzie istotną rolę odgrywają samowiedza człowieka i związana z nią samoocena, które kształtują się w rezultacie całonocnych doświadczeń człowieka oraz opinii o nim, formułowanych przez środowisko społeczne. Na podstawie tych doświadczeń i opinii jest dokonywany wybór życiowych priorytetów. Negatywne doświadczenia człowieka, związane z kształceniem się w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, zniechęcają osoby dorosłe do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Decyzje o podejmowaniu bądź niepodjęciu działań edukacyjnych są autonomicznymi decyzjami ludzi dorosłych, ale ich osobowościowe przesłanki kształtują się znacznie wcześniej (M. Malewski, 1990, s. 177).

Zgodnie z teorią U. Bergstena (1977) aktywność edukacyjna człowieka jest elementem jego stylu życia, który określają dwa rodzaje ról społecznych: role zawodowe i role podejmowane w czasie wolnym. Aktywność edukacyjna jest podejmowana wtedy, kiedy umożliwia osiągnięcie subiektywnie cenionych wartości, pod warunkiem że jednostka jest przekonana o własnej sprawności edukacyjnej. Istotne znaczenie dla preferencji edukacyjnych człowieka mają cechy osobowości jednostki (kształtowane przez doświadczenia życiowe) oraz cechy temperamentalne (wyrażające się gotowością do działania w określony sposób).

Zjawisko aktywności edukacyjnej K. Rubenson (1977) wiąże z systemem potrzeb jednostki i uzależnia od siły oczekiwania, że działaniu będą towarzyszyć pewne konsekwencje, a także od wartości tych konsekwencji dla działającego. Predyktorami aktywności edukacyjnej dorosłych są m.in. zmienne personalne, do których można zaliczyć wcześniejsze doświadczenia, cechy osobowe, aktualne potrzeby oraz zmienne środowiskowe, np. grupy odniesienia.

Decyzje edukacyjne dorosłych są regulowane przez poznawcze mechanizmy osobowości. Jednakże – stwierdza autor [K. Rubenson – A. K.] – regulacje te mają charakter społeczny w tym znaczeniu, w jakim społeczna jest nieustannie stająca się osobowość człowieka (M. Malewski, 1998, s. 97).

Zgodnie z koncepcją P. Cross (1981) uczestnictwo w kształceniu jest wypadkową samooceny uczącego się oraz postaw uczącego się wobec edukacji. Postawy te są kształtowane przez dotychczasowe doświadczenia edukacyjne, znaczenie mają też postawy manifestowane przez członków środowiska społecznego i osoby znaczące. Ważne są także czynniki związane z aktualną i minioną sytuacją życiową człowieka, do których można zaliczyć m.in. bariery utrudniające kształcenie (brak czasu, brak opieki nad dziećmi, trudności finansowe itp.). Według P. Cross, szczególnie korzystnymi (w sensie edukacyjnym) momentami są tzw. okresy przejściowe. Należą do nich wydarzenia dramatyczne dla człowieka, takie jak utrata pracy, choroba, rozwód, śmierć bliskiej osoby. Aktywność edukacyjna może pomóc człowiekowi na nowo sformułować dalekie cele, wypełnić przeżywaną psychiczną pustkę.

W modelu interakcji psychospołecznej G. G. Darkenwald i S. B. Merriam (1982) wśród zmiennych mających wpływ na aktywność edukacyjną dorosłych wymieniają cechy indywidualne i uwarunkowania związane ze środowiskiem rodzinnym, socjalizację i wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, zakres, w jakim aktualne środowisko społeczne lub zawodowe wymaga lub popiera dalsze kształcenie (tzw. presję uczenia się), postrzeganą wartość kształcenia. Znaczące są również czynniki specyficzne stymulujące kształcenie i bariery (E. Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 20).

W swoim modelu G. T. Henry i K. C. Basile (1994, s. 64–82) wyjaśniają uczestnictwo dorosłych w ustawicznym kształceniu zawodowym wśród znaczących zmiennych składających się na uwarunkowania tego uczestnictwa

i wymieniają m.in. zmienne społeczno-demograficzne (płeć, wiek, sytuacja ekonomiczna itp.), rodzaj motywacji (np. nawiązywanie nowych znajomości, zainteresowania, zmiany zachodzące w życiu), źródła informacji dotyczących możliwości kształcenia, bariery instytucjonalne i sytuacyjne (np. odległość od miejsca prowadzenia zajęć, brak czasu).

Uwarunkowania samokształcenia w świetle przeprowadzonych badań

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie badawcze, opisałam każdą z wyodrębnionych grup studentów pod względem takich zmiennych, jak:

1. Zmienne osobowe (wewnętrzne):
 - a) przekonanie studenta o własnej zdolności uczenia się, systematyczności, samodyscyplinie, wytrwałości;
 - b) przekonanie studenta o własnej umiejętności radzenia sobie ze zmianami w życiu;
 - c) satysfakcja z życia.
2. Grupy odniesienia.
3. Zmienne sytuacyjne (zewnętrzne) związane z aktualną sytuacją osób badanych:
 - a) obecna sytuacja rodzinna (stan cywilny, posiadanie dzieci);
 - b) sytuacja materialna;
 - c) zakres, w którym środowisko zawodowe w opinii respondenta sprzyja uczeniu się.
4. Zmienne sytuacyjne (zewnętrzne) związane z dzieciństwem i okresem szkolnym osób badanych:
 - a) wykształcenie rodziców, liczba rodzeństwa;
 - b) doświadczenia edukacyjne ze szkoły średniej.
5. Zmienne demograficzne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania).

Zmienne osobowe (wewnętrzne)

Jednym z predyktorów podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe może być poczucie własnej skuteczności w realizacji zadań edukacyjnych (F. Pajares, 2002). Ludzie zwykle podejmują się realizacji zadań, jeżeli czują się kompetentni i są przekonani, że mogą je wykonać. Zgodnie z ustaleniami A. Bandury, jeśli ufamy rezultatom własnych działań, zyskujemy siłę, która

pomaga nam aktywnie zachowywać się w różnych sytuacjach, a dzięki temu osiągnąć wyznaczone cele. Poczucie własnej skuteczności ma wpływ na osiągnięcia, zwiększa bowiem wytrwałość i inwestycję wysiłku w podejmowane działania (F. Pajares, 1997, s. 1-49). W badaniu wzięłam pod uwagę tylko niektóre wskaźniki poczucia własnej skuteczności: przekonanie studentów o tym, że potrafią się uczyć, przekonanie o własnej wytrwałości w dążeniu do celu, systematyczności i samodyscyplinie. Badałam ponadto przekonanie studentów dotyczące ich umiejętności radzenia sobie ze zmianami w życiu oraz poczucie satysfakcji z życia.

Dane przedstawione w tabeli 1 pokazują, że studenci wchodzący w skład poszczególnych skupień różnią się istotnie pod względem prawie każdej z analizowanych zmiennych. Najwyższe oceny charakteryzują grupę 5 studentów (typ E) – osoby podejmujące systematyczne samokształcenie w wielu dziedzinach. Oceniają one swoją wytrwałość, samodyscyplinę, zdolność uczenia się oraz systematyczność wyżej niż badani z pozostałych grup. Ich ocena własnej zdolności do radzenia sobie ze zmianami w życiu jest także najwyższa w porównaniu z pozostałymi badanymi grupami. Studenci niepodejmujący systematycznego samokształcenia (typ D) ocenili swoją wytrwałość, samodyscyplinę i zdolność uczenia się oraz umiejętność radzenia sobie ze zmianami najniżej, osoby zaliczone do tej grupy surowo oceniają też własną systematyczność.

Interesujące jest to, że studenci zaliczeni do skupienia 2 (typ B), czyli studenci skoncentrowani głównie na samokształceniu kierowanym przez nauczycieli akademickich, poświęcający dużo czasu na przygotowywanie się do zajęć, nie oceniają siebie wysoko pod względem żadnego z analizowanych obszarów. Istotnie różnią się od typu E pod względem samooceny dotyczącej wytrwałości, zdolności uczenia się i systematyczności. Szczególnie nisko oceniają oni własną zdolność uczenia się. Niskie wartości każdej z analizowanych zmiennych (poza samooceną zdolności uczenia się i zdolności radzenia sobie ze zmianami w życiu) charakteryzują także studentów typu A: najniżej spośród wszystkich badanych oceniają oni własną samodyscyplinę i systematyczność.

Studenci zaangażowani w uczestnictwo w organizacjach i pracę w wolontariacie (typ C) wysoko oceniają swoją samodyscyplinę, wytrwałość i systematyczność.

Nie stwierdziłam natomiast istotnych różnic pomiędzy odczuwaniem satysfakcji z własnego życia przez studentów należących do poszczególnych skupień. W skupieniu 5 średni wynik jest najwyższy, ale wynik testu statystycznego nie daje podstaw do odrzucenia hipotezy o braku różnic pomiędzy badanymi grupami.

Tabela 1. Porównanie 5 skupień studentów pod względem cech osobowych wewnętrznych (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charak- terystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4, 189		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ($p < 0,05$) zaznaczono kreskami
		1 (typ A) N = 32	2 (typ B) N = 52	3 (typ C) N = 26	4 (typ D) N = 61	5 (typ E) N = 23	F	p	
Wytrwałość	M	0,53	0,56	0,73	0,38	1,1	3,56	0,007945	4, 1, 2 3 5
	SD	0,72	0,83	0,83	0,84	1,05			
Samodyscyplina	M	0,16	0,38	0,65	0,33	1,17	4,93	0,000844	1 4, 2 3, 5
	SD	0,95	0,89	1,13	0,87	0,89			
Zdolność uczenia się	M	0,47	0,23	0,31	0,11	0,78	3,10	0,016709	4, 2, 3 1 5
	SD	0,84	0,85	0,84	0,82	0,80			
Systematyczność	M	-0,25	0,15	0,23	-0,11	0,87	7,06	0,000026	1 4 2, 3 5
	SD	0,92	0,92	0,71	0,80	0,97			
Samoocena zdolności do radzenia sobie ze zmianami w życiu	M	1,03	0,42	0,56	0,34	1,05	5,298	0,000461	4, 2 3 1, 5
	SD	0,80	0,81	0,97	0,83	0,99			
Satysfakcja z życia	M	0,54	0,18	0,30	0,24	0,68	1,395	0,2373	2, 4, 3, 1, 5
	SD	1,12	0,90	1,03	1,02	1,07			

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, p – prawdopodobieństwo, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, N – liczebność

Źródło: wszystkie tabele w opracowaniu własnym.

Grupy odniesienia

Odpowiadając na pytania dotyczące źródeł ludzkich działań, zarówno psychologia, socjologia, jak i pedagogika wskazują na znaczenie czynników społecznych. W socjologii jest to związane np. z badaniami dotyczącymi zjawiska tożsamości, ról społecznych, w psychologii społecznej prowadzi się badania w ramach teorii społecznego uczenia się, perspektywy społeczno-poznawczej, społeczno-kulturowej itd. Znaczenie czynników społecznych podkreśla się także w teoriach andragogicznych, wyjaśniających aktywność edukacyjną osób dorosłych. Przykładowo, w modelu interakcji psychospołecznej (E. Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 20) G. G. Darkenwald i S. B. Merriam wśród zmiennych mających wpływ na uczestnictwo w formalnej edukacji dorosłych wymieniają zakres, w jakim aktualne środowisko społeczne lub zawodowe wymaga dalszego kształcenia lub je popiera. Zmienna ta została nazwana „presją uczenia się”. W teorii uczenia się sytuacyjnego (J. Lave, E. Wenger, 1991, za: M. Malewski, 2006, s. 32–36) podkreśla się, że ludzie uczą się przez obserwacje i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym. Z każdą przynależnością jest bowiem związane przejmowanie (świadome lub nie) zachowań, przekonań, wartości akceptowanych w danym otoczeniu. W teorii uczenia się egzystencjalnego P. Jarvis wskazuje, że uczenie się zawsze zachodzi w określonej sytuacji społecznej. „Postrzegając ją i nadając jej sens, jednostka włącza ją w obręb swojego doświadczenia i czyni składową biografii” (M. Malewski, 2006, s. 37).

W rozważaniach nad społecznymi uwarunkowaniami ludzkich zachowań szczególną rolę odgrywają tzw. grupy pierwotne, czyli rodzina, rówieśnicy, sąsiedzi, a także grupy odniesienia normatywnego (z których czerpiemy i przyjmujemy normy i wartości kształtujące nasze działania) lub porównawczego (z którymi konfrontujemy nasze osiągnięcia, standard życia, poziom prestiżu itp.). Grupy odniesienia dostarczają zatem pewnych standardów, wartości. Porównawcza grupa odniesienia stanowi kontrast dla sytuacji osobistej, w jakiej jednostka się znajduje; wykorzystuje więc ona wartości, postawy tej grupy, aby osiągnąć korzyści, które w tej grupie dostrzega (P. Sztompka, 2003). Grupą odniesienia normatywnego dla osób charakteryzujących się wysokim poziomem samokształcenia, zgodnie z teorią, powinna być grupa, dla której samokształcenie stanowi wartość.

Tabela 2. Porównanie 5 skupień studentów pod względem stosunku do intencjonalnego uczenia się w grupach odniesienia (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charak- terystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4; 187		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ($p < 0,05$) zaznaczono kreskami
		1 (typ A) N = 31	2 (typ B) N = 51	3 (typ C) N = 26	4 (typ D) N = 60	5 (typ E) N = 24	F	<i>p</i>	
Dla ludzi, których szanuję, uczenie się sta- nowi wartość	M	0,77	0,98	0,61	0,40	1,54	8,526	0,000002	4 3 1, 2 5
	SD	0,96	0,68	1,02	0,96	0,59			
Dla moich bliskich uczenie się stanowi wartość	M	0,97	0,96	0,31	0,48	1,76	8,219	0,000004	3, 4 2 1 5
	SD	0,60	0,75	1,01	0,91	0,77			

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, *p* – prawdopodobieństwo, *M* – średnia arytmetyczna, *SD* – odchylenie standardowe, *N* – liczebność

Rezultaty analizy przedstawione w tabeli 2 potwierdzają hipotezę sformułowaną na podstawie teorii. Najwyższe średnie arytmetyczne dla analizowanych w tabeli stwierdzeń odnotowałam w skupieniu 5. Studenci zaliczeni do typu E (skupienie 5) istotnie wyżej ocenili stopień, w jakim ich grupy odniesienia postrzegają samokształcenia jako wartość. Z kolei grupy odniesienia dla studentów typu D (skupienie 4) nie postrzegają intencjonalnego uczenia się jako wartości, podobnie jest w przypadku grup odniesienia dla studentów typu C.

Studenci podejmujący samokształcenie niezwiązane ze studiowanym kierunkiem (typ A) różnią się istotnie od typu D – silniej są przekonani, że dla ich bliskich oraz osób które szanują, uczenie się stanowi wartość. Jednak dla studentów typu E, czyli osób podejmujących wszechstronne samokształcenie w wielu obszarach, to przekonanie jest jeszcze wyższe.

Studenci preferujący samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich (typ B) są podobni do typu A pod względem własnego przekonania dotyczącego stosunku do uczenia się osób, które szanują i osób im bliskich.

Obecna sytuacja rodzinna

Jak zauważa J. Kargul (2005, s. 66–80) bycie w rodzinie, czyli życie rodzinne, wymusza podejmowanie uczenia się. Życie w rodzinie współczesnej nie może polegać tylko na naśladowaniu starszego pokolenia, stosowaniu się do jego wskazówek. Ma charakter fazowy, jego bieg wyznaczają sytuacje postrzegane przez członków rodziny jako nowe, czasami są to sytuacje kryzysowe. Wśród tych okoliczności J. Kargul wymienia, m.in.: pojawienie się pierwszego dziecka, rozpoczęcie przez dzieci edukacji szkolnej, kryzysy małżeńskie, problemy związane z wychowaniem dzieci itp. Owe sytuacje mogą stymulować bądź hamować aktywność edukacyjną. Edukacja dotycząca wyżej wymienionych obszarów zwykle ma charakter autoedukacji przy wykorzystaniu różnorodnych źródeł wiedzy.

Przeprowadzone przeze mnie badanie nie ujawniło żadnych istotnych różnic pomiędzy wyróżnionymi grupami studentów (skupieniami) w zakresie stanu cywilnego, posiadania przez nich dzieci czy ich subiektywnej oceny własnej sytuacji materialnej (tabela 3).

Tabela 3. Charakterystyka 5 skupień studentów pod względem obecnej sytuacji rodzinnej

Numer skupienia	Stan cywilny				Posiadanie dzieci				Sytuacja materialna					
	panna/kawaler		zamężna/ żonaty		tak		nie		zła		przeciętna		dobra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	22	16,79	10	15,63	6	12	26	17,81	5	29,4	20	17,1	7	11,1
2	35	26,72	16	25,00	12	24	40	27,40	5	29,4	32	27,4	15	23,8
3	15	11,45	12	18,75	8	16	18	12,33	1	5,9	15	12,8	11	17,5
4	45	34,35	17	26,56	14	28	49	33,56	5	29,4	38	32,5	20	31,7
5	14	10,69	9	14,06	10	20	13	8,90	1	5,9	12	10,2	10	15,9
Razem	139	100,00	64	100,00	50	100	146	100,00	17	100,0	117	100,0	63	100,0
Wartość χ^2	2,975				5,576				6,308					
df	4				4				8					
Poziom istotności	0,56210				0,23313				0,61281					

N – liczebność

Doświadczenia edukacyjne ze szkoły średniej

Nauka, wypełnianie obowiązków szkolnych, udział w wydarzeniach związanych ze szkołą czy też w innych (nieformalnych) obszarach życia szkolnego mogą mieć istotny wpływ na kształtowanie stylu życia uczniów. Jest tak chociażby dlatego, że uczniowie poświęcają szkole większość swojego czasu. Jeśli nauczycielowi uda się stworzyć odpowiednie warunki do podejmowania przez uczniów aktywności własnej, do pracy nad sobą, to jest szansa, że po ukończeniu szkoły uczniowie nadal będą pracowali nad własnym rozwojem w różnych wymiarach. Te warunki to traktowanie ucznia jako podmiotu wychowania, nastawienie na realizowanie nie tylko funkcji dydaktycznej, ale i wychowawczej (A. J. Sowiński, 2006). Zasada podmiotowości w wychowaniu nie oznacza jednak

[...] tworzenia warunków do wszelkiej aktywności wychowanka, lecz do takiej aktywności, która pochodzi z własnego wyboru, jest wyrazem poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem (A. J. Sowiński, 2006, s. 201).

Duże znaczenie ma tutaj zaangażowanie uczniów w działalność pozalekcyjną, społeczną, przynależność do organizacji młodzieżowych czy organizowanie wypoczynku (np. turystyka). Działalność ta daje możliwość rozwijania zainteresowań, poznania swoich słabych i mocnych stron, rozwija także umiejętność organizowania sobie czasu wolnego, planowania działań.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 4, osoby charakteryzujące się obecnie niskim poziomem samokształcenia (skupienie 4) w szkole średniej należały do grup, dla których samokształcenie nie stanowiło istotnego elementu stylu życia. Nie były aktywne społecznie, nie uczestniczyły w zajęciach pozalekcyjnych, osoby należące do tego skupienia w najniższym stopniu – w porównaniu z pozostałymi – zgadzają się ze stwierdzeniem, że w szkole średniej otrzymywały wysokie oceny. Odwrotnie wygląda charakterystyka skupienia 5: osoby, dla których obecnie uczenie się stanowi styl życia, w szkole średniej były aktywne w różnego rodzaju organizacjach młodzieżowych i społecznych, uczestniczyły w zajęciach pozalekcyjnych, uznawały uczenie się za wartość. Studenci zaliczeni do osób preferujących samokształcenie kierowane (skupienie 2) to „skuteczni” (por. D. Turska, 2006) uczniowie szkół średnich – osoby, które w szkole średniej otrzymywały wysokie oceny, jednocześnie osoby nieaktywne społecznie, nieuczestniczące w zajęciach pozalekcyjnych. Widać więc, że nawyki badanych osób dotyczące uczenia się nie zmieniły się od czasu szkoły średniej.

Tabela 4. Charakterystyka 5 skupień pod względem doświadczeń edukacyjnych ze szkoły średniej (skala od -2 do 2)

Zmienne	Charakterystyka	Skupienia					Analizy wariancji <i>df</i> = 4, 186		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ($p < 0,05$) zazna- czono kreskami
		1 N = 31	2 N = 50	3 N = 27	4 N = 60	5 N = 23	F	p	
Nauczyciele, którzy do tej pory mniej uczyli, nauczycieli mniej, jak się uczyć	M	-0,35	-0,24	-0,15	-0,32	-0,09	0,332248	0,856033	1, 4, 2, 3, 5
	SD	1,02	1,09	1,13	1,03	1,04			
W szkole średniej otrzymałem wysokie oceny	M	0,29	0,72	0,70	0,28	0,65	1,867092	0,117976	4 <u>1, 3, 5</u> 2
	SD	1,07	1,03	1,03	1,03	1,15			
W szkole średniej działałem w organizacji młodzieżowej lub społecznej	M	-0,13	-0,18	0,33	-0,95	0,65	6,827883	0,000038	4 — 2 <u>1, 3</u> 5
	SD	1,65	1,61	1,44	1,17	1,52			
W szkole średniej poświęcałem dużo czasu na zajęcia pozalekcyjne	M	0,16	-0,34	0,44	-0,57	0,61	4,551355	0,001572	4 <u>2</u> 1, 3, 5 2-3
	SD	1,57	1,47	1,34	1,36	1,47			
Osoby, z którymi przyjaźniłem się w szkole średniej, lubiły się uczyć	M	0,42	0,34	0,37	-0,03	0,52	1,874762	0,116608	4 <u>2, 3, 1</u> 5
	SD	1,09	1,06	1,01	0,95	1,20			

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, p – prawdopodobieństwo, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe
N – liczebność

Rodzina

Rodzina ma szczególne znaczenie w procesie edukacji dziecka. Istotną rolę w rozwoju dziecka odgrywają jego wczesne doświadczenia. Stwarzanie sytuacji, które rozwijają ciekawość, motywują do działania, dają szansę rozwoju zdolności dziecka, dają mu możliwość zdobywania wiedzy o świecie, sprzyja rozwojowi i opanowaniu języka, co prowadzi do tworzenia nowego kanału komunikacji społecznej, inicjującego rozwój myślenia opartego na znaczeniu słów (T. Rostowska, 2002, s. 79). Do najpoważniejszych zagrożeń dla edukacyjnej funkcji rodziny należy zaliczyć:

[...] a) niewłaściwe postawy rodzicielskie (w tym głównie postawa odtrącająca, nadmiernie wymagająca, zaniedbująca, nadopiekuńcza); b) niedojrzałość emocjonalną rodziców; c) niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców; d) lekceważący stosunek do nauki (nauka nie przedstawia dla rodziców większej wartości); e) patologię życia rodzinnego; f) trudne warunki ekonomiczno-socjalne, utrudniające zaspokojenie potrzeb dziecka (T. Rostowska, 2002, s. 84).

Z procesem interioryzacji postaw, schematów działania, nawyków związane jest pojęcie habitusu. Jest to

[...] rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całości kształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami [...] jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmującym to wszystko, co jednostka przyswoiła sobie, żyjąc w określonym miejscu przestrzeni społecznej, mając taką a nie inną rodzinę, chodząc do takich a nie innych szkół, obracając się w takim a nie innym towarzystwie itd. (J. Szacki, 2003, s. 894).

Habitus kształtuje się w ciągu całego życia jednostki, ale największe znaczenie mają doświadczenia z socjalizacji pierwotnej, pierwsze lata życia człowieka. Socjalizacja w rodzinach z niższych warstw społecznych wpływa na losy edukacyjne jednostek. Habitus pierwotny, cechujący takie osoby, skazuje je na trudności w odbiorze kultury wyższej. Jednocześnie osoby te są przekonane o swoich niedostatkach intelektualnych. Istotne znaczenie dla podejmowania aktywności edukacyjnej w życiu dorosłym może mieć

wykształcenie rodziców. Znacząca jest tutaj zwłaszcza rola matki. Kiedy przewyższa ona ojca dziecka poziomem wykształcenia, wpływa decydująco na poziom wykształcenia dzieci (M. Misztal, 1984).

Tabela 5. Charakterystyka 5 skupień pod względem wykształcenia rodziców i posiadania rodzeństwa

Numer skupienia	Wykształcenie ojca				Wykształcenie matki				Posiadanie rodzeństwa			
	podstawowe lub zawodowe		średnie lub wyższe		podstawowe lub zawodowe		średnie lub wyższe		tak		nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	18	18,4	13	13,3	13	19,1	18	14,3	28	15,47	4	23,53
2	28	28,6	24	24,5	14	20,6	38	30,1	49	27,07	3	17,65
3	10	10,2	17	17,3	11	16,2	16	12,7	23	12,71	4	23,53
4	35	35,7	28	28,6	23	33,8	39	31,0	59	32,60	4	23,53
5	7	7,1	16	16,3	7	10,3	15	11,9	22	12,15	2	11,76
Razem	98	100,0	98	100,0	68	100,0	126	100,0	181	100,00	17	100,00
Wartość χ^2	7,228				2,753				2,888			
df	4				4				4			
Poziom istotności	0,12				0,60				0,58			

N - liczebność

Dane przedstawione w tabeli 5 nie dają jednak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, która mówi o braku różnic pomiędzy poszczególnymi skupieniami studentów pod względem takich zmiennych, jak wykształcenie rodziców lub posiadanie rodzeństwa.

Zakres, w jakim środowisko zawodowe w opinii respondenta sprzyja uczeniu się

Aby sprawdzić, czy orientacja na ustawiczne uczenie się środowiska zawodowego badanych osób ma związek z ich aktywnością samokształceniową, poprosiłam tych badanych studentów, którzy pracują zawodowo, o określenie na skali od -2 do 2, w jakim stopniu, według nich, ich praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji, oraz określenie, w jakim stopniu uczenie się stanowi wartość dla ich współpracowników. W obydwu przypadkach różnice pomiędzy odpowiedziami studentów należących do wyodrębnionych skupień okazały się istotne (tabele 6 i 7).

Tabela 6. Charakterystyka wyodrębnionych skupień pod względem zakresu, w jakim ich środowisko zawodowe sprzyja uczeniu się (skala ocen od -2 do 2)

Zmienne	Charakterystyka	Skupienia (typy studentów)					Analizy wariancji <i>df</i> = 4; 144		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery skupień ułożone według rosnących średnich; różnice istotne ($p < 0,05$) zaznaczono kreskami
		1 (typ A) <i>N</i> = 27	2 (typ B) <i>N</i> = 36	3 (typ C) <i>N</i> = 26	4 (typ D) <i>N</i> = 44	5 (typ E) <i>N</i> = 16	<i>F</i>	<i>p</i>	
Moja praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji	<i>M</i>	0,15	0,64	1,12	0,05	0,81	3,883	0,005	4, 1 <u>2</u> 5, 3 4-2
	<i>SD</i>	1,43	1,07	1,07	1,36	1,28			
Dla ludzi, z którymi pracuję, uczenie się stanowi wartość	<i>M</i>	0,04	0,69	0,46	0,39	0,88	2,085	0,086	1 4, 3 2, 5
	<i>SD</i>	1,26	0,98	1,07	1,13	0,88			

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji, *p* – prawdopodobieństwo, *M* – średnia arytmetyczna, *SD* – odchylenie standardowe
N – liczebność

Wyniki analizy potwierdzają istnienie różnic pomiędzy badanymi grupami. Studenci zaliczeni do skupienia 4 (osoby, które nie podejmują samokształcenia) najniżej ocenili stopień, w jakim ich praca zawodowa sprzyja podnoszeniu kwalifikacji. Najwyższe średnie dla obydwu analizowanych stwierdzeń odnotowałam w skupieniu 5 (osoby wszechstronnie aktywne pod względem samokształcenia). Skupienie 2 (osoby preferujące samokształcenie kierowane) to osoby w wysokim stopniu zgadzające się ze stwierdzeniem, że dla ludzi, z którymi pracują, uczenie się stanowi wartość. Studenci, których środowisko zawodowe jest zorientowane na ustawiczne uczenie się, częściej podejmują wszechstronne samokształcenie lub samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich.

Istotną przeszkodą w podejmowaniu samokształcenia może być brak czasu spowodowany aktywnością zawodową badanych. Aby to sprawdzić, przeanalizowałam przynależność osób aktywnych i nieaktywnych zawodowo do poszczególnych skupień. Z danych przedstawionych w tabeli 7 wynika, że osoby pracujące zawodowo i te, które nie pracują, różnią się istotnie pod względem samokształcenia. Najwyraźniejsza różnica występuje w skupieniu 3. Nie ma tam ani jednej osoby, która nie pracuje zawodowo. Praca zawodowa nie przeszkadza więc badanym w angażowaniu się w działalność polityczną, społeczną, wolontariat. Warto też zwrócić uwagę na odsetek osób niepracujących zawodowo w skupieniu 4 – jest to ok. 27%. Jednocześnie w tym skupieniu znalazło się ponad 40% wszystkich badanych, którzy nie pracują. Okazuje się więc, że wzrost ilości czasu wolnego związany z brakiem pracy wcale nie powoduje zwiększenia aktywności samokształceniowej. W skupieniu 5, składającym się z osób aktywnych pod względem samokształcenia, tylko co 4 osoba nie pracuje; tylko 15% wszystkich osób niepracujących znalazło się w tym skupieniu.

Tabela 7. Rozkłady zmiennej Praca zawodowa w poszczególnych skupieniach

Numer skupienia	Praca zawodowa			
	tak		nie	
	N	%	N	%
1	28	17,83	4	9,76
2	38	24,20	14	34,15
3	27	17,20	0	0
4	46	29,30	17	41,46
5	18	11,46	6	14,63
Wartość χ^2	11,369			
<i>df</i>	4			
Poziom istotności	0,02272			

N – liczebność

Zmienne demograficzne

Badania przeprowadzone przez T. G. Reio i W. Dawisa (2005, s. 40–49) prowadzą do wniosku, że osoby w wieku 30–50 lat charakteryzują się większą gotowością do samokształcenia w porównaniu z młodzieżą i osobami starszymi. Wyniki tych badań sugerują również, że gotowość do samokształcenia wzrasta systematycznie aż do ok. 50. r.ż., zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Zaobserwowano także interakcję pomiędzy wiekiem i płcią osób badanych: kobiety w wieku 14–20 lat miały wyższą gotowość do samokształcenia w porównaniu z mężczyznami. W pozostałych grupach wiekowych nie stwierdzono różnic pod względem gotowości do samokształcenia u kobiet i mężczyzn.

Wyniki testu χ^2 w tabeli 8 nie dają podstaw do przyjęcia hipotezy, że istnieje związek pomiędzy płcią a przynależnością do poszczególnych skupień, jako prawdziwej. Wyniki dotyczące różnic pomiędzy studentami i studentkami trzeba jednak potraktować ostrożnie, ze względu na małą liczebność mężczyzn w badanej grupie. Kobiety znalazły się przede wszystkim w skupieniu 2 (typ B) i 4 (typ D); mężczyźni – w skupieniach 2 (typ D) oraz 1 (typ A).

Można natomiast mówić o różnicach pod względem samokształcenia jako elementu stylu życia pomiędzy osobami, które mieszkają w dużych miastach i na wsi. Tylko 6% mieszkańców wsi znalazło się w skupieniu 5. Zatem osoby mieszkające na wsi rzadko charakteryzują się wszechstronnym samokształceniem w wielu dziedzinach. Prawie 40% mieszkańców wsi znalazło się w skupieniu 4, czyli w grupie osób typu D, które w ogóle nie podejmują systematycznego samokształcenia. Duża grupa osób mieszkających na wsi i w małych miastach znalazła się w skupieniu 2 – są to osoby typu B, podejmujące wyłącznie samokształcenie kierowane, związane z tematyką omawianą na zajęciach, czyli samodzielną naukę pod kierunkiem nauczycieli akademickich. Połowę wszystkich osób wchodzących w skład skupienia 1 (typ A) stanowią osoby z dużych miast. Częściej niż osoby z małych miast i wsi podejmują one samokształcenie związane z zainteresowaniem bieżącymi wydarzeniami politycznymi, kulturalnymi, naukowymi. Częściej niż mieszkańcy wsi i małych miast systematycznie czytają czasopisma, chodzą do teatru, w telewizji oglądają programy popularnonaukowe itp.

Interesujące w tabeli 8 są rozkłady zmiennej Wiek, dotyczy to zwłaszcza osób typu E. Okazuje się, że dominują tam starsi studenci. W skupieniu 5 (typ E) co piąty jest student starszy, a tylko 6,5% to studenci młodszy. Starsi studenci częściej niż młodszy podejmują więc systematyczne samokształcenie w wielu dziedzinach.

Tabela 8. Rozkłady zmiennych demograficznych w poszczególnych skupieniach

Numer skupienia (typy studentów)	Płeć		Miejsce zamieszkania						Wiek					
	kobieta		mężczyzna		duże miasto		małe miasto		wieś		mniej niż 25 lat		25 lat lub więcej	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 (typ A)	23	13,94	9	27,27	16	26,23	7	14	9	11,39	20	16,26	11	15,07
2 (typ B)	48	29,09	4	12,12	10	16,39	16	32	25	31,65	36	29,27	16	21,92
3 (typ C)	23	13,94	4	12,12	9	14,75	6	12	10	12,66	16	13,01	11	15,07
4 (typ D)	52	31,52	11	33,33	16	26,23	15	30	30	37,97	43	34,96	20	27,40
5 (typ E)	19	11,52	5	15,15	10	16,39	6	12	5	6,33	8	6,50	15	20,55
Razem	165	100,00	33	100,00	61	100,00	50		79	100,00	123	100,00	73	100,00
Wartość χ^2	6,436		13,447						9,63					
df	4		8						4					
Poziom istotności	$p = 0,168$		$p = 0,097$						$p = 0,047$					

N – liczebność

Reasumując, wśród zmiennych demograficznych do znaczących uwarunkowań samokształcenia jako elementu stylu życia można zaliczyć miejsce zamieszkania i wiek. Mieszkanie w dużym mieście współwystępuje z podejmowaniem wszechstronnego samokształcenia w wielu dziedzinach. Podejmują je częściej starsi studenci. Samokształcenie pod kierunkiem nauczycieli akademickich przy jednoczesnym braku innych form aktywności samokształceniowej częściej podejmują osoby z małych miejscowości.

Podsumowanie

Przeprowadzone analizy pozwoliły wyróżnić pięć typów zachowań studentów związanych z samokształceniem jako elementem ich stylu życia. Najliczniejszą grupę stanowią studenci w dużym stopniu podejmujący samokształcenie związane ze studiowanym kierunkiem (typ B), a także osoby, które nie podejmują samokształcenia lub podejmują je w bardzo małym stopniu (typ D). Grupa osób podejmująca wszechstronne samokształcenie w wielu dziedzinach (typ E) okazała się najmniej liczna.

Wybór drogi autoedukacyjnej, czyli to, jak studenci podejmują samokształcenie; czy i w jakim stopniu jest ono elementem ich stylu życia, stanowi wypadkową samooceny dotyczącej własnej skuteczności oraz wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Zmienną o dużym znaczeniu jest orientacja na ustawiczne uczenie się grup odniesienia oraz środowiska zawodowego badanych osób. Wśród zmiennych demograficznych istotne znaczenie mają wiek oraz miejsce zamieszkania.

Bibliografia

- Dubas, E. (2005). Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka. W: M. Podgórnny (red.). *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków.
- Field, J. (2003). Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych. Tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(21).
- Henry, G. T., Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 2(44).
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przestanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*. Wrocław.

- Kozerska, A. (2008). Samokształcenie jako element stylu życia studentów pedagogiki. W: K. Denek, T. Koszczyk, W. Wiesner (red.). *Edukacja jutra*. T. I. Wrocław.
- Malewski, M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Malewski, M. (2006). W poszukiwaniu teorii uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2005). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń.
- Maziarz, C. (1966). *Proces samokształcenia*. Warszawa.
- Miształ, M. (1984). Społeczno-psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce. *Studia Socjologiczne*, 2(93).
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. W: M. Maehr, P. R. Pintrich (red.). *Advances in Motivation and Achievement*. T. X. (<http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>).
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline* (<http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>).
- Pólturzycki, J. (2002). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock.
- Reio, T. G., Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-directed Learning Readiness: A Development Perspective. *International Journal of Self-directed Learning*, 2(1).
- Rostowska, T. (2002). Edukacyjna funkcja rodziny. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.). *Osoba. Edukacja. Dialog*. T. I. Kraków.
- Siciński, A., Wyka, A. (1988). *Badania „rozumiejące” stylu życia: narzędzia*. Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2005). Dorosły jako uczeń – zmiana społeczna a szanse uczestnictwa w oświacie. W: M. Podgórnny (red.). *Człowiek na edukacyjnej fali: współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2006). Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2(34).
- Sowiński, A. J. (2006). *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*. Szczecin.
- Szacki, J. (2003). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Sztompka, P. (2003). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność uczenia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin.

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badania samokształcenia jako elementu stylu życia studentów pedagogiki. Biorąc pod uwagę nawyki studentów związane z samokształceniem, wykorzystując statystyczną metodę analizy danych – analizę skupień, wyróżniono pięć grup (typów) studentów. Każdą z nich scharak-

teryzowano pod względem takich zmiennych, jak: zmienne osobowe, grupy odniesienia, zmienne sytuacyjne oraz zmienne demograficzne.

Summary

This article focuses on the results concerning self-education as an element of pedagogy students' lifestyle. Students' habits connected with self-education were under consideration. The author applied a statistical method of data analysis – the cluster analysis. Five groups of students were set apart. Every group was characterized in terms of the personal, situational and demographic variables.

Agnieszka Miklewska

Edukacja jako wyznacznik zmiany w życiu bezrobotnych osób niepełnosprawnych

Aktywność ekonomiczna osób niepełnosprawnych

Praca jest jedną z form aktywności dorosłego człowieka. Umożliwia zaspokojenie najważniejszych biologicznych i psychicznych potrzeb, stwarza możliwości samorealizacji (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2008), ale również – dzięki tak wszechstronnemu działaniu – staje się istotną formą rehabilitacji w przypadku problemów zdrowotnych.

Bogata oferta pomocy socjalnej wobec osób niepełnosprawnych sprawia, że

[...] zdecydowana większość osób niepełnosprawnych, bo 84% – utrzymuje się głównie ze świadczeń społecznych: rent, emerytur i zasiłków. Jedynie dla 8% tej populacji główne źródło utrzymania stanowi praca, zaś kolejne 8% pozostaje na utrzymaniu innych osób, nie posiadając własnych środków na przeżycie (www.mps.gov.pl, 2008).

W związku z tym, że często są to niskie świadczenia, korzystają również ze wsparcia rodziny. Tego typu polityka społeczna wykreowała wizerunek osoby niepełnosprawnej jako niezdolnej do pracy. Jeszcze w 2004 r. Polacy pytani za pośrednictwem ankiety OBOP-u: Jakiego powinno być źródło utrzymania osoby niepełnosprawnej?, najczęściej odpowiadali – renta (por. tabela 1).

Dzięki intensywnym kampaniom społecznym ostatnich lat, np. „Lodołamacze” czy „Niepełnosprawni – Pełnosprawni w Pracy”, udało się sprawić, że wśród pracodawców przestaje funkcjonować stereotyp osób z grupą inwalidzką jako nieprzydatnych do pracy. W latach 2007–2008 zaobserwowano znaczny wzrost liczby ofert pracy kierowanych do ludzi niepełnosprawnych bądź dających szansę zatrudnienia na podstawie kwalifikacji, bez analizy stanu zdrowia.

Tabela 1. Proponowane źródła utrzymania dla osób niepełnosprawnych

Z czego powinna się utrzymywać osoba niepełnosprawna?	w %*
Renta	86
Własna praca	56
Opieka społeczna	14
Pomoc rodziny	5
Pomocy organizacji charytatywnych	5
Inne źródła	1
Trudno powiedzieć	2

* respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: TNS OBOP (2004).

Niestety znacznie trudniej jest zmienić postawę samych bezrobotnych osób niepełnosprawnych. Wypracowane mechanizmy obronne, które ułatwiały im wcześniej pogodzenie się z brakiem pracy – teraz stają się istotną przeszkodą do podjęcia wyzwania – zmiany. Często wyuczona bezradność zdaje się ich silniej ograniczać niż realne szanse na zatrudnienie.

Osoby niepełnosprawne wykazują znacznie mniejszą aktywność zawodową niż osoby pełnosprawne. Jedynie co piąta osoba z grupą inwalidzką jest zatrudniona i to najczęściej w zakładach pracy chronionej (por. tabela 2). Aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych jest ponad trzykrotnie niższa w porównaniu ze zbiorowością sprawnych.

Tabela 2. Aktywność ekonomiczna OP i ON w latach 2006–2008 (w %)

Rok	Wskaźnik aktywności zawodowej		Wskaźnik zatrudnienia		Stopa bezrobocia	
	ON	OP	ON	OP	ON	OP
2006 (IV kw.)	15,2	54,1	12,9	47,5	15,3	12,2
2007 (IV kw.)	16,1	54,1	13,9	49,5	13,7	8,5
2008 (III kw.)*	16,4	54,6	14,4	51,0	12,2	6,6

ON – osoby niepełnosprawne, OP – osoby pełnosprawne

* brak możliwości porównania analogicznego kwartału 2008 roku

Źródło: Główny Urząd Statystyczny (2006–2008).

Poziom aktywności zawodowej jest zróżnicowany ze względu na rodzaj dysfunkcji – spośród wszystkich bezrobotnych niepełnosprawnych najmniejszy odsetek poszukujących pracy stanowią osoby upośledzone umysłowo i osoby ze schorzeniami narządu słuchu, natomiast najaktywniejsze są osoby ze schorzeniami neurologicznymi i narządu wzroku

(Główny Urząd Statystyczny, 2008). Niestety dość dramatycznie wygląda sytuacja osób chorujących na schizofrenię – tylko 2% bezrobotnych z taką niepełnosprawnością znajduje pracę, a mogłaby pracować nawet połowa (J. Meder, K. Charzyńska, 2006).

Sytuacja wygląda zupełnie inaczej w krajach Unii Europejskiej, w których wskaźnik aktywności osób niepełnosprawnych wynosi ok. 40–50%, co oznacza, że co druga osoba niepełnosprawna jest aktywna zawodowo (oczywiście jest to zróżnicowane w zależności od kraju).

Opór przed zmianą

Zmiany dokonujące się na rynku pracy w latach 2007–2008 pozwoliły dostrzec, że wiele osób niepełnosprawnych pozostawało biernych wobec możliwości zatrudnienia (por. A. Miklewska, 2007). Bezpośrednio lub pośrednio wyrażały niechęć do zmiany sytuacji, w której się znajdowały. Podczas rozmowy z doradcą zawodowym lub psychologiem podawały przyczyny braku pracy, które przypadkowej osobie mogły się wydawać łatwe do pokonania. Mówiły np. „Chętnie podjąłbym pracę, ale nie mam gdzie”. Konfrontowanie z faktem, że wielu pracodawców, szczególnie zakładów pracy chronionej, ale i z tzw. otwartego rynku pracy, narzeka na brak chętnych do zatrudnienia lub że już mogą stawić się do pracy – szybko dodawały: „Nie mam wystarczających kompetencji”, mimo że zakres ofert pracy był szeroki i obejmował zajęcia proste, np. wymagające sprawności manualnej bądź umiejętności rozmowy przez telefon, ale również poszukiwani byli specjaliści, których kompetencje oceniano wyłącznie z perspektywy wiedzy i doświadczenia, a nieistotny okazywał się ich stan zdrowia. Proponowane stanowiska obejmowały niskie, średnie i najwyższe pozycje zawodowe.

Jako powód bierności zawodowej wskazywano również nieprzystosowanie stanowisk do stanu zdrowia niepełnosprawnych pracowników. W tym zakresie także wiele się zmieniło i pracodawcy, mając w perspektywie szansę na pozyskanie dobrego pracownika, obecnie chętnie korzystają z refundacji kosztów przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) na przystosowanie takich miejsc pracy.

Pierwszy kontakt z bezrobotną osobą niepełnosprawną wśród osób, które wcześniej nie zetknęły się z podobną sytuacją, czasem może budzić wątpliwości co do rzeczywistej ich chęci podjęcia pracy, zwłaszcza że przejawiany opór wobec zmiany ma wiele form. Podczas pracy skoncentrowanej na aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych – w biurze pośrednictwa pracy i unijnym, ogólnopolskim programie nastawionym na aktywizację zawodową

osób niepełnosprawnych [„Kroki ku pracy. Program aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych” finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w ramach działań 1.4 – por. www.krokikupraczy.pl, 2008], udało się wyodrębnić najczęściej spotykane przejawy oporu:

- konformizm: „Większość niepełnosprawnych nie pracuje”;
- wycofanie się, bierność: „Praca jest nie dla mnie”;
- rytualizm: „Ja mam co robić – każdy dzień zaplanowany”;
- odrzucenie: „Te prace są bezsensowne. Wszystkie takie same”;
- bezradność: „Nawet nie wiem, gdzie ta firma się mieści”;
- zmiana tematu: opowiadanie o swoim życiu zamiast o pracy, podawanie informacji nie na temat;
- odsuwanie w czasie: „Tak, kiedyś muszę się zająć szukaniem pracy”, „Może pomyślę o tym po zimie” (rozmowa toczyła się w czerwcu);
- odrzucanie pomysłów i rozwiązań: „Już to przerabiałem...”; „To ciekawy pomysł, ale raczej w praktyce nie sprawdzi się...”; „Na pewno ZUS się do tego doczepi” – czyli gra w „tak, ale...”;
- podważanie autorytetu doradcy zawodowego, psychologa: „Co Pani wie o braku pracy...”; „Zdrowy chorego nie zrozumie...” (A. Miklewska, 2008, s. 145–146).

Przyczyny oporu osób niepełnosprawnych przed podjęciem pracy

Opór, który wykazują bezrobotne osoby niepełnosprawne wobec podjęcia pracy, nie jest reakcją świadomą (P. Oleś, K. Drat-Ruszczak, 2008). Stanowi przede wszystkim formę obrony przez lękiem, który wzbudza potencjalna zmiana w ich życiu. Brak pracy, choć często generuje niezadowolony, jest sytuacją znaną, a dzięki temu bezpieczną.

Podjęcie pracy stanowi konieczność sprostania nowym wyzwaniom. Burzy dotychczasowy schemat dnia i ogólnego funkcjonowania, wprowadza zmianę własnych i rodzinnych przyzwyczajeń, powodując często na początku chaos, zagubienie i utratę kontroli. Czynniki te wywołują z kolei dyskomfort psychiczny i utratę poczucia bezpieczeństwa.

Podjęcie pracy zmusza do refleksji na temat swoich kompetencji i kwalifikacji, do odpowiedzenia sobie na pytanie, czy są one wystarczające i czy osoba podoła nowej roli pracownika. Takie przemyślenia mogą powodować zachwianie zaufania do samego siebie, zachwianie poczucia własnej wartości.

Wskazane przyczyny oporu dotyczą nie tylko osób niepełnosprawnych, ale również wszystkich długotrwale bezrobotnych. Jednak ta sama sytuacja, rozpatrywana dodatkowo przez pryzmat niepełnosprawności, wiąże się z koniecznością obalenia mitu na temat rzekomej niezatrud-

niałości osób niepełnosprawnych, a także przewyciężenia często rozpościeranego przez otoczenie tzw. parasola ochronnego, uruchamiającego z kolei u samych zainteresowanych postawę wyuczonej bezradności. Wiara w niezatrudnialność pozwalała do niedawna poradzić sobie z sytuacją bezrobocia wśród osób niepełnosprawnych – dawała poczucie rozumienia otaczającej rzeczywistości, zmiana w postaci podjęcia zatrudnienia wymaga odrzucenia tego schematu, a co za tym idzie – osłabienia kontroli poznawczej.

Wprowadzenie zmian jest silnie związane z otrzymywaną przez osoby niepełnosprawne pomocą socjalną (z ZUS-u, ośrodków pomocy). Obowiązujący system prawny istotnie często wyklucza możliwość zarobkowania i otrzymywania takiego wsparcia. W kontekście niepewności utrzymania zatrudnienia rodzi to obawę pozostania bez środków do życia i utratę łatwo pozyskiwanych, choć niewielkich funduszy.

Poza tym niepełnosprawni bezrobotni często mają utrudnioną zdolność adaptacji do warunków życia na skutek samej niepełnosprawności. Osoby takie gorzej funkcjonują w społeczeństwie, mają ograniczoną możliwość wypełniania swoich ról społecznych i zadań życiowych. Poczucie mniejszych szans na znalezienie pracy niż osoby sprawne oraz społeczne następstwa niepełnosprawności i bezrobocia powodują znaczne zaniżenie samooceny, co utrudnia przewyciężanie sytuacji trudnych, a więc również podejmowanie działań zmierzających do znalezienia pracy (A. Nowak, 2002).

Przygotowanie osób niepełnosprawnych do funkcjonowania na rynku pracy

Model aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych powinien zakładać działania zintegrowane, wieloetapowe i wielopłaszczyznowe. Odpowiednie przygotowanie osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy pozwala efektywnie wykorzystać szansę zatrudnienia i zapobiega sytuacjom rozczarowania po stronie pracownika i pracodawcy. Warto, aby działania psychologa, doradcy zawodowego, specjalisty ds. rozwoju zawodowego czy trenera koncentrowały się wokół takich grup działań, jak: budowanie motywacji do pracy, przewyciężanie oporu, wyznaczanie celów edukacyjnych i rozwoju osobistego, a także pomoc w opanowaniu konkretnych, specyficznych umiejętności zawodowych (A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, 2008). Jednak etapem wstępnym zawsze musi być zdiagnozowanie postaw, poglądów i preferencji (K. Stemplewska-Żakowicz, W. Paluchowski, 2008).

Identyfikacja negatywnych emocji

Z chwilą zidentyfikowania przejawów oporu u bezrobotnych osób niepełnosprawnych pojawia się szansa na przeciwdziałanie im. Wyjaśnienie zainteresowanym ich przyczyn i źródeł pomaga je zrozumieć i zneutralizować. Podejmowanie konkretnych czynności zaradczych jest nastawione na usunięcie przeszkód i ułatwia wprowadzenie zmian. Gdy rozmówca otwarcie przyznaje się do swojego strachu, niechęci lub tego, że ma rzeczywiste przesłanki, by być przeciwnym podjęciu zatrudnienia – istnieje możliwość rozwikłania problemu bądź poszukiwania innych konstruktywnych rozwiązań

Wytyczenie celu

Warto, aby zmiana prowadząca do podjęcia pracy przez bezrobotną osobę niepełnosprawną była projektowana przez wyznaczenie celu: bliskiego – możliwego do osiągnięcia w stosunkowo krótkim czasie, dającego poczucie sprawstwa i własnej mocy, a także odległego, który będzie w pełni satysfakcjonować zainteresowanego. Budowanie motywacji do zmiany zawsze powinno się opierać na poczuciu odpowiedzialności, wynikającym z wewnętrznego przekonania osoby niepełnosprawnej. Im silniej niepełnosprawny włączy się i zaangażuje w projektowanie celu, tym silniej identyfikuje się ze zmianą, i zwiększają się jego szanse na powodzenie. Aktywny udział bezrobotnego w decyzji na temat pracy, wpływ na kształt zmiany powodują, że w naturalny sposób się z nią oswiają, następuje wzrost akceptacji zmiany, wzmacnia się więź w stosunku do wykonywanych czynności i dążenie do realizacji i odniesienia sukcesu. Rezultatem takich działań jest często przejęcie odpowiedzialności za wykonywane zadania i szybsze przystosowanie do podejmowanej pracy. Osobie niepełnosprawnej łatwiej świadomie uniknąć odruchów i mechanizmów oskarżania innych, pozycjonowania siebie jako ofiary okoliczności, wstydu i ucieczki.

Cele edukacyjne

Szczegółowa diagnoza psychofizyczna bezrobotnej osoby niepełnosprawnej ułatwia stworzenie i realizację indywidualnego programu rehabilitacji zawodowej, czyli zidentyfikowanie optymalnych dla niej kierunków rozwoju osobistego i zawodowego. Istotne jest wskazanie celów konkretnych, rozłożonych w czasie i stanowiących wyzwanie, możliwe jednak do zrealizowania przez osobę niepełnosprawną. Warto zwrócić uwagę, aby koncentrowały się nie tylko wokół zdobycia konkretnych kwalifikacji zawo-

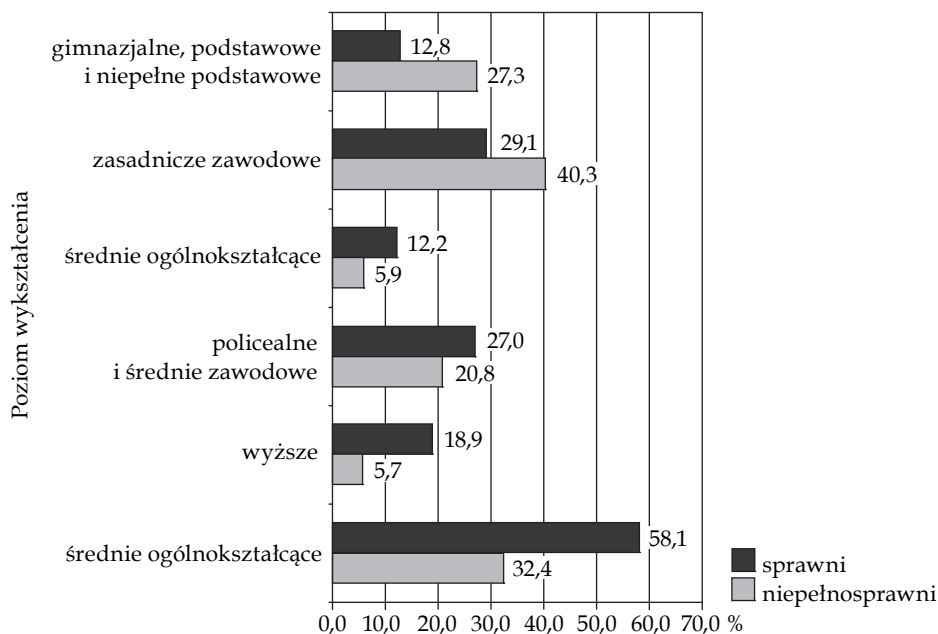
dowych (umiejętności twarde), ale i kształtowały kompetencje społeczne (umiejętności miękkie).

Edukacja w zakresie tzw. umiejętności twardych

Podczas projektowania celów zawodowych dla osób niepełnosprawnych i z nimi cele edukacyjne odgrywają szczególną rolę. Przede wszystkim dlatego, że bardzo często osoby niepełnosprawne legitymują się wykształceniem znacznie poniżej swoich potencjalnych możliwości, co zmusza je do podejmowania niesatysfakcjonujących zajęć. Nasila to brak wiary w siebie i depryzację potrzeb w zakresie rozwoju indywidualnego. Konsekwencją jest niepodejmowanie wyzwań rozwojowych i brak twórczej adaptacji.

Osoby niepełnosprawne cechują się znacznie niższym wykształceniem niż osoby sprawne. Potwierdzają to najnowsze statystyki – ponad połowa niepełnosprawnych legitymuje się najwyżej wykształceniem zawodowym (wykres 1).

Wykres 1. Struktura osób niepełnosprawnych i sprawnych w wieku produkcyjnym według poziomu wykształcenia w II kwartale 2008 r.



Źródło: Główny Urząd Statystyczny (2008).

Mimo że we wszystkich typach uczelni rośnie odsetek studentów niepełnosprawnych w stosunku do osób sprawnych, ich liczba jest znacznie mniejsza niż 1% ogółu studentów (MEN, 2006). Niższy poziom wykształcenia, niestety, często wiąże się z niedostatecznym poziomem umiejętności kluczowych, tj. obsługi komputera, nowoczesnych urządzeń biurowych i umiejętności miękkich, takich jak autoprezentacja, komunikowanie się, znajomość języków obcych.

Drugim wyznacznikiem szczególnego charakteru celów edukacyjnych jest fakt, że podjęcie kształcenia, zmierzające do zdobycia lub podniesienia kwalifikacji, może nieznacznie odroczyć w czasie konieczność zmiany – podjęcia pracy i tym samym, jako obarczone mniejszym ładunkiem lęku, staje się celem łatwiej akceptowanym przez samych zainteresowanych. Może stać się okresem przyzwyczajania się do myśli, że zmiany są nieodzowne. Jak wskazują doświadczenia autorki, bezrobotne osoby niepełnosprawne znacznie chętniej podejmowały decyzję o rozpoczęciu edukacji niż o podjęciu pracy, mimo że miały świadomość, iż jest to etap wstępny do zatrudnienia. Edukacja stała się zatem szansą na podjęcie zmian rozwojowych w „łagodnej” formie, krokiem zmierzającym do poradzenia sobie z oporem.

Edukacja w zakresie tzw. umiejętności miękkich

Jak wspomniano wcześniej, osoby niepełnosprawne często mają obniżony poziom umiejętności społecznych. Fakt ten silnie rzutuje na ich poczucie wartości, funkcjonowanie w grupie społecznej, ale również na relacje pracownik – pracodawca. Dlatego etap przygotowań bezrobotnych osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy koncentruje się również na edukacji w zakresie umiejętności miękkich. Poświęcone tym zagadnieniom warsztaty i treningi obejmują przede wszystkim wzmacnianie posiadanych zasobów i kompetencji, a dopiero w następnej kolejności pracę z deficytami. Osoby niepełnosprawne kształtują swoją samoświadomość, tworzą obraz siebie, jako pracownika, rozpoznają własne miejsce w grupie społecznej. Podczas spotkań indywidualnych i grupowych uczą się nowych wzorców zachowań, rozwijają umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, a także kształtują te, które są przydatne bądź niezbędne do skutecznego poszukiwania pracy i poruszania się na jej rynku: umiejętność autoprezentacji i wywierania wpływu, negocjacji, asertywność. Osoby niepełnosprawne są także przygotowywane do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi na poziomie psychicznym i formalnym, gdyż otrzymują wiedzę na temat podstaw prawnych dotyczących zatrudnienia. Wreszcie, uczą się metod efektywnego poszukiwania pracy i konstruowania dokumentów aplikacyjnych.

Najważniejszym jednak celem edukacji w tym wstępnym okresie jest kreowanie u osoby niepełnosprawnej obrazu siebie jako pełnowartościowego pracownika, w miarę możliwości na otwartym rynku pracy, i nieocenianie

siebie przez pryzmat niepełnosprawności. Dodatkowym pozytywnym efektem jest również zmiana postawy w kierunku aktywności, woli samostanowienia, gotowości do zmiany i otwartości na współpracę.

Zakres szkoleń w okresie przygotowawczym powinien być zawsze dostosowywany do indywidualnych potrzeb osób zainteresowanych, ale również ich możliwości. Dlatego warto, aby dobór kadry prowadzącej warsztaty uwzględniał również jej przygotowanie w zakresie specyfiki poszczególnych niepełnosprawności.

Edukacja w początkowym okresie zatrudnienia

Zdarza się, że pracodawcy oferujący zajęcia o różnym stopniu skomplikowania nie uwzględniają szczególnych ograniczeń danej osoby, których pokonanie jest możliwe po tzw. okresie przyuczenia. Osoba niewidoma potrzebuje np. czasu na wyuczenie nowej czynności manualnej, a po wstępnym okresie nauki może osiągać lepsze wyniki niż widzący pracownicy, na co nie wskazują próbki pracy wykonane podczas rozmów kwalifikacyjnych. Warto, aby o tym fakcie potrafiły informować pracodawców same bezrobotne osoby niepełnosprawne, prosząc o wyznaczenie czasu na przystosowanie. Istotną rolę w tym zakresie odgrywają również osoby z najbliższego środowiska bądź specjaliści ds. rozwoju zawodowego. Oni także mogą pomóc w wyuczeniu nowej umiejętności.

Przystosowanie do zmiany, którą jest podjęcie pracy, znacznie łatwiej jest uzyskać, gdy osoby niepełnosprawne – oprócz wsparcia otoczenia – mogą liczyć na pomoc ze strony osób w podobnej sytuacji (A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj, 2006). Podczas spotkań w takich grupach ich członkowie dzielą się własnymi doświadczeniami, sukcesami, ale również doznawanymi porażkami w obszarze aktywności zawodowej. Wzajemne podobieństwo przeżyć niweluje, przynajmniej częściowo, doświadczane poczucie osamotnienia, a z drugiej strony stanowi szansę na podtrzymanie dalekosiężnej motywacji do pracy.

Podsumowanie

Podjęcie pracy przez bezrobotne osoby niepełnosprawne często powoduje niechęć samych zainteresowanych. Mimo że praca stanowi istotny czynnik rehabilitacji, jako element generujący duże zmiany w życiu może równocześnie powodować utratę poczucia bezpieczeństwa i wyzwalać silny opór.

Edukacja, choć będąca elementem procesu przygotowania do podjęcia pracy, postrzegana jest przez osoby niepełnosprawne jako mniej zagraża-

jąca. Chętniej podejmowane są działania zwiększające zakres kwalifikacji i kompetencji. Jednocześnie stają się jednak przyczynkiem zmian w życiu, a często pomostem do podjęcia pracy.

Bibliografia

- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. II. Gdańsk.
- Brzezińska, A., Woźniak, Z., Maj, K. (2006). *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*. Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny, praca zbiorowa (2006–2008). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*. Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny, praca zbiorowa (2008). *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w 2008 r.* Warszawa.
- Meder, J., Charzyńska, K., (2006). Przeciwdziałanie samobójstwom w schizofrenii. *Wiadomości Psychiatryczne*, 9(1).
- MEN, praca zbiorowa (2006). *Dostęp osób niepełnosprawnych do edukacji – stan obecny szanse i bariery*. Warszawa.
- Miklewska, A. (2007). *Opór przed zmianą. Referat wygłoszony na konferencji „O krok od pracy” Projektu „Kroki ku pracy” realizowanego w ramach działań 1.4. z EFS-u*. Warszawa – Poznań.
- Miklewska, A. (2008). Opór przed zmianą – problemy aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. W: D. Kukła, Ł. Bednarczyk. *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*. Warszawa – Częstochowa.
- Nowak, A. (2002). *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych: studium pedagogiczno-społeczne*. Katowice.
- Oleś, P., Drat-Ruszczak, K. (2008). Osobowość. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. II. Gdańsk.
- Spiridonow, K., Kasperek-Zimowska, B., Chądzyńska, M. (2004). Jakość życia a funkcjonowanie pacjentów chorych na schizofrenię. *Psychiatria Polska*, 38, 3 (supl.).
- Stemplewska-Żakowicz, K., Paluchowski, W. (2008). Podstawy diagnozy psychologicznej. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. II. Gdańsk.
- TNS OBOP, praca zbiorowa (2004). *Polacy o niepełnosprawności*. Warszawa.
- http://www.doradca-zawodowy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=44 (1.12.2008)
- <http://www.gus.pl> (1.12.2008)
- <http://www.krokikupracy.pl> (1.12.2008)
- <http://www.mps.gov.pl> (1.12.2008)
- http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/2415?query=Polacy+o+niepe%C5%82-nosprawno%C5%9Bci+TNS+OBOP&pool_id=11135 (1.12.2008)

Streszczenie

Artykuł prezentuje problemy związane z aktywizacją zawodową osób niepełnosprawnych. Charakteryzuje zjawisko oporu przed podejmowaniem pracy, jednocześnie identyfikując edukację jako czynnik zmiany chętnie podejmowany przez niepełnosprawnych, a ostatecznie również prowadzący do zatrudnienia i samorozwoju. Autorka, odwołując się do własnych doświadczeń, szczegółowo określa płaszczyzny edukacji przygotowujące niepełnosprawnych do zmiany, choć już same zmiany stanowiących.

Summary

The article presents the problems related to disabled people's professional activation. It focuses on resistance against work undertaking and identifies education as factor of change which is willingly noticed by disabled people and finally leads to employ and personal development. On the basis of own experience, author defines dimensions of education preparing to change. Often education is already a change.

Paweł Zieliński

Wyzwanie edukacyjne:
zmiana świadomości ekologicznej
warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego

Zagrożenie środowiska naturalnego
zagrożeniem dla przetrwania gatunku ludzkiego

Znany pedagogom i studentom kierunków pedagogicznych VII Raport Klubu Rzymskiego z 1979 r. wymienia wśród głównych problemów globalizacji nieumiejętność współzycia gatunku ludzkiego z przyrodą. Nie tylko nadmierna eksploatacja nieodnawialnych bogactw przyrody, ale przede wszystkim postępująca w szybkim tempie degradacja tzw. zasobów odnawialnych, niszczenie lasów tropikalnych, pustoszenie gleb, zagłada dzikiej roślinności i zwierzożyny powodują degradację ludzkiego siedliska ekologicznego, obniżają zdrowotność i jakość życia człowieka. Wzrost tych negatywnych tendencji może zagrozić nawet zdolności do przetrwania biologicznego samego gatunku ludzkiego (J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, s. 42–43).

Autorzy raportu domagają się zmiany w prowadzeniu procesu edukacji współczesnego człowieka przez wyposażenie jej i wzbogacenie w cechy innowacyjnego uczenia się, czyli antycypowanie i uczestniczenie, umożliwiające zarazem autonomię i integrację.

Szerokie rozumienie świadomości ekologicznej
oraz systemowa idea ochrony przyrody
nowymi kategoriami pedagogicznymi

W literaturze przedmiotu pojęcie świadomości ekologicznej jest często przedstawiane w rozumieniu wąskim i szerokim. Pierwsze wskazuje na wybiórczą wiedzę, poglądy i wyobrażenia jednostek i grup na temat śro-

dowiska naturalnego, drugie zawiera całokształt uznawanych opinii, idei i wartości o środowisku naturalnym jako miejscu życia i rozwoju człowieka oraz społeczeństwa (L. Domka, 1998). Świadomość ekologiczna w szerokim rozumieniu jest to forma świadomości społecznej, która nie tylko pojawia się w myśleniu i przeżyciach jednostek, lecz także w uznawanych społecznie standardach rozumienia, przeżywania i wartościowania przyrody (Z. Hull, 1984). Rozumienie to uwzględnia aspekt aksjologiczny, czyli wartości, systemy wartości oraz wartościowanie w odniesieniu do środowiska naturalnego, a także aspekt deontologiczny, wskazujący na powinności człowieka względem tego środowiska. Dostrzega się tutaj i docenia rangę powiązań między działalnością gospodarczą człowieka a postępującymi degradacją i dewastacją przyrody. Już w końcu lat 60. XX w. wyłoniły się wyraźnie dwie idee ochrony przyrody: pragmatyczna, często doraźnie prowadzona akcja ochrony pewnych dóbr przyrody, podejmowana ze względu na szczególne potrzeby człowieka, a zwłaszcza pewnych grup społecznych, oraz systemowa, uwzględniająca m.in. wizje cywilizacji ekologicznych i potrzebę transformacji społeczeństw w kontekście zmiany i wzrostu ich świadomości ekologicznej (A. Papuziński, 2006, s. 33–34). Takie wizje oraz prezentacje powiązanych z nimi wartości i systemów wartości w różnorodnych modelach społeczeństw zawiera Raport Zespołu GAMMA, który zostanie bliżej przedstawiony w kontekście szans rozwoju świadomości ekologicznej.

Zarówno szerokie rozumienie świadomości ekologicznej, jak i systemowa idea ochrony przyrody powinny się stać nowymi kategoriami pedagogicznymi, rozpoznawanymi przez wszystkich nauczycieli, a z czasem również ich uczniów i studentów

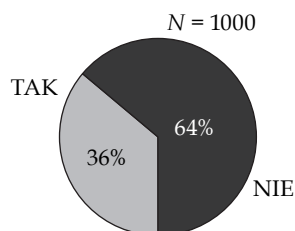
Świadomość ekologiczna Polaków

Badania nad świadomością ekologiczną Polaków przeprowadzili pod koniec XX w. W. Mirowski (1999) i T. Burger (2000).

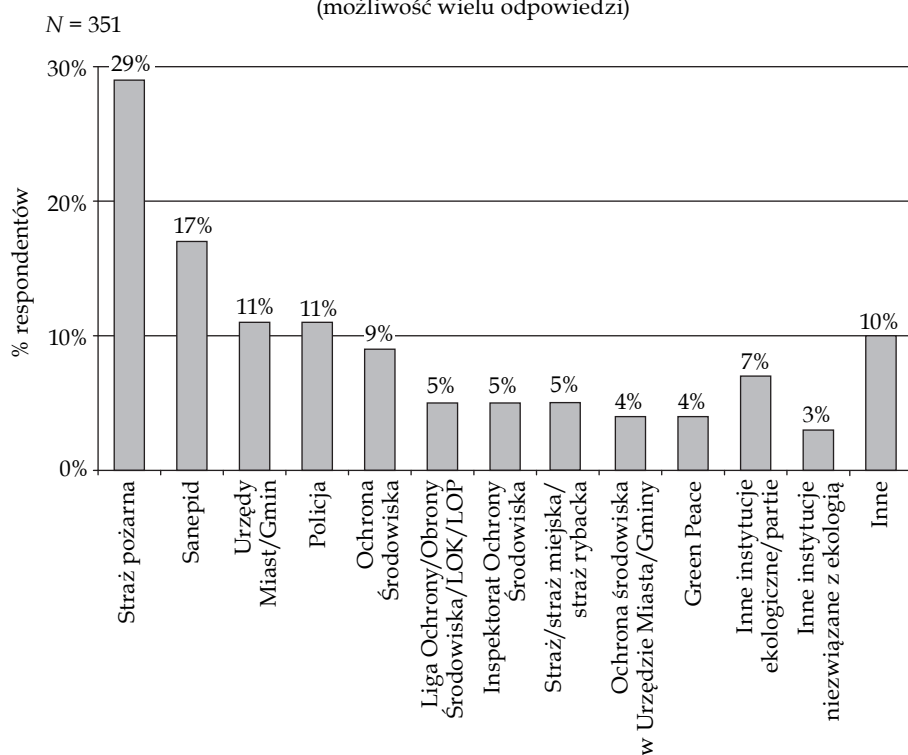
Interesujące są też wyniki nowszych badań przeprowadzonych przez GfK Polonia – instytut badania opinii, rynku i konsumpcji z września i października 2005 r. Badania przeprowadzono na reprezentatywnej próbie 1000 Polaków, którzy w zdecydowanej większości określili swoje zachowania w codziennym życiu jako proekologiczne. Jednak szczegółowe pytania sprawdzające poziom świadomości ekologicznej badanych, np. dotyczące znajomości instytucji i organizacji, które należy powiadomić w wypadku zagrożenia środowiska (zob. wykres 1), czy określenia, które mycie naczyń bardziej oszczędza wodę – ręczne czy w zmywarce (zob. wykres 2), pokazały, że poziom ten jest zdecydowanie niski (GfK Polonia).

Wykres 1. Świadomość ekologiczna Polaków – znajomość instytucji związanych z zagrożeniem środowiska

Czy znają Państwo instytucję/organizację, którą powiadomiliby Państwo w przypadku zagrożenia środowiska?



Którą instytucję/organizację powiadomiliby Państwo w przypadku zagrożenia środowiska? (możliwość wielu odpowiedzi)



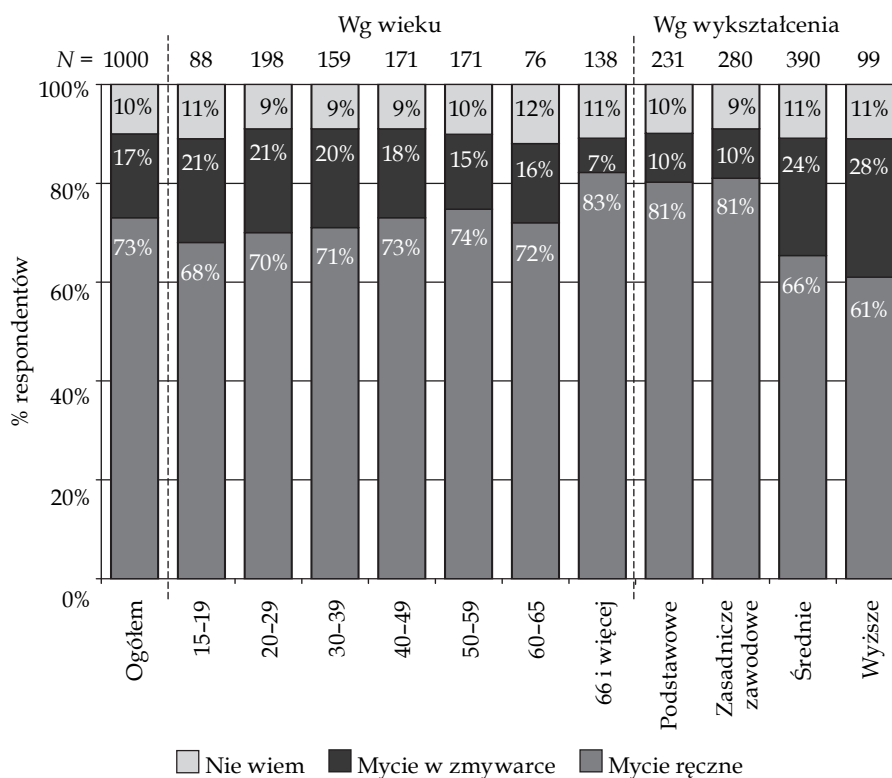
Źródło: GfK Polonia, 2005, s. 10.

Zaznacza się więc u współczesnego Polaka w sferze świadomości ekologicznej wyraźne rozdzielanie między **ja-idealnym** (przekonanie o własnej

wysokiej świadomości ekologicznej) a **ja-realnym** (badania wskazują na niską świadomość ekologiczną Polaków).

Wykres. 2. Świadomość ekologiczna Polaków – oszczędzanie wody związane z myciem naczyń

Które mycie naczyń bardziej oszczędza wodę: mycie ręczne czy mycie w zmywarce?
(możliwość jednej odpowiedzi)



Źródło: GfK Polonia, 2005, s. 6.

Jest to również problem wychowawczy, którego rozwiązanie wymaga przede wszystkim uświadomienia Polakom podstawowego błędu w postrzeganiu własnej świadomości ekologicznej. Należy również wskazać na możliwe do osiągnięcia inne poziomy świadomości ekologicznej i wynikające z nich zachowania ekologiczne oraz rozmaite korzyści dla człowieka, w tym zdrowotne, estetyczne i duchowe oraz edukacyjne. Nie można również zapomnieć o płynących z takich zachowań korzyściach dla przyrody jako partnera człowieka.

Próby zmiany świadomości ekologicznej

Prowadzone na większą skalę próby zmiany świadomości ekologicznej jednostek i społeczeństw są podejmowane od lat 70., gdy na świecie doszło do prawdziwego *boomu* związanego ze wzrostem świadomości ekologicznej.

Już w hasłach kontestacji młodzieżowej z przełomu lat 60. i 70. oraz kontrkultury można odnaleźć wezwania do ochrony środowiska naturalnego planety w powiązaniu ze zmianą świadomości konsumpcyjnej na ekologiczną (S. Wołoszyn, 1998, s. 101–102). W tym czasie pojawia się ekofeminizm *Françoise d'Eaubonne*, ekologia głęboka A. Naessa, prace i Raport Instytutu GAMMA z Montrealu, wspomniany Raport Botkina (VII Raport Klubu Rzymskiego), a także są tworzone założenia ruchu politycznego „zielonych”.

Przedstawiony już w kilku aspektach pedagogicznych przez autora tego artykułu w różnych dziełach pedagogicznych (P. Zieliński, 1995, 2000, 2008), bardzo wyczerpujący pod względem naukowym, choć wciąż mało znany w Polsce, jest 4-tomowy interdyscyplinarny Raport opracowany przez istniejący w XX w. przy Uniwersytecie Montrealskim i Uniwersytecie McGill Zespół GAMMA – Instytut Studiów nad Przyszłością. Raport przygotowała kilkunastoosobowa grupa naukowców, specjalistów, m.in. od: biologii, energetyki, demografii, ekonomii, organizacji i zarządzania, socjologii, psychologii, antropologii kulturowej, nauk politycznych i filozofii, wśród których znaleźli się np.: znany ekonomista i kierownik Zespołu – K. Valaskakis, P. S. Sindell, J. G. Smith, I. Fitzpatrick-Martin, W. L. Gardiner. Wyniki pracy tego zespołu spotkały się z dużym zainteresowaniem w Stanach Zjednoczonych, Japonii i innych krajach świata, również za sprawą wydanej parę lat później książki *The Conserver Society. A Workable Alternative for the Future* (K. Valaskakis i in., 1998). Główne tezy Raportu zostały dokładniej omówione przez autora artykułu w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (P. Zieliński, 2008, s. 891–899).

Przedstawienie zróżnicowanych poziomów świadomości ekologicznej jednostek i społeczeństw jest możliwe przez odniesienie propozycji ujęcia modeli rozwoju współczesnych społeczeństw stworzonej przez Zespół GAMMA do rzeczywistości europejskiej początku XXI w.

Według wyżej wspomnianej propozycji rozwoju współczesnych społeczeństw, opierającej się na analizie charakteru związków danego typu społeczeństwa z przyrodą, można wyszczególnić pięć modeli rozwoju społeczeństw o różnej charakterystyce, a także uchwycić miejsce Polski oraz innych krajów europejskich w procesie tych przekształceń. Obrazuje to załączony niżej schemat (zob. schemat 1).

Model rozwoju współczesnych społeczeństw uwzględniające ich stosunek do środowiska naturalnego

Rozwój i przekształcanie się opracowanych przez Zespół GAMMA modeli współczesnych społeczeństw ma charakter linearny: przebiega od społeczeństwa typu SK₁ o najbardziej destrukcyjnym stosunku do przyrody i jej dóbr, w stronę społeczeństwa typu SK₃, o stosunku najbardziej opiekuńczym i zachowawczym.

Skrót SK oznacza społeczeństwo konserwacyjne (ekologiczne), czyli takie, jakie przedłuża możliwość korzystania z zasobów przyrody, oszczędza jej dobra, kierując się przy tym zróżnicowaną filozofią – od chęci zaspokojenia przede wszystkim interesów własnych, po uwzględnienie potrzeb i praw samej przyrody.

Naukowiec z Zespołu GAMMA wyróżnili cztery typy społeczeństw konsumpcyjnych, z których dwa nie mają charakteru konserwacyjnego: SK₋₁ i SK₀, czyli typy: nieefektywny i efektywny w zakresie ilości i wartości wytworzonych w danym kraju i czasie dóbr materialnych, dających się przeliczyć na pieniądze.

Ogólnie, wśród przekonań społeczeństw konsumpcyjnych można wymienić trzy następujące:

- szczęście osiągnięte jest głównie przez gromadzenie rzeczy;
- antropocentryzm;
- natura jest niekompetentna (K. Valaskakis i in., 1988, s. 35–38).

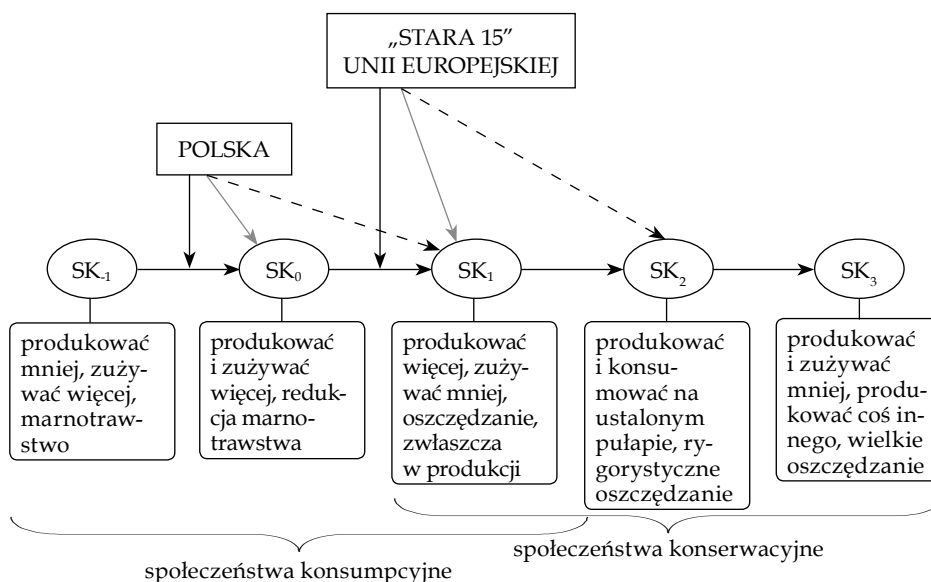
Wzrost produktu narodowego brutto (PNB) interpretuje się jako wzrost poziomu życia, zadowolenia i „szczęścia” obywateli danego kraju.

W społeczeństwie oznaczonym według Zespołu GAMMA jako SK₋₁ dość powszechnie funkcjonują dodatkowe trzy przekonania:

- nie ma nic złego w marnotrawstwie, jest ono nawet pożyteczne;
- środowisko naturalne można traktować zarówno jak kurę znoszącą złote jaja, jak i wysypisko śmieci, należy się też śpieszyć, gdyż inni nas w takim zachowaniu mogą ubiec;
- po nas choćby potop, po co zawracać sobie głowę przyszłością, liczy się tylko chwila obecna (K. Valaskakis i in., 1988, s. 265–268).

Wśród ideałów i wzorców omawianego modelu społeczeństwa znajdują się wartości demokratyczne i judeochrześcijańskie. Można do nich zaliczyć ideały Wielkiej Rewolucji Burżuazyjnej we Francji: wolność, równość (również sumienia i wyznania) oraz braterstwo ludzi, a także ideały religijne – miłość bliźniego, zbawienie, przykazania dekalogu... Zastanawia jednak pewna sprzeczność istniejąca na poziomie tej warstwy systemu wartości: między wartościami demokratycznymi a promocją wybranych religii autorytarnych.

Schemat 3. Obecne miejsce Polski oraz „starych krajów Unii Europejskiej” w odniesieniu do modeli rozwoju współczesnych społeczeństw Zespołu GAMMA



Źródło: opracowanie własne.

Wśród preferencji i upodobań SK₋₁ znajdują się m.in.: sukces materialny, towarzyski, zawodowy, emocjonalny, władza, rozrywka. Sukces materialny mierzony jest często wielkością konta bankowego i liczbą posiadanych dóbr materialnych, sukces towarzyski – rozgłosem, zawodowy – osiągnięciem szczytu kariery, emocjonalny – liczbą partnerów, władza zaś często jest wartością instrumentalną, służącą do osiągnięcia wartości wcześniej wymienionych. Rozrywka z kolei niejednokrotnie umożliwia oderwanie się czy wręcz ucieczkę od codziennych kłopotów i ograniczeń.

Model SK₀ jest „udanym” społeczeństwem konsumpcyjnym, w którym produkcja pozwala zaspokajać wciąż rosnące sztuczne potrzeby jego członków. Przede wszystkim rachunek ekonomiczny zachęca konsumentów do redukcji marnotrawstwa. Wciąż jednak mechanizm tworzenia tzw. sztucznych potrzeb przez „kawałkowanie” naturalnych działa na wysokich obrotach i na masową skalę, nie występują nowe postawy względem natury.

Polska na początku XXI w. przemieszcza się od pierwszego do drugiego z omówionych już modeli (zob. schemat 1).

Model SK₁, w stronę którego przemieszczają się „stare” kraje członkowskie Unii Europejskiej, ma już atrybuty społeczeństwa konserwacyjnego, przede wszystkim za sprawą filozofii oszczędzania dóbr przyrody, do którego ma prowadzić głównie proces produkcji oraz częściowa zmiana nawyków

konsumpcyjnych obywateli. Niewielka zmiana systemu wartości pozwala na szybki rozwój gospodarczy i wysoką efektywność. Recykliczacja surowców, wykorzystywanie dóbr materialnych w produkcji oraz w codziennym życiu konsumentów, odkrycia naukowe i nowoczesne rozwiązania technologiczne prowadzące do miniaturyzacji urządzeń czy ich wielofunkcyjności, ponadto efektywniejsze zarządzanie pracownikami i inne rozwiązania – również pozwalają urzeczywistniać ideę oszczędzania przyrody. Zmiana nawyków konsumpcyjnych może dotyczyć upowszechniania się idei najmu czy kupowania ekologicznych produktów żywnościowych oraz podobnych zachowań członków tego społeczeństwa.

Umiejscowienie współczesnej Polski i „starej 15” Unii Europejskiej na kontinuum rozwoju współczesnych społeczeństw według Zespołu GAMMA

Polska, jak wspomniano, przemieszcza się od modelu społeczeństwa marnotrawiącego dobra przyrody w stronę modelu społeczeństwa rozwiniętego gospodarczo i konsumpcyjnie, redukującego marnotrawstwo. Członkostwo w Unii Europejskiej wskazuje jednak na pilną potrzebę realizacji wartości społeczeństwa typu SK₁ (zaznaczono to na schemacie strzałką z przerywaną linią), czyli położenie wyraźnego nacisku na ochronę i zachowanie dóbr przyrody, co wymaga zmiany świadomości ekologicznej, zaangażowania znacznych środków materialnych oraz znaczących zmian w szeroko rozumianej edukacji społeczeństwa. Ten cel nie wydaje się specjalnie atrakcyjny dla dość ubożego społeczeństwa, które pragnęłoby wzbogacić się i doświadczyć dobrobytu materialnego dobrze prosperującego społeczeństwa konsumpcyjnego, bez specjalnego oglądania się na potrzeby przyrody (model SK₀), a nie przekazywać wielkie ilości wypracowanych środków materialnych na jej ochronę (zob. schemat 3).

Pozostałe dwa modele społeczeństw konserwacyjnych są zasadniczo różne. Niektóre „stare” kraje Unii Europejskiej analizują i po części wcielają już w życie elementy scenariusza SK₂.

Stan stabilnej obfitości w tym modelu można uzyskać w sposób demokratyczny lub autorytarny, czego przykładem są przytoczone przez Zespół GAMMA utopie państw – platońska i millowska. Współczesny ekonomista E. J. Mishan jako jeden z nielicznych zaleca spowolnienie tempa wzrostu gospodarczego z powodu jego wysokich kosztów. Naukowcy Zespołu GAMMA wskazali na strategię „wielu zer”: zerowy wzrost sztucznych potrzeb, zerowy rozwój przemysłu oraz miast, a także zerowy przyrost energii i ludności w celu uzyskania równowagi między potrzebami a kosztami, zarówno w odniesieniu do ludzi, jak i przyrody. Warto dodać, że osiągnięcia współ-

czesnej techniki umożliwiają coraz łatwiejsze śledzenie prawie wszystkich przejawów życia i aktywności obywateli nowoczesnych społeczeństw, co może być wykorzystane do ich podporządkowania i ubezwłasnowolnienia, jak w antyutopii orwellowskiej. Dla niektórych ugrupowań polityczno-ekonomicznych może to być bardzo pociągający cel.

„Duchowy” wzorzec rozwoju społeczeństwa najlepiej służy zaspokojeniu potrzeb przyrody i gatunku ludzkiego

Pozostał jeszcze model SK₃, typ społeczeństwa wyłącznie konserwacyjny, odrzucający wszelkie idee konsumpcjonizmu przez zastosowanie tzw. ujemnych wzrostów, czyli redukcję sztucznych potrzeb, zapotrzebowania na energię, ograniczenie liczby ludności, miast i przemysłu. W zamian należy skupić się na rozwijaniu duchowych, emocjonalnych, twórczych i intelektualnych sił ludzkich. Z naturą trzeba koegzystować na warunkach partnerskich, zapewniając jej przetrwanie. Opieka i harmonijna współpraca, trwanie i pokój oraz zabiegi samorealizacyjne są w tym modelu podstawowymi wartościami. Poświęcenie większej ilości czasu i uwagi nie tylko sobie, ale też rodzinie, środowisku lokalnemu i naturalnemu ma umożliwić ludziom osiągnięcie szczęścia i zadowolenia, swobodnego dobrostanu. Szczęścia nie próbuje się w tym modelu osiągać przez gromadzenie rzeczy, lecz poprzez harmonijne życie z samym sobą, innymi ludźmi i przyrodą. W gruncie rzeczy w owym typie społeczeństwa przejawiają się podstawowe założenia i wartości ekologii głębokiej. Ich realizacja najprawdopodobniej umożliwiłaby uzdrowienie środowiska naturalnego i pokojową koegzystencję ludzi, jednak dla współcześnie żyjących ludzi model ten nie jest interesujący i pociągający, wydaje się nawet czystą utopią, choć, jak podaje Raport Zespołu GAMMA, istnieją wspólnoty i społeczności realizujące go w praktyce.

Aby wcielić go w życie, należy porzucić styl konsumpcyjny i przejść swoistą metamorfozę świadomości, dotyczącą udzielenia sobie ponownych odpowiedzi na pytanie o to, co jest najważniejsze i o co naprawdę warto zabiegać.

Atrybuty edukacji ekologicznej oraz jej przedstawiciele

Edukacja innowacyjna przez uczestnictwo w różnych formach i środowiskach ludzkiego życia, pozwalająca antycypować przebieg zdarzeń, dostrzegać zależności i powiązania człowieka ze środowiskiem natural-

nym, w którym jest on tylko jednym z ogniw łańcucha życia, wydaje się najwłaściwszą propozycją umożliwiającą dokonanie zmiany świadomości ekologicznej – nie tylko Polakom.

Wśród najważniejszych cech edukacji ekologicznej, kształtującej relacje człowieka ze środowiskiem naturalnym, oprócz już wspomnianych, należy wymienić:

- Krytykę tradycyjnych modeli i wzorów życia z zaakcentowaniem kształtowania osobowości otwartych, autonomicznych, nastawionych innowacyjnie i twórczo, również wobec środowiska naturalnego i jego zachowania.
- Jak najwcześniejsze oddziaływanie w tym kierunku – można je rozpocząć już w okresie poniemowlęcym, a zwłaszcza w okresie przedszkolnym i młodszym szkolnym.
- Powiązanie rozwoju moralnego człowieka z rozwojem świadomości ekologicznej, zawarcie wśród cech dojrzałej moralnie osoby takich wartości, jak: miłość do przyrody, troska, postawy opiekuńcze i pielęgnacyjne wobec niej.
- Zdecydowane łączenie transmisji wiedzy o środowisku naturalnym z częstym przebywaniem na łonie natury w trakcie nauki, zaspokajanie tam naturalnej ciekawości dzieci, nauka przez doświadczenie.
- Rozwijanie na łonie natury również innych niż poznawcze cech związanych z osobowością człowieka, umożliwienie dzieciom doświadczania radości z obcowania z przyrodą, zachwyty nad jej pięknem, szacunku dla niezwyklej złożoności, powiązań i funkcjonowania przyrody, wielości gatunków roślin i zwierząt oraz przejawów ich egzystencji, a także dla podtrzymywania istnienia człowieka. Przykłady odpowiednich ćwiczeń z dziećmi i młodzieżą dostarcza literatura przedmiotu (np. K. W. Vopel, 2003).
- Rozwijanie wrażliwości dziecka i dorosłego na otaczającą rzeczywistość przyrodniczą, promowanie zachowań wobec przyrody nie tyle związanych z jej eksploatacją, wykorzystywaniem, ile z podziwianiem i wspieraniem jej wartości.
- Szukanie i odnajdowanie powiązań i wsparcia dla idei edukacji ekologicznej wśród przedstawicieli i decydentów ze świata polityki, gospodarki, nauk przyrodniczych i innych środowisk w celu wspólnego oddziaływania w kierunku zmiany świadomości ekologicznej społeczeństwa i efektywnego ochraniania zasobów środowiska naturalnego.

Wiele z tych cech dostrzegają już M. Montessori, wskazując swym uczniom wzajemne powiązania w świecie przyrody i tworząc filozofię kosmiczną. Jeszcze wcześniej R. Steiner zalecał, aby dzieci przebywały w otoczeniu przedmiotów wykonanych z materiałów naturalnych, co miało m.in. ugruntować bezpośredni związek ich ciał z naturą, z której ewoluowały. Również M. Buber, podobnie jak taoiści i buddyści na Dalekim Wschodzie, a franciszkanie w kulturze chrześcijańskiej, proponował dialog edukacyjny także z przyrodą. Z kolei polski pedagog i jednocześnie „pedagog świata” R. Łukaszewicz w latach 90. realizował w praktyce **Salony Edukacji Eko-**

logicznej NATURAmy, uwzględniając w nich prawdopodobnie wszystkie wymienione wyżej cechy edukacji ekologicznej (R. Łukaszewicz, 1994).

Wymienione przykłady wskazują na elementy światopoglądowe nowej edukacji ekologicznej, w której człowiek urasta do miana partnera przyrody. W takim rozumieniu wiedza nie zastąpi mądrości, należy się uczyć choćby od Indian, i edukacja nabiera charakteru tzw. ekologii głębokiej. To właśnie edukacja stwarza szanse dla człowieka na jego przetrwanie i ułożenie się ze światem przyrody (R. Łukaszewicz, 1994, s. 27).

Rodzaje świadomości ekologicznej

Opierając się przede wszystkim na pracy Zespołu GAMMA i nawiązując do jego typologii współczesnych społeczeństw i możliwych scenariuszy ich dalszego rozwoju, można wymienić pięć rodzajów świadomości ekologicznej, będącej częścią świadomości społecznej, odpowiadających omówionym wyżej poszczególnym typom społeczeństw:

- 1) **świadomość ekologiczna marnotrawna** (charakterystyczna dla modelu SK₁);
- 2) **świadomość ekologiczna redukująca marnotrawstwo** (w SK₀);
- 3) **świadomość ekologiczna selektywnie oszczędzająca**, czyli wskazująca na oszczędzanie dóbr przyrody w procesie produkcji i pozwalająca na rewizję niektórych nawyków konsumpcyjnych (w SK₁);
- 4) **świadomość ekologiczna rygorystycznie oszczędzająca** dobra przyrody (w SK₂);
- 5) **świadomość głęboko ekologiczna** (w SK₃).

Charakterystyka poszczególnych rodzajów świadomości ekologicznej

Próbując dopełnić charakterystyki poszczególnych rodzajów świadomości ekologicznej, należałoby wyłonić więcej cech właściwych dla danego rodzaju. W istocie będą one wartościami typu przekonań i wierzeń, ideałów i wzorców oraz preferencji i upodobań, tworzących całe systemy wartości ludzi i społeczeństw.

Dla pierwszego rodzaju świadomości ekologicznej charakterystyczne są następujące wartości (w rozumieniu raczej filozoficznym niż pedagogicznym): szczęście osiągnięte przez gromadzenie rzeczy, marnotrawstwo dóbr natural-

nych, przekonanie o odpowiedzialności innych, a nie własnej za środowisko naturalne (odpowiadać ma: państwo, gmina, korporacje, ekolodzy, LOP itd.), mechanistyczna wizja świata przyrody i człowieka, niekompetencja natury, ekskluzywnizm (K. Gajewski, Z. T. Mendaluk, 2000), autoekologizm, wiara w postęp technologiczny jako panaceum na wszelkie problemy, miłość warunkowa, dominacja, kontrola, sukces materialny, wyznania autorytarne, merkantylizacja wartości duchowych i inne.

Dla drugiego rodzaju świadomości ekologicznej charakterystyczna jest większość z przytoczonych dla pierwszego rodzaju wartości, poza marnotrawstwem, które tutaj jest postrzegane negatywnie i próbuje się je redukować, większą uwagę poświęca się też ciału i odżywianiu, nawiązując przy tej okazji do wartości natury.

Dla trzeciego rodzaju świadomości ekologicznej wśród nowych wartości (w porównaniu z wartościami poprzednio wymienionych rodzajów świadomości ekologicznej) pojawia się oszczędzanie jako idea stosowana w procesie przetwarzania dóbr natury w produkcji gospodarczej, całkowite odrzucenie marnotrawstwa, przemyślane planowanie infrastruktury dróg i zabudowań, uwzględniające walory przyrody. Następuje również zmiana niektórych nawyków konsumpcyjnych, np. kupowanie mniej paliwożernih samochodów, upowszechnianie się na większą skalę czynnego wypoczynku i rekreacji na łonie przyrody, stosowanie opakowań ekologicznych, masowe stosowanie oczyszczalni ścieków, nawożenie ekologiczne za pomocą przyjaznych środków do kondycjonowania gleb i roślin (np. stosowanie technologii tzw. EM – efektywnych mikroorganizmów).

W przypadku czwartego rodzaju świadomości ekologicznej należy wymienić precyzyjne wyliczenie potrzeb i dostępnych dla członków społeczeństwa dóbr naturalnych oraz rygorystyczne przestrzeganie ustalonych norm związanych z korzystaniem ze środowiska naturalnego, zatrzymanie rozwoju urbanizacji, liczebności ludności oraz produkcji energii, nowe standardy życia społecznego promujące umiar oraz surowo egzekwowaną odpowiedzialność społeczną, ciągle jednak dominuje tutaj materialistyczny wzorzec rozwoju społeczeństwa.

W piątym rodzaju świadomości ekologicznej, współcześnie zaznaczającym się na większą skalę zwłaszcza u młodego pokolenia klasy średniej, główne miejsce zajmuje samorealizacja (rozwój własnej świadomości i duchowości) powiązana z ciepłymi postawami wspólnotowymi, uwzględniającymi również naturę (K. Valaskakis i in., 1988, s. 243), odrzucenie materialistycznego wzorca rozwoju społeczeństw, dążenie do życia w harmonii ze społeczeństwem i naturą, miłość bezwarunkowa, odpowiedzialność za środowisko naturalne, szczęście człowieka zależące od zachowania równowagi między potrzebami człowieka i środowiska a możliwościami ich zaspokojenia przez dobra natury, których wykorzystanie nie naruszy równowagi ekosystemu planety, działanie w myśl hasła: „myśl globalnie – działaj lokalnie”, szczęście

osiągane przez samorealizację duchową, kultywowanie więzi rodzinnych i lokalnych, wzajemna pomoc i współpraca oraz dbałość o środowisko przyrodnicze, także o zrównoważony rozwój wszystkich sfer osobowości, mądre czerpanie z wiedzy i doświadczeń społeczności żyjących w bliskich relacjach z naturą, spostrzeganie związków z całym wszechświatem i idea przynależności do niego (P. Zieliński, 2008, s. 894–895).

Należy zaznaczyć, że w poszczególnych modelach społeczeństw nie występuje tylko jedna świadomość ekologiczna, ale przypisana im świadomość ekologiczna dominuje, dość ściśle określając stosunek analizowanego modelu społeczeństwa do środowiska naturalnego i jego ewentualnej ochrony. Ponieważ rozwój społeczeństw w ujęciu Zespołu GAMMA wydaje się linearny, występują duże różnice między poszczególnymi rodzajami świadomości ekologicznej. Im dany typ świadomości jest „dalej” od poprzedniego, tym jego cechy charakterystyczne są trudniejsze do przyjęcia przez ludzi z mniejszą świadomością ekologiczną. Na przykład w SK₀ świadomość typu czwartego czy piątego jest trudna do zaakceptowania. Prawdopodobnie znacznie odbiegają od przyjętych w danym modelu społeczeństwa podstawowych przekonań i wierzeń, stwarzając tym samym zagrożenie dla obowiązującego dominującego stylu życia w społeczeństwie. Tak więc w społeczeństwie mogą się spotykać i ścierać postawy zachowawcze z postawami dążącymi do zachowania środowiska naturalnego. Różnice te występują prawdopodobnie między częścią pokolenia starszego a młodszego, wykształconego a niewykształconego lub mało wykształconego, mieszkańcami wsi i miast, między osobami o fundamentalnych wierzeniach religijnych a otwartymi światopoglądowo, osobami bardzo zamożnymi a osobami z klasy średniej, a także posiadającymi niski status materialny. Wymagałoby to dalszych badań.

Zakończenie – nowy wymiar globalizacji i edukacji

W jaki sposób połączyć ze sobą wysnute z badań naukowych tezy dotyczące ekologicznych uwarunkowań rozwoju współczesnych społeczeństw, zjawisko postępującej globalizacji oraz potrzebę edukacji na miarę XXI-wiecznych problemów współczesnego świata? Pewnej odpowiedzi dostarczają koleje losu K. Valaskakisa.

Podążając wytyczonym przez siebie szlakiem, po ponad 30. latach od publikacji słynnego Raportu Zespołu GAMMA, jego twórca i kierownik, ekonomista, dr K. Valaskakis, również polityk, były ambasador Kanady przy Europejskiej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD),

obecnie jest Prezydentem The New School of Athens, organizacji, której celem jest poznanie nowych i lepszych sposobów zarządzania światem.

Ta międzynarodowa inicjatywa, będąca XXI-wieczną wersją starożytnej Akademii Platonskiej, koncentruje się na zarządzaniu procesem globalizacji i demokratyzacji rządów na świecie. Zgodnie z tradycją pierwotnej Akademii, jest to centrum dialogu między ideologiami i miejsce spotkań dla przedstawicieli przeciwstawnych poglądów na świat. Sam K. Valaskakis na stronie internetowej swej akademii pisze:

Czy chcemy, czy nie, jesteśmy coraz bardziej Jednym Światem. Globalizacja jest faktem. Zaznacza się powstawanie współzależności we wszystkich dziedzinach: gospodarczych, technologicznych, społecznych, kulturowych i środowiskowych. Zarysowuje się konsensus co do tego, że globalizacja, jeśli będzie właściwie zarządzana, może być pozytywną siłą dla człowieka, ale jeśli nie, może mieć poważne negatywne skutki. **Zarządzanie Światem** odnosi się do zbiorowego wysiłku rządów, przedsiębiorstw sektora prywatnego i społeczeństw obywatelskich na rzecz wykorzystania pozytywnych efektów globalizacji, i neutralizowania jej negatywnych skutków (K. Valaskakis, <http://www.new-school-of-athens.org/>).

Związki i współzależności występują nie tylko w przyrodzie, ale we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Istnieje zatem potrzeba mądrego połączenia ze sobą sfer polityki, gospodarki, edukacji oraz tzw. społeczności i inicjatyw obywatelskich w celu rozwiązywania najważniejszych problemów – już o globalnym zasięgu. Takie płaszczyzny porozumienia tworzą światli ludzie naszych czasów, np. K. Valaskakis, jednak czy wystarczy dobrej woli i czasu, aby uratować środowisko naturalne i zagrożony wymarciem gatunek ludzki?

Bibliografia

- Botkin, J. W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa.
- Burger, T. (2000). *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego u progu XXI wieku*. Warszawa.
- Domka, L. (1998). *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*. Poznań.
- Gajewski, K., Mendaluk, Z. T. (2000). *Leksykon ekologiczny*. Zielona Góra.
- GfK Polonia (2005). *Badanie świadomości ekologicznej Polaków*. Raport dla Bayer Sp. z o.o. Październik 2005. <http://www.eduskrypt.pl> (2008).
- Hull, Z. (1984). Świadomość ekologiczna. *Aura*, 11.
- Łukaszewicz, R. (1994). „Leczenie głupoty” i... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*. Wrocław.

- Mirowski, W. (1999). Świadomość ekologiczna współczesnego społeczeństwa polskiego. W: W. Mirowski (red.). *Świadomość ekologiczna i społeczne ruchy „Zielonych” w Polsce*. Warszawa.
- Papuziński, A. (2006). Świadomość ekologiczna w świetle teorii i praktyki. *Problemy Ekorozwoju*, 1.
- Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*. J. Krycki (tłum.). Warszawa.
- Valaskakis, K. i in. (1988). *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*. J. Krycki (tłum.). Warszawa.
- Valaskakis, K. (2008). <http://www.new-school-of-athens.org>.
- Vopel, K. W. (2003). *Myśleć jak góra, czuć jak rzeka: zabawy i eksperymenty uczące szacunku do przyrody dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat*. A. Skwara (tłum.). Kielce.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce.
- Zieliński, P. (1995). Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych – przegląd niektórych stanowisk. W: Z. M. Zimny (red.). *Prace Naukowe: Filozofia, Socjologia*. T. III. Częstochowa.
- Zieliński, P. (2000). *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*. Częstochowa.
- Zieliński, P. (2008). Edukacyjne i ekonomiczne uwarunkowania społeczeństwa konserwacyjnego. W: K. Rędziński, M. Zieliński (red.). *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania*. Gliwice.
- Zieliński, P. (2008). Zespół GAMMA – Raport. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII. Warszawa.

Streszczenie

Główna teza artykułu brzmi: niszczenie środowiska naturalnego planety stanowi zagrożenie dla przetrwania gatunku ludzkiego. Autor, szukając związku tego założenia z edukacją, proponuje wprowadzenie dwóch nowych kategorii pedagogicznych: świadomości ekologicznej w szerokim rozumieniu oraz systemowej idei ochrony przyrody. Na tle prezentacji świadomości ekologicznej Polaków przedstawia zróżnicowane modele rozwoju współczesnych społeczeństw, uwzględniając ich relacje ze środowiskiem naturalnym. Artykuł zawiera prezentację najważniejszych cech edukacji ekologicznej oraz jej głównych przedstawicieli. Ponadto w pracy zostało wymienionych i scharakteryzowanych pięć rodzajów świadomości ekologicznej, również w kontekście globalizacji i nowych wyzwań edukacyjnych.

Summary

The educational challenge, the change of the ecological consciousness is the condition of the continuity of the human species.

The article contains the main thesis: the threat of the natural environment is the threat for the survival of human species. The author proposes two new pedagogical terms: widely apprehended ecological consciousness and the system idea of the protection of the nature. He also writes about Poles ecological consciousness and describes the various models of the development of present societies, taking into account their relation to the natural environment. The article contains the most important attributes of the ecological education and its representatives as well as characteristic of the kinds of ecological consciousness. The ecological education is presented in global dimension.

Wioletta Sołtysiak

Integracja technologii informacyjnych z procesem kształcenia

Wstęp

W Raporcie Komisji Europejskiej *Edukacja i kształcenie 2010* (M. Pluta-Olearniuk, 2008) wśród ważnych celów edukacji, takich jak: wychowanie europejskiego obywatela, utrzymywanie społecznych więzi, wzmocnienie europejskiej konkurencyjności, wymienia się też potrzebę pełnego wykorzystania szans stwarzanych przez technologie informacyjne, traktowane jako narzędzie i metoda kształcenia. Mogą stanowić nowy paradygmat edukacji, który zmieni obecną postać procesu dydaktycznego.

Pojawienie się nowych technologii, zwanych technologiami informatycznymi, informacyjnymi lub komunikacyjnymi, i ich obecność w szkole mogą zasadniczo zmienić status nauczyciela, ucznia i ich wzajemne relacje.

Dziś jest już tak, że technologie informacyjne znajdują zastosowanie zarówno w badaniach pedagogicznych, jak i w procesach edukacyjnych – w kształceniu, doksztalceniu i samokształceniu. Wykorzystywane są w organizacji i zarządzaniu szkołą, w pracy własnej nauczyciela, ucznia i studenta, w komunikacji osobowej i instytucjonalnej, w pracy bibliotecznej i edytorskiej.

Chodzi o to, aby dokonała się pełna integracja technologii informacyjnych z treściami i metodami procesu kształcenia.

Cztery stopnie integracji technologii informacyjnych

Zdaniem P. Rybickiego (2008), obecność technologii informacyjnych w procesie edukacyjnym może przybrać różne formy: od „dodawania”, poprzez „umieszczanie” technologii w określonym przedmiocie nauczania, „zintegrowanie” technologii z przedmiotem nauczania aż do „pełnej integracji międzyprzedmiotowej”.

Na pierwszym etapie wprowadzania technologii informacyjnych do szkół – „etapie dodawania” – komputery znajdują się „obok” procesu dydaktycznego. Wprawdzie komputer wraz ze swoim oprogramowaniem jest wtedy dostępny w szkole i mogą z niego korzystać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, ale ani programy nauczania, ani środki dydaktyczne (podręczniki, zeszyty ćwiczeń) nie przewidują posługiwania się nim. Na tym etapie nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do używania komputera jako narzędzia w edukacji. Zarówno programy nauczania, jak i metody nie wykazują w tej fazie tendencji do zmiany.

Etap drugi – „umieszczanie” komputerów i technologii informacyjnych w danym przedmiocie nauczania – charakteryzuje się wyższym stopniem integracji tych narzędzi z procesem dydaktycznym. Program nauczania uwzględnia wtedy posługiwanie się komputerem, w podręcznikach (najczęściej w osobnych materiałach) znajdują się zapisy odnoszące się do korzystania z niego. Komputery są wyposażone w odpowiednie dla danego przedmiotu oprogramowanie. Nauczyciele są wprawdzie ogólnie przygotowani do posługiwania się komputerem, ale ich działania są okazjonalne i niesystematyczne. W części podręczników można znaleźć odwołania do technologii informacyjnych i wskazówki, jak zsynchronizować owe technologie z treściami podręcznikowymi.

W trzeciej fazie („zintegrowanie” technologii informacyjnych z przedmiotem nauczania) dochodzi do pełnej integracji programów nauczania ze środkami dydaktycznymi (podręcznikami, komputerami, oprogramowaniem) i z metodami posługiwania się nimi w nauczaniu określonego przedmiotu. Nauczyciele są przygotowani do wykorzystania technologii informacyjnej w dyscyplinie, którą reprezentują. Ta faza włączania technologii do edukacji odnosi się do niektórych przedmiotów ścisłych, choć niekonsekwentnie i w nielicznych tylko szkołach.

O „pełnej integracji międzyprzedmiotowej” – etapie czwartym – można by mówić, gdyby technologie informacyjne zintegrowały odrębne przedmioty nauczania poprzez np. opracowywanie wyników obserwacji (przyrodniczych, ekologicznych, pedagogicznych); wykonywanie obliczeń statystycznych, fizycznych, technicznych, ekonomicznych; prezentację wyników badań eksperymentalnych z wykorzystaniem narzędzi komputerowych, zasobów informacji, dostępnych w różnych źródłach (na płytach CD czy DVD, pendrive’ach, w sieci lokalnej i rozległej). Także praca nad tekstem syntezującym informacje pochodzące z różnych dziedzin wiedzy naukowej – przy użyciu technologii informacyjnych – może być ilustracją tej fazy (P. Ribicki, 2008).

Technologie informacyjne wkroczyły do wielu dziedzin ludzkiego życia, nie powinien zatem nikogo dziwić fakt wykorzystywania środków i metod technologii informacyjnych w pracy własnej nauczyciela. Obecnie każdy nauczyciel powinien mieć dostęp do komputera zarówno w domu, jak i w szkole.

Nauczyciele, którzy mają nieograniczony dostęp do komputera, częściej stosują środki technologii informacyjnych na lekcjach i wykorzystują je w procesie przygotowywania się do zajęć. Materiały dydaktyczne niezbędne w pracy pedagoga pochodzą zazwyczaj z różnych źródeł, do niedawna były to materiały drukowane, teraz nauczyciele chętnie korzystają z wydawnictw multimedialnych, danych z Internetu. Dostęp do sieciowych baz danych pozwala na uzyskiwanie pełnych, aktualnych informacji. Serwisy oferują użytkownikom informacje nie tylko w postaci tekstu, są to także sekwencje wideo oraz odtwarzane w czasie rzeczywistym pliki dźwiękowe, spotkania on-line, czaty, grupy dyskusyjne. Nauczyciel może również korzystać z propozycji konspektów zamieszczonych na serwerach. Nieliniowość struktury sieci umożliwia użytkownikom pogłębianie i poszerzanie obszaru poszukiwań, przenosząc nacisk na aktywność uczącego się niż nauczającego (M. Helenowska-Peschke, 2009).

Profesor Brian McFarlin z Uniwersytetu w Houston zdecydował się na eksperyment badawczy na swoich zajęciach w celu dokonania oceny przydatności kursów hybrydowych. W czasie swoich badań poprosił 658 studentów o ewaluację sposobu prowadzenia zajęć z wykorzystaniem różnego rodzaju technik nauczania. W wyniku prowadzonych pomiarów odkrył, że oceny studentów kończących jego zajęcia były o prawie 10% lepsze po zajęciach prowadzonych metodą łączoną, niż w przypadku tradycyjnych wykładów [...]. Porównania efektów swojej pracy McFarlin dokonał na próbie dwóch roczników. Starszy (2004–2005) miał zajęcia prowadzone wyłącznie metodą tradycyjną. Inny rocznik (2006–2007) uczestniczył z kolei w kursach prowadzonych metodą łączoną, w których 1,5 godziny tygodniowo realizowane było on-line, zaś 1,5 godziny w formie tradycyjnych wykładów.

Podczas wykładów wspomagał się prezentacjami PowerPoint i prezentacjami multimedialnymi, ale [...] interakcja ze studentami była minimalna. W przypadku kursu hybrydowego wykorzystał narzędzie WebCT Vista z dodatkowymi rozwiązaniami wspomagającymi zarządzanie nauczaniem online. [...] Nieformalne oceny studentów wskazują wiele zalet takiego hybrydowego rozwiązania. Przede wszystkim polubili oni możliwość dopasowania tempa wykładu do swoich możliwości. Okazało się również, że [pracując tą metodą – W.S.] studenci lepiej przyswajają wiedzę niż w przypadku tradycyjnych wykładów.

Kursy hybrydowe okazały się również korzystne dla uczelni, zmniejszając obciążenie sal wykładowych; w przypadku McFarlina o 1,5 godziny tygodniowo, gdy zajęcia prowadzone były w sieci. Zadowoleni byli również studenci, wskazując na bogactwo kanałów upowszechniania wiedzy [...] (wykład, prezentacje on-line, podcasty audio z nagraniem wykładem) dzięki czemu osoby mające różne style uczenia mogły wybrać ten najbardziej im odpowiadający. [...] Dla naśladowców McFarlin formułuje jedno podstawowe przesłanie; kluczem do efektywnego wykorzystania nowych technologii powinien być zawsze efektywny proces uczenia się i końcowe osiągnięcia studenta (eMPe, 2008).

Mówiąc o możliwościach wykorzystywania Internetu w pracy własnej nauczyciela czy studenta, nie można zapominać o samokształceniu, które należy rozumieć jako poszukiwanie informacji, korzystanie z wydawnictw multimedialnych, własne prezentacje, tworzenie prostych aplikacji, dostęp do baz danych, ale również nauczanie na odległość. Dyrektor Drexel University On-line E. Hartman zwraca uwagę na to, że pracownicy coraz częściej wskazują edukację zdalną jako kluczową formę pogłębiania kompetencji zawodowych.

Z badań Sloan Consortium (Sloan-C) wynika, że już 2,6 mln studentów korzysta w USA regularnie z e-edukacji, zaś wśród respondentów przeważają oceny dobre tej formy edukacji (40,7% studentów usatysfakcjonowanych, 3,1% nie) (M. Polak, 2008a).

Brytyjski Instytut Centre for Learning and Performance Technologies (CLPT) przygotował listę najważniejszych narzędzi edukacyjnych. Wyboru dokonało 223 ekspertów z różnych krajów, którzy zawodowo zajmują się tematyką edukacyjną i szkoleniową. Na liście znalazły się zarówno programy komputerowe, jak i narzędzia interaktywne dostępne w Internecie.

Oto 10 najlepszych, zdaniem ekspertów, narzędzi edukacyjnych 2008 r.:

1. **Delicious** – ważne narzędzie społecznościowe, za pomocą którego internauci mogą zwracać uwagę na ciekawe strony i inicjatywy w Internecie, także dotyczące tematyki edukacyjnej (*bookmarking*). Jest to zarazem cenne narzędzie upowszechniania własnych treści i opracowań (<http://delicious.com/empe>, 2008).
2. **Firefox** – przez wiele osób uznawana za najlepszą internetową przeglądarkę. Łatwość obsługi i dodatkowe funkcje czynią z niej ważne narzędzie poznawania świata i uczenia się.
3. **Google Reader** – internetowy, dostępny przez przeglądarkę internetową czytnik kanałów informacyjnych ATOM i RSS, który pozwala wczytywać nagłówki publikowanych w dziesiątkach serwisów internetowych informacji. W ten sposób można śledzić wiele źródeł jednocześnie, użytkownik zaś może sobie swobodnie zorganizować źródła, które go interesują. Dla osób interesujących się tym, co dzieje się w wybranych dziedzinach wiedzy, jest to wspaniałe narzędzie do tworzenia indywidualnego i spersonalizowanego przeglądu newsów.
4. **Skype** – choć jest to narzędzie komunikacji, może być z powodzeniem wykorzystywane w procesie kształcenia – wystarczy tylko wspomnieć o rosnącej popularności kursów językowych z wykorzystaniem tego narzędzia, jak: Angielski 24/7 lub Podcasting w nauce języków.
5. **WordPress** – jeden z najpotężniejszych światowych portali dla osób piszących blogi. Stan na początek stycznia 2009 r. – ponad 5,2 miliona blogów i ponad 200 tys. nowych wpisów. Od samego początku **Edunews.pl**

zachęca nauczycieli do wykorzystywania blogów w procesie nauczania. Blogi rozwijają umiejętność pisania i uczenia się przez blogowanie.

6. **Google** – niezbędne narzędzie wyszukiwania potrzebnych informacji, które zdominowało rynek (w Polsce z tej wyszukiwarki internetowej korzysta ponad 90% internautów). To dziś podstawowe narzędzie wspierające proces edukacji.
7. **Google Docs** – mając konto w Google, łatwo utworzyć dokumenty tekstowe, arkusze kalkulacyjne, prezentacje i formularze, z których może jednocześnie korzystać i edytować je kilku użytkowników. To doskonałe narzędzie w społecznościowej edukacji, umożliwiające tworzenie opracowań przez wielu autorów.
8. **PowerPoint** – choć niektórzy przepowiadali już śmierć tego narzędzia, wciąż jest ono niezbędne praktycznie w każdej działalności edukacyjnej czy szkoleniowej. Trudno dziś sobie wyobrazić wykład bez prezentacji z użyciem slajdów. Jest to wciąż jedno z najbardziej funkcjonalnych narzędzi służących edukatorom, zwłaszcza po wprowadzeniu możliwości tworzenia plików filmowych i flash.
9. **Moodle** – popularny, bezpłatny system zarządzania kursami *e-learning*, który umożliwia prowadzenie zajęć nawet dla 200 tys. osób równocześnie. Jedną z podstawowych platform e-learningowych, na polskich uczelniach wyższych, niestety, przez większość jest wykorzystywana głównie do gromadzenia tekstów w formie plików PDF zamiast tworzenia interaktywnych narzędzi multimedialnej edukacji.
10. **Blogger** – to kolejne popularne narzędzie służące blogowaniu (M. Polak, 2008c).

Dzięki wykorzystaniu technologii informacyjnych w procesie kształcenia istnieje szansa na:

- scalanie wiadomości z różnych przedmiotów;
- pobudzanie aktywności intelektualnej nauczania;
- uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego;
- odejście od encyklopedyzmu;
- wyrabianie mechanizmów poznawczych;
- wyrabianie umiejętności ciągłego uczenia się;
- udostępnianie wszystkim uczestnikom procesu kształcenia nowych źródeł informacji.

Stosowane w procesie kształcenia technologie informacyjne mogą służyć do: projektowania i przygotowywania przez nauczycieli niekonwencjonalnych środków i materiałów dydaktycznych, konspektów lekcji oraz cyfrowego sterowania przez nauczycieli pracą różnych mediów i urządzeń pomocniczych wykorzystywanych podczas realizacji zajęć dydaktycznych. Możliwe staje się też pozyskiwanie, przetwarzanie i przekaz treści programowych; prowadzenie prac badawczych nauczycieli i uczniów, w tym opracowywanie uzyskanych tą drogą wyników oraz ich prezentacja za

pomocą multimediiów, umieszczanie na stronach WWW, rozszerzanie i utrwalanie treści programowych, m.in. za pomocą gier dydaktycznych, programów tutorialnych i ćwiczeniowych; diagnoza stopnia przyswojenia przez uczniów nauczanych treści, poziomu rozwoju ich zdolności i umiejętności; opracowywanie wyników nauczania, edycja materiałów sprawozdawczych z przebiegu zajęć dydaktycznych. Można je również zastosować do budzenia zainteresowań poznawczych, rozwoju zdolności twórczych oraz do podejmowania takich form aktywności, jak: wydawanie prasy uczniowskiej, studenckiej, kopiowanie materiałów tekstowych i graficznych, zapis i przetwarzanie komponowanej muzyki, przygotowywanie wystaw, nawiązywanie kontaktów oraz bezpośrednia komunikacja z ludźmi z odległych krajów (M. Zalewska-Bujak, 2005, s. 289). Z najnowszych badań (z 8 stycznia 2009 r.) – przeprowadzonych w „Pedagogium” Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie, a dotyczących korzystania z Internetu przez mazowiecką młodzież – wynika, że polscy uczniowie nie wyobrażają sobie życia bez Internetu; ponad 90% badanych wykorzystuje Internet we własnej edukacji. Dla większości jest to jedyne źródło informacji, z którego korzystają. Powszechną praktyką jest zamieszczanie w Internecie opracowań, referatów, rozwiązań zadań. W ten sposób rośnie niekontrolowana przez nikogo olbrzymia baza zasobów, z której mogą korzystać wszyscy. Zjawisko plagiatu w szkołach i na uczelniach jest powszechne – ponad połowa badanych wielokrotnie ściągała z sieci materiały i prezentowała je jako własne. Małgorzata Ohme, psycholog z Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej, podkreśla, że młodzież i dzieci, korzystając z Internetu, nie selekcionują informacji, bo nikt ich tego nie uczy.

Sami rodzice pokazują dziecku, że potrzebne wiadomości może szybko znaleźć w Internecie. Ale nie mówią mu, jak z nich korzystać, by nie sprowadzało się to do kopiuj – wklej (M. Polak, 2008b).

W zasadzie o wszystkim tym wiadomo nie od dziś. Rezultaty wspomnianych badań mogą co najwyżej zaskakiwać samych nauczycieli, dla których cyfrowy świat wciąż jeszcze jest wielką zagadką lub tajemnicą. Uczniowie coraz więcej czasu spędzają w Internecie, tam nawiązują znajomości i przyjaźnie, korzystają z owoców społecznościowego Internetu, zwłaszcza w obszarze edukacji. Nauczycieli się cenić swój czas – żyją dużo szybciej niż ich rodzice i nauczyciele. Na wszystkich etapach kształcenia przydałby się cykl obowiązkowych i praktycznych zajęć na temat praw autorskich, znaczenia zjawiska plagiatu, *creative commons*, a przede wszystkim etyki komputerowej, która na niektórych uczelniach jest już przedmiotem obowiązkowym.

Według badań brytyjskich i amerykańskich edukacja nieformalna – przede wszystkim z wykorzystaniem Internetu – to dziś około 70–80% wszystkich procesów edukacyjnych (M. Polak, 2008b).

Kompetencje informatyczne nauczycieli akademickich

Na obecnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego oraz w obliczu powszechności stosowania technik informacyjnych w różnych dziedzinach, nieuniknione jest wykorzystywanie komputera do wspomaganie nauczania. Kompetencje informatyczne nauczycieli akademickich powinny być z definicji bardzo wysokie, a przynajmniej wyższe od umiejętności innych pracowników oświaty, zajmujących się bardziej krzewieniem wiedzy niż jej tworzeniem lub weryfikowaniem. Zgodnie z taką perspektywą, człowiek nauki, jako wysoce wykształcony i żyjący z przetwarzania rozmaitych danych, powinien używać najnowszej technologii w zawiadywaniu informacją, bo jeżeli nie on, to kto?

Najnowsze badania Eurostatu dotyczące tworzenia kapitału intelektualnego w Polsce w porównaniu z innymi krajami, pokazują, że:

- w rankingu konkurencyjności przesunęliśmy się z miejsca 125. na 142.;
- najszybszy spadek odnotowany został w indeksie kapitału intelektualnego (Eurostat) – 23. miejsce;
- zajmujemy przedostatnie miejsce w Europie pod względem znajomości języków obcych;
- w zakresie korelacji studiów z karierą zawodową zajmujemy ostatnie – 17. miejsce (Lizbon Council);
- plasujemy się na przedostatnim miejscu w Europie pod względem wskaźnika posiadaczy szybkiego Internetu;
- w rankingu wykorzystania Sieci jesteśmy na 58. miejscu;
- w zakresie nakładów na naukę sytuujemy się na przedostatnim miejscu (ostatnie miejsce – Albania);
- zajmujemy ostatnie miejsce pod względem procentu spraw załatwianych przez Internet (2,5 raza mniejszy od średniej w pozostałych krajach UE);
- wskaźnik rozwoju społecznego (Human Development Index – HDI) sytuuje nas na 37. miejscu;
- w zakresie realizacji postulatów Strategii Lizbońskiej zajmujemy 37. – ostatnie miejsce w UE (dane za: http://www.docs.google.com/Present?docid=ajh7p8hhqfv5_1122cjxsh6dj&skipauth=true).

Na tle mieszkańców innych krajów nie wypadamy najlepiej: nie potrafimy wykorzystać swojej wiedzy i umiejętności, niestety, nie widzimy potrzeby nauki języków obcych, jesteśmy słabo wykształceni, studia nie przygotowują nas wystarczająco do przyszłej pracy zawodowej, nie potrafimy wykorzystać zasobów Internetu, nakłady na naukę są niewystarczające, przez Internet nie załatwimy prawie niczego, biura nie działają on-line, nie ufamy sobie, nie respektujemy zasad i nie widać niczego, co by świadczyło o tym, że sytuacja ulegnie zmianie.

Studentów studiów zaocznych Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (studenci pochodzący ze wsi byli w wieku 19–34 lat, a z miasta – w wieku

19–21 lat) poproszono o opinię na temat wystarczającej (lub niewystarczającej) liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z technologii informacyjnych; 70% badanych uznało, że 18 godzin jest wystarczające, 30% było przeciwnego zdania.

Młodzież z dużych aglomeracji jest dobrze przygotowana do poszerzania wiedzy z technologii informacyjnych na studiach (93% ankietowanych udzieliła odpowiedzi twierdzących) natomiast młodzież mieszkająca na wsi tylko w 50% uznaje liczbę godzin za wystarczającą. Widać wyraźne dysproporcje wynikające z dostępności komputera, Internetu, poziomu nauki w szkołach, przygotowania nauczycieli. Czynnikiem różnicującym odpowiedzi na to pytanie jest fakt zamieszkiwania w mieście i na wsi.

Wykres 1. Czy Twoim zdaniem liczba godzin przeznaczona na zajęcia z technologii informacyjnych jest wystarczająca (2 h podczas zjazdu – łącznie 18 h)?

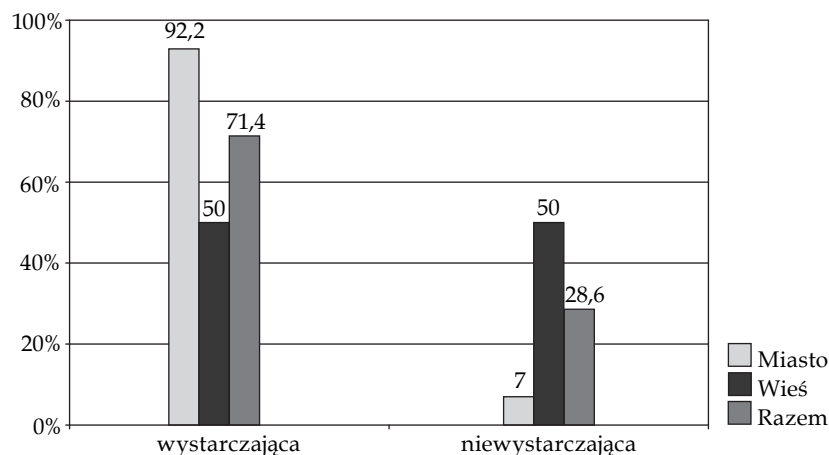


Tabela 1. Czy Twoim zdaniem liczba godzin przeznaczona na zajęcia z technologii informacyjnych jest wystarczająca (2 h podczas zjazdu – łącznie 18 h)?

N = 28	Tak	Nie
Miasto N = 14	92,9% (wiek 19–21 lat)	7,0% (wiek 20 lat)
Wieś N = 14	50,0% (wiek 19–34 lat)	50,0% (wiek 19–22 lat)
Studia zaoczne N = 28	71,4%	28,6%

Źródło: wszystkie tabele i wykresy w opracowaniu własnym.

Studenci studiów stacjonarnych na to samo pytanie w prawie 90% odpowiedzi twierdząco, a zatem liczba godzin technologii informacyjnych jest

dla nich wystarczająca. Niespełna 11% ankietowanych uznało za konieczne zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na ten przedmiot. Zaobserwowano, że byli to studenci ambitni, z bardzo dobrymi ocenami z zaliczeń i egzaminów, widzący korzyści z pogłębienia wiedzy z zakresu technologii informacyjnych.

Tabela 2. Czy Twoim zdaniem liczba godzin przeznaczona na zajęcia z technologii informacyjnej jest wystarczająca?

N = 53	Tak	Nie
Miasto N = 37	89,2% (wiek 19-21 lat)	10,80% (wiek 19-21 lat)
Wieś N = 16	100% (wiek 19-21 lat)	0% (wiek 19-21 lat)
Studia stacjonarne N = 53	92,5%	7,6%

Na kolejne pytanie: „Czy widzisz konieczność pojawienia się technologii informacyjnych w IV bądź V semestrze pod kątem pracy zawodowej (oprogramowanie specjalizacyjne) oraz przygotowania do pisania pracy dyplomowej”, studenci w 100% odpowiedzieli twierdząco. Widzą oni konieczność wprowadzenia dodatkowych godzin z technologii informacyjnej lub też włączenia komputerów z odpowiednim oprogramowaniem na poszczególne specjalnościach.

Sens ponownej edukacji z zakresu technologii informacyjnej w perspektywie pracy zawodowej i pisania pracy dyplomowej widzi 94% studentów studiów dziennych. Niewielkie są dysproporcje w odpowiedziach młodzieży z miasta i ze wsi (różnica 1,9%). Młodzież z miasta w 92% akceptuje tę propozycję, natomiast młodzież z małych miasteczek i wsi w ok. 94% odpowiada twierdząco.

Tabela 3. Czy widzisz konieczność pojawienia się technologii informacyjnych w IV bądź V semestrze (programy specjalizacyjne pod kątem pracy zawodowej oraz przygotowania do pisania pracy dyplomowej)?

N = 53	Tak	Nie
Miasto N = 37	91,9%	8,10%
Wieś N = 16	93,8%	6,20%
Studia dzienne N = 53	94,3%	5,7%

Wyniki badań wskazują jednoznacznie na silną potrzebę ponownego wprowadzenia przedmiotu lub przeniesienia go na semestry późniejsze, ale w większej liczbie godzin. Dla nauczycieli technologii informacyjnych stanowi to nowe wyzwanie wymagające dodatkowego przygotowania programu przedmiotu pod kątem warsztatowego, specjalnościowego oprogramowania. Należałoby zmienić kierunek przygotowań do zajęć, zainstalować odpowiedni software i wdrażać go na zajęciach ze studentami odpowiednich kierunków w porozumieniu z kierownikami zakładów.

Studenci oceniają swoje umiejętności w zakresie technologii informacyjnych jako niewystarczające, zwłaszcza gdy chodzi o ich przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej. Postrzegają technologie informacyjne jako ważną część składową swojego wykształcenia, dostrzegają też możliwości technologii w zakresie korelacji międzyprzedmiotowej.

Zakończenie

Nowoczesny rynek pracy charakteryzuje się m.in. wzrostem zapotrzebowania na ludzi pracujących twórczo i wykorzystujących w swej pracy komputer, który zaczyna wkraczać do wszystkich dziedzin życia. Systematycznie powiększa się liczba informacji docierających do człowieka na skutek powstawania coraz większych sieci komputerowych. Trzeba jednak zaznaczyć, że zdolności adaptacyjne człowieka nie nadążają za szybkim rozwojem technologii informacyjnych. Pojawia się potrzeba stworzenia kryteriów selekcji informacji oraz sposobów korzystania z ich zasobów.

Należy w związku z tym postulować kształcenie kompetencji komunikacyjnych (informatycznych), jako naturalnej obrony przed manipulacją, zwłaszcza wśród nauczycieli. Trzeba zadbać o to, aby nowe pokolenie zdobyło niezbędne umiejętności aktywnego udziału w życiu globalnego społeczeństwa informacyjnego, co zależy m.in. od wykształcenia kadry pedagogów, wyboru odpowiednich programów nauczania, a także od zrozumienia przez pedagogów filozofii i strategii narodowego programu edukacji informatycznej.

Kompetentny nauczyciel wiąże swoją działalność pedagogiczną z technologiami informacyjnymi i multimedialnymi. Umie posługiwać się właściwą terminologią, środkami i narzędziami technologii informacyjnych, stosuje je jako część swojego warsztatu dydaktycznego w nauczaniu reprezentowanej przez siebie specjalności. Oznacza to duże wyzwanie dla pedagogów i jest równocześnie sygnałem potrzeby tworzenia nowego modelu kształcenia, w którym nauczyciel postawi przed studentami zadania bardziej kreatyw-

ne, wymagające wykorzystania nowych technologii i społecznościowego Internetu.

Komputer, a zwłaszcza odpowiednie oprogramowanie multimedialne, stwarza nieograniczone możliwości uczenia się i nauczania przed procesem kształcenia, ale kluczowym zagadnieniem wydaje się zadbanie o to, by technologie informacyjne stały się właściwymi narzędziami wspomagającymi proces kształcenia, a tym samym podnoszącymi jego efektywność.

Bibliografia

- eMPe (2008). *Hybrydowe nauczanie*. http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=304&Itemid=13 (20.12.2008).
- Helenowska-Peschke, M. (2009). *Kształcenie hybrydowe – wykorzystanie e-podręczników w dydaktyce na poziomie akademickim*. <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2008/helenow.pdf> (8.01.2008).
- Kakolewicz, M., (2003). *Komputery w szkole... i co dalej*. *Komunikacja Medialna*, 4.
- Kosewski, M. (2001). *Wolność słowa w Internecie*. <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/str1.html> (31.01.2001).
- Morbitzer, J. (2002). *Pedagogiczne aspekty multimedialności*. Kraków.
- Ordon, U. (2004). *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. Warszawa.
- Pluta-Olearnik, M. (2008). *Koncepcja life long learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*. <http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/referaty/333.pdf> (20.12.2008).
- Polak, M. (2008a). *E-szajs E-learning*. http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&Itemid=1&id=521 (2.01.2009).
- Polak, M. (2008b). *Internet najważniejszą pomocą w nauce*. http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&Itemid=1&id=525 (8.01.2009).
- Polak, M. (2008c). *Sto najważniejszych narzędzi nowoczesnej edukacji 2008*. http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=593&Itemid=1 (2.01.2009).
- Ribicki, P. (2008). *Technologia informacyjna w edukacji*. <http://psp3.w.interia.pl> (10.12.2003).
- Siemieniecki, B. (1999). *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń.
- Stachowiak, B. (2002). *Edukacja informatyczna w szkole: raport z badań*. Toruń.
- Szwarc-Adamiuk, A. (2006). *Nowoczesne technologie w procesie kształcenia. Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań.
- Zalewska-Bujak, M. (2005). *Technologia informacyjna w edukacji – zagrożenia*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Zaczyński, W. P. (2001). *Wartość dydaktyczna internetowej informacji*. <http://www.wsp.krakow.pl/PI-win/ptnJref/zaczynski.htm> (8.01.2009).

Zarębska-Piotrowska, D. (2001). *Nowe formy patologii społecznej i uzależnień a informatyzacja życia*. <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/str1.html> (31.01.2001).
<http://delicious.com/empe> (20.12.2008).
http://www.docs.google.com/Present?docid=ajh7p8hhqfv5_1122cjxsh6dj&skipauth=true (02.01.2009).
http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=567&Itemid=21 (28.12.2008).

Streszczenie

Technologia informacyjna to nauka, która zajmuje się technicznymi sposobami wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji w celu ich praktycznego stosowania w różnych obszarach działalności człowieka. Komputery i technologie są obecnie wykorzystywane w większości dyscyplin występujących w edukacji. Poza kształceniem w zakresie wykorzystywania technologii informacyjnych w dziedzinach nauczania, technologie mogą być stosowane także jako pomoc, po którą powinni sięgać nauczyciel, student i uczeń. Te nowe pomoce mogą w znacznym stopniu polepszyć, usprawnić i wzbogacić uczenie się i nauczanie. Chodzi o to, aby dokonała się pełna integracja technologii informacyjnych z treściami i metodami procesu kształcenia.

Summary

Information Technology is a science which deals with technical ways of searching, collecting and processing pieces of information in order to apply them to practice in various areas of human activity. Computers and technologies are currently used in most fields of education.

Information Technology may be used as the aid which should be within the reach of a teacher, an university student and a primary school pupil. These new aids can considerably improve and enrich our learning and teaching. The point is that there should be a complete integration of Information Technology with the content and the methods of learning process.

Marta Geisler

Zmiany społeczne a postmodernistyczne ujęcia pedagoga

Wprowadzenie

Cechą dziejów człowieka jest ich skłonność do przeobrażeń. Świat od początku swego istnienia ustawicznie się zmieniał, nadal podlega i będzie podlegać metamorfozom. Każdy dzień jest inny od poprzedniego, a każda chwila stanowi kolejny moment w czasie. Grecki filozof Heraklit stwierdził, że nigdy nie można wejść dwa razy do tej samej rzeki (A. Giddens, 2004). W literaturze z zakresu nauk społecznych można znaleźć różne podejścia i teorie, które podejmują się próby wyjaśnienia zjawiska zmiany społecznej – choć na pewno nie sposób jednoznacznie ją zdefiniować.

Ze względu na swe źródło powstania zmiany mogą zachodzić z powodu czynników wewnętrznych bądź zewnętrznych (K. Krzysztófek, M. S. Szczepański, 2002). Czynniki wewnętrzne, zwane inaczej endogennymi, znajdują się w społeczeństwie, a dokładniej – w wewnętrznej dynamice struktur społecznych. Zalicza się do nich m.in. deprywację (poczucie pozbawienia należnych praw i możliwości zaspokajania istotnych potrzeb) i nierówności polityczne, ekonomiczne, etniczne, rasowe czy też płciowe (J. H. Turner, 2004). Z kolei w przypadku procesów zewnętrznych – egzogennych zmiany najczęściej są wynikiem dyfuzji kulturowej. Kontakt i integracja kulturowa powodują przemieszczanie i przenikanie materialnych i niematerialnych własności kulturowych pomiędzy społeczeństwami, a w dalszej kolejności ich interioryzację. Zmiany zachodzące w wyniku dyfuzji, widoczne we wzorach stylu życia, konsumpcji, sposobach spędzania wolnego czasu, poglądach, stają się punktem odniesienia porównawczego i normatywnego dla oceny rodzimej rzeczywistości (K. Matuszek, 2002).

W wielości wydarzeń, które zachodzą we współczesnym świecie, zmiany społeczne przebiegają na różnych płaszczyznach i w rozmaitych kierunkach. Znaczna liczba teorii i ich różnorodność sprawiają, że można traktować je na wiele sposobów, w zależności od perspektyw poznawczych. W celu lepszego

wyjaśnienia i interpretacji pojęcia zmiany społecznej stworzono kilka modeli badawczych, wśród których można wyróżnić m.in. koncepcję J. H. Turnera (2004), która zakłada, że istnieją:

- Cykliczne modele zmian, kładące nacisk na jednorazowe bądź wielokrotne powtarzanie w dziejach określonych sytuacji lub wydarzeń, które uległy degeneracji. Cykliczne teorie zmian opisują najogólniejsze ramy dynamiki zmienności (N. Goodman, 1992).
- Modele dialektyczno-konfliktowe, które podkreślają tkwiącą w nierównościach społecznych dynamikę prowadzącą do zmian, koncentrują uwagę na społeczności i opisują wewnętrzne napięcia społeczne, które mogą spowodować zmiany w społeczeństwie.
- Modele konfliktowo-ewolucyjne, w których jednym z najważniejszych czynników w procesie przechodzenia od prostych do złożonych form społecznych w celu zaspokojenia nowych potrzeb i żądań jest system wzajemnych powiązań i zależności.
- Modele funkcjonalno-ewolucyjne, które kładą nacisk na zmiany wywołujące zakłócenia i zachwiania systemu, zajmują się reakcjami społeczeństwa na zmiany zmierzające do utrzymania, dostosowywania lub ustanawiania równowagi społecznej.
- Modele postindustrialne i postmodernistyczne. Stanowią luźne komentarze na temat stanu, kierunku i skutku przekształcania się społeczeństw pod wpływem rozwoju kultury czy technologii.

Żaden z powyższych modeli, a nawet połączone wszystkie razem, nie wyjaśniają jednak wyczerpująco pojęcia zmiany społecznej, która bywa zazwyczaj postrzegana jako przeobrażenie pojedynczego elementu systemu społecznego danego społeczeństwa. Zdaniem P. Sztompki, zmiana społeczna jest różnicą między stanem systemu społecznego w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie i dotyczy przeobrażeń w obrębie:

- składu systemu, który ma związek z pojawianiem się w grupie lub organizacji nowych członków lub wykruszaniem się dawnych;
- struktury systemu, tj. modyfikacji czworakich sieci powiązań między elementami: interakcji, interesów, norm i idei:
 - struktury interakcyjnej – poprzez podtrzymywanie kontaktów, prowadzenie interakcji, korzystanie z kanałów komunikacyjnych;
 - struktury interesów – dzięki wykorzystywaniu przywilejów, narzucaniu woli, słuchaniu rozkazów, podporządkowaniu innym, kumulowaniu dorobku;
 - struktury normatywnej – realizowanie uznanych wartości, przestrzeganie norm, wykonywanie przypisanych ról, wymierzanie kar i nagród, tj. społecznych sankcji;

- struktury idealnej – akceptowanie rozpowszechnionych poglądów, ich przekazywanie innym, uczenie się, gromadzenie wiedzy, podtrzymywanie stereotypów;
- funkcji pełnionych przez elementy systemu, np. przejście przez nauczyciela od ojca lub matki funkcji wychowawczych albo związanie nowych kompetencji w organizacji z pozycją wychowawcy;
- granicy systemu społecznego, np. w przypadku przenikania, łączenia dwóch grup w jedną;
- otoczenia systemu – zmiany położenia geopolitycznego społeczeństwa bądź różnorodnych instytucji wychowawczych (P. Sztompka, 1999).

Tak pojmowane zmiany społeczne traktuje się jako elementy rzeczywistości społecznej odnoszące się do modyfikacji oraz przekształcania ładu i porządku społecznego (D. Niedźwiedzki, 2003). Niezależnie jednak od tego, jakie kryterium zostanie przyjęte w celu analizowania zmian społecznych, świat nadal będzie podlegać przemianom (L. Turos, 1999). Choć przebieg zmian może być szybszy lub wolniejszy i niewykluczone są związane z nim zakłócenia ciągłości, porządku strukturalnych elementów interakcji społecznych, zmiany nie są żadnym odchyleniem od reguł i norm społecznych (Z. Bauman, 1999). Wszelkie przeobrażenia stanowią nieodłączny atrybut ludzkiej egzystencji, wpływają na warunki funkcjonowania jednostek i grup społecznych – towarzyszą życiu społecznemu od zawsze, jako coś naturalnego, koniecznego i nieuchronnego (M. Kuleta, 2002).

Rzeczywistość społeczna, w tym edukacyjna, trwa dopóty, dopóki toczą się w niej określone procesy i zachodzą przekształcenia (P. Sztompka, 1999). Jest w nieustannym ruchu i nie sposób ją uchwycić w postaci zastygłej, niezmiennej. Wszystko, co w niej trwa, trwa tylko dzięki temu, że jest systematycznie odnawiane przez ludzkie działania w strumieniu życia zbiorowego (P. Rybicki, 1979). Współczesne zmiany obserwowane na płaszczyźnie społeczno-kulturowej przyczyniają się do tworzenia także teoretycznych i praktycznych ujęć pedagogicznych. Polegają tym samym na pojawianiu się, znikaniu lub restrukturyzowaniu dotychczas istniejących komponentów rzeczywistości pedagogicznej, m.in. struktur, organizacji i instytucji edukacyjnych jak również idei, reguł i metod wychowawczych (B. Śliwerski, 2003). Procesy globalizacyjne determinują również w znacznym stopniu pewien wzór osobowościowy pedagoga. Wpływają na jego postawę, określają sposoby zachowania i myślenia, jak również kształtują jego tożsamość pedagogiczną. W związku z powyższym, celem niniejszego artykułu będzie teoretyczna refleksja nad założeniami postmodernistycznych koncepcji, które implikują obraz ponowoczesnego pedagoga. W pierwszej kolejności zostaną przedstawione zmiany od fordyzmu do postfordyzmu, od modernizmu do postmodernizmu, które mają bezpośrednie konotacje z przemianami w obrębie pedagogiki. W dalszej części artykułu uwaga zostanie skierowana na postmodernistyczne ujęcie pedagoga, czyli na role i zadania współczesnego nauczyciela wychowawcy.

Zmiany od fordyzmu do postfordyzmu

Przemiany edukacyjne mogą być skutkiem nie tylko rozwoju społecznego, tzn. jakościowego przekształcania, transformacji, pojawiania się na wyższym poziomie nowych, nieistniejących dotąd właściwości, ale także postępu społecznego, tj. doskonalenia się systemu społecznego ze względu na przyjęte kryteria: wzrost dobrobytu, rozwój nauki, unowocześnianie technologii, upowszechnianie oświaty (K. Matuszek, 2002). Przemiany te są zatem ściśle związane z transformacją od fordyzmu do postfordyzmu, od modernizmu do postmodernizmu. „Stary świat fordyzmu” polegał na tworzeniu industrializmu, czyli świata przemysłowego, opartego na nadzorze i kontroli. Wszystkie zakłady przemysłowe były scentralizowane, a pracownicy wykonywali wyznaczone, pojedyncze zadania. Świat przemysłowy zbudował też świat kapitalizmu, który polegał na gromadzeniu dóbr i bogaceniu się. Znaczącą rolę odgrywała również siła militarna, co wykorzystywały państwa w kształtowaniu koncepcji państwa obywatelskiego. Inwestowano w armię, walkę z innymi państwami. Fordyzm dotyczył jednak nie tylko ekonomii, zmiany zachodziły również w wymiarze techniki i technologii – kiedy to pojawiły się mikroprocesory, komputery, telefonia satelitarna – jak i w obrębie polityki, kultury, tożsamości i przede wszystkim edukacji.

Bezpośrednie i pośrednie konotacje z fordyzmem miał modernizm, który zakładał nie tylko zarządzanie naukowe, racjonalność, wiarę w wielkie narracje, przyjęcie określonych autorytetów, wyznaczonych reguł funkcjonowania oraz pewnych, sprawdzonych stylów kształcenia, wychowywania i nauczania, ale także masowe kształcenie i masowe szkoły. U schyłku lat 60. podano jednak w wątpliwość wielkie struktury społeczne organizujące życie ludzi, zaczęto również krytykować ideał społeczeństwa masowego. Pociągnęło to za sobą w latach 70. zmiany w gospodarce, które wymusiły odejście od masowej produkcji na rzecz różnorodności i elastyczności. W tym samym czasie doszło ponadto do dyskusji na temat decentralizacji państwa. Powyższe zmiany ekonomiczne i polityczne ukonstytuowały nowy typ myślenia o społeczeństwie i ludziach w nim funkcjonujących. Miały one swoje odzwierciedlenie również na płaszczyźnie społeczno-kulturowej i tym samym – edukacyjnej. Na tej płaszczyźnie odpowiednikiem zmian był postmodernizm. Termin ów wprowadził francuski filozof F. Lyotard w dziele *Kondycja ponowoczesna*. Wśród znaczących przedstawicieli tego kierunku znajdują się także m.in. J. Derrida, M. Foucault, R. Rorty i W. Welsch.

Punktem wyjścia postmodernistów jest nastawienie antycentryczne, miejsce zaś wszelkich centryzmów powinien zajmować decentryzm, którego kryteriami są: systemowość, rozsiewanie sensu, wielość dyskursów, przeniesienie akcentu na to, co marginalne. Według postmodernistów, człowiek i świat nie są czymś gotowym, ale domagają się ciągłej sztuki interpretowania, dekonstruowania sensu, stąd afirmacja istnienia pluralizacji wszelkich

dyskursów. Filozofia postmodernistyczna odrzuca rozum oświeceniowy, ale zakłada rozum transwersalny, interpretowany jako zdolność pośrednicząca między różnymi punktami widzenia, rozum pełniący funkcję mediatora pomiędzy niejednorodnymi dyskursami. Co za tym idzie, postmodernizm, definiowany jako pewien rodzaj formacji kulturowej i doświadczenia kulturowego, zakłada koniec wielkich narracji, wzrost znaczenia wiedzy teoretycznej oraz technologii intelektualnych, szybkość obiegu informacji, aktywność całodobową. Ponadto wznosi dekoncentrację, kompresję czasu i przestrzeni, pojawienie się rzeczywistości wirtualnej oraz różnorodności w sposobach pojmowania rzeczywistości.

W związku z postmodernizmem pojawił się nowy typ kultury, tj. kultura ponowoczesna. Zdaniem Z. Baumana, cechami znamionującymi ponowoczesność są przede wszystkim kryzys, ryzyko, zaprzeczenie rozumu oświeceniowego, brak autorytetów, chaos oraz pluralizm. Jak pisze (Z. Bauman, 1999), w świecie nowoczesnym mieliśmy do czynienia z prawodawcami, którzy ustalali normy, pełnili funkcję kontrolną, a w tej chwili mamy ludzi funkcjonujących w różnych strukturach i systemach, których celem jest nieustanna akceptacja zmian, wyjaśnianie różnorodności i próba zrozumienia wielokulturowości. Tak pojmowany postmodernizm i kultura ponowoczesna nieustannie wpływają nie tylko na kulturę określonego społeczeństwa, ale także na jednostkę w nim funkcjonującą.

Postmodernistyczne ujęcie pedagoga

Ujęcie jednostki w ponowoczesności stanowi rezultat przyjętych założeń dotyczących postmoderny. Jeśli ponowoczesność traktuje się jako epokę szans i wyzwań, to koncepcja jednostki będzie się mieściła w tym paradygmacie. W związku z powyższym w dalszej części artykułu zostaną przedstawione współczesne wzory pedagoga w odniesieniu do wyróżnionych i scharakteryzowanych przez Z. Baumana „ponowoczesnych wzorów osobowych”. Warto zaznaczyć, że dla autora *Dwóch Szkiców o moralności ponowoczesnej* stojącego na gruncie pluralizmu nie ma jednego wzoru, ale jest ich więcej, dokładniej mówiąc – 4. W nowoczesności funkcjonował jeden wzór, określony przez Z. Baumana metaforycznie – pielgrzymem. U jego źródeł legły następujące założenia: po pierwsze, przyszłość można sobie wyobrazić na kształt teraźniejszości, po drugie, cel pożądanym dzisiaj, będzie godnym pożądanym jutro. Założenia te implikują statyczne ujęcia rzeczywistości nowoczesnej, które tkwiły w sposobach, i konstruowania subiektywnego obrazu świata (por. Z. Bauman, 1994). Tak rozumiany świat to ciągła pielgrzymka, a wszelkie procesy życiowe to nieustanne pasmo poszukiwań. Źródeł tej koncepcji należy szukać u Kartezjusza i I. Kanta, którzy uważali, że jednostka musi

w sobie odkryć tożsamość, oraz u M. Heideggera, zdaniem którego tożsamość trzeba budować w ciągu całego życia. Poprzez kalkulacje kosztów jednostka tworzy swoją teraźniejszość i przyszłość. Cechą pielgrzymki jest zatem jej celowość – musi istnieć precyzyjnie określony i jasno zdefiniowany cel, do którego jednostka będzie dążyć. Życie w nowoczesności to ciągle dochodzenie do tożsamości jednostki. Ponowoczesność decyduje o zupełnie innym funkcjonowaniu jednostki. Przyczyną tego stanu rzeczy są odmienne warunki dla działania człowieka. Zygmunt Bauman postuluje przede wszystkim brak ściśle określonej tożsamości.

W ponowoczesnym świecie jednostka nie posiada swojej tożsamości. Jej brak nie oznacza jednak chaosu czy anarchii, ale plastyczność zachowań i różnorodne kształtowanie relacji interpersonalnych. Są one wynikiem wpływu dużej liczby informacji, często ich nadmiaru, którego jednostka nie ma czasu przyswoić. Internalizacja owych informacji jest fragmentaryczna, a życie staje się wędrówką bez kierunku. Fakt, że jednostka nie ma tożsamości, nie oznacza braku wzorców osobowych. Zygmunt Bauman przedstawia cztery takie wzorce, będące zarazem dystynktywnymi, lecz do ich ukazania posługuje się metaforą: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza. Ponowoczesność charakteryzuje się m.in. tym, że wszystkie te wzory występują w życiu tych samych ludzi, co więcej – są obecne również w tym samym stopniu, co oznacza, że w danym momencie czasowym jednostka, wykonując określone czynności, może być równocześnie po trochu spacerowiczem, włóczęgą, turystą czy graczem. W niektórych sytuacjach życiowych jeden wzór może się stawać bardziej aktywny i mieć przewagę nad pozostałymi. Metafora spacerowicza odnosi się do ujmowania jednostki jako pozbawionej historii i przyszłości. Pokazuje ją jako ekran, w którym odbijają się epizody. Epizodyczność kontaktów przyczynia się do zinterpretowania zachowań jako ponaddoświadczających, bez przeszłości i bez dalszego ciągu. Kolejny wzór osobowy w ponowoczesności to wzór włóczęgi. W ponowoczesności każdy jest trochę włóczęgą – oznacza to, że istotną rolę odgrywa stan przejściowy. Cel w modernie był punktem, do którego wszyscy zmierzali. Ponowoczesność przeniosła punkt ciężkości z celu na kwestie związane z dojściem do niego, które ciągle się zmieniają, w związku z czym ruch staje się ważniejszy od samego celu. Zygmunt Bauman podkreśla ponadto, że trasa życiowa jednostek, jeśli można użyć takiego sformułowania, została podzielona na części i najważniejsze jest to, co dzieje się w poszczególnych segmentach. Włóczęgę cechuje ponadto nieustanna pogoń za odmianą. Przebywanie w jednym miejscu jest zaprzeczeniem włóczenia się. Ciągły ruch charakteryzuje również kolejny wzór osobowy – turystę. Różnica między turystą a włóczęgą jest jednak taka, że ten pierwszy ma swój dom, miejsce z którego wychodzi i do którego wraca, natomiast ten drugi takiego miejsca nie ma. Turysta opuszcza dom w celu poznania innych kultur, innych ludzi, w poszukiwaniu wrażeń. O ile włóczęga musi podróżować, jest wręcz skazany na zmianę miejsca

pobytu, to turysta czyni to z własnej woli, z chęci podróżowania. Kolejna różnica dotyczy stosunku turysty i włóczęgi do obcych. Włóczęga traktuje ich z szacunkiem, natomiast turysta z wyniosłością, oczekuje pokłonów, obsługi. Turysta, zmieniając miejsce, czuje się bezpiecznie, nie zagrażają mu żadne niebezpieczeństwa, natomiast włóczęga jest na nie wciąż narażony. Ostatni wzór osobowy, który wymienia Z. Bauman, to gracz. Domeną gracza jest ryzyko oznaczające brak trwałych fundamentów oraz pojawienie się w niespodziewanym momencie niezamierzonych skutków. W takiej sytuacji Z. Bauman podkreśla istotną rolę sprytu gracza, będącą cechą, bez której trudno się poruszać w świecie pełnym niebezpieczeństw. Ów wzór kieruje ponadto jednostki w stronę ujmowania innych w kategorii wrogów, z którymi należy walczyć i – co więcej – wygrać.

Wzory osobowe w ujęciu Z. Baumana, oparte na wyznacznikach ponowoczesności, można spróbować odnieść do współczesnych wzorów pedagoga. Pedagog jako spacerowicz uprzywilejowuje terażniejszość, która staje się odzwierciedleniem braku przywiązania do utartych schematów myślenia i zachowania, a tym samym jest przejawem różnych zmiennych reakcji na poszczególne „sytuacje edukacyjne”. Dla pedagoga jako włóczęgi nie jest najważniejsze osiągnięcie odpowiedniej pozycji, określonego pułapu rozwoju w systemie edukacyjnym, ale dążenie do tego, wędrówka zawodowa i osobista sama w sobie. Pedagog czuje także potrzebę „włóczenia się” po zakamarkach, meandrach wiedzy, a nie przyjęcia gotowego modelu postępowania. Podobnie zresztą jak turysta, pedagog „zwiedza” różne koncepcje pedagogiczne, nieustannie poszukując tego, co w nich najcenniejsze. Z kolei ostatni wzór osobowy wymieniony przez Z. Baumana można interpretować jako pedagoga eksperymentującego, szukającego, na bazie własnego doświadczenia, odpowiedzi na pytania: jak wychowywać?, jaką rolę w życiu uczniów powinien odgrywać wychowawca?, jak określić tożsamość pedagogiczną?

Portret postmodernistycznego pedagoga

Procesy globalizacji, modernizacji, demokratyzacji, industrializacji, a także mobilności przestrzennej, a tym samym edukacyjnej, przyczyniają się do tworzenia nowych, postmodernistycznych ujęć pedagogiki. Odnosząc się do wspomnianych założeń postmodernistycznych teorii, jak również do postmodernistycznych koncepcji pedagogicznych T. Szukdlarka (1993), można spróbować dokonać charakterystyki portretu postmodernistycznego pedagoga, którego działalność odzwierciedla ducha współczesnej kultury i społeczeństwa. W związku z powyższym można założyć, że postmoder-

nistyczny pedagog dąży do stanowienia integralnej części rzeczywistości – a więc opisuje ją i wyjaśnia i do tego poddaje siebie osądowi krytycznemu. Jego celem będzie edukacja międzykulturowa, globalna (konsumpcyjna, masowa), a sposoby jego nauczania – wielobarwne, wieloznaczne, czasem nawet rozproszone, po to tylko, by uwodzić wychowanków. Tak postrzegany pedagog nie będzie wykorzystywał środków przemocy, nie będzie wyróżniał uczniów ani dokonywał ich selekcji. Posłuszeństwo, przestrzeganie norm, czy postępowanie według ściśle określonych, jednoznacznych wzorów nie stanie się dla niego nadrzędnym celem. Nauczyciel nie zwiąże się z uczniem żadną obowiązującą umową, lecz wprowadzi szeroko rozumianą dowolność. Zakładając rozum transwersalny, wprowadzi elastyczną edukację i otworzy ją na to, co nowe. Postmodernistyczny pedagog będzie zatem zrywał z poszukiwaniem jednego, optymalnego stylu nauczania i wychowania, lecz będzie dążył do stworzenia warunków odpowiednich do wzrostu indywidualizmu w procesie uczenia się. Z kolei wychowanek będzie miał prawo do zachowania swej wolności, do podmiotowości, indywidualności. Wszelkie wartości i normy będą istnieć tylko po to, by wyznaczać ramy orientacyjne wyznaczające granice dla różnych sposobów interpretacji, a pedagog nie będzie mógł rościć sobie prawa do nieomyślnej wiedzy, ponieważ nie ma pewności co do jednoznaczności aktu naukowego poznania (T. Szkudlarek, 1995).

Możemy zadać sobie pytanie, czy – jeśli we współczesnych, ponowoczesnych czasach zaniknie rola pedagoga, który jest uważany za mistrza, doradcę życiowego, przewodnika posiadającego ogromną wiedzę o świecie, cieszącego się szacunkiem i uznaniem, jeśli przestaną obowiązywać przyjęte autorytety, odrzucone zostaną wzorce i fundamentalne idee – będzie on jeszcze potrzebny i, tym samym, czy zbliża się koniec pedagogiki?

Podsumowanie

Współczesny postęp, jak i ponowoczesne zmiany pedagogiczne, mając swoje odzwierciedlenie w strukturze edukacyjnej, powodują przekształcenia w dotychczasowym systemie wartości, zasad i norm edukacyjnych. Teorie pedagogiczne wymagają otwarcia na nieznanie oraz zastosowania technik adaptacji, które pozwolą na dostosowanie ich do zmieniających się reguł i będą sprzyjać trwałym lub nietrwałym, jawnym lub ukrytym, świadomym bądź nieświadomym przeobrażeniom rzeczywistości społeczno-kulturowej, lecz nie mogą zapominać o swoim dorobku, pomijać i unieważniać przeszłości, na której zostały wzniesione i oparte. Owszem, życie wymaga obecnie elastyczności i plastyczności adaptacji – koniecznych do dokonywania przemian i poszerzania postawy otwarcia na to, co nowe i nieznanie, akceptacji

konieczności przemian oraz wzbudzania motywacji przełamania oporu przed zmianą, ale ponowoczesność nie musi być interpretowana jako negacja wszystkiego, co istniało do tej pory. Celem pedagogiki powinna się stać, zgodnie z założeniami postmodernizmu, nieustanna dekonstrukcja jej idei, wartości i sensu, a także akceptacja względności i chwiejności naszego życia. Powinien on również dążyć do poznania rzeczywiście skutecznych metod i technik przemiany, a także ukierunkowania uwagi na przyszłość, będącą przedmiotem programowania, oraz świadomego przejścia przez pedagogikę odpowiedzialności za samą siebie. Na zakończenie warto w tym miejscu zadać pytanie: czy pedagogika jako nauka jest podatna na przemiany, plastyczna i zdolna do samodoskonalenia?

Bibliografia

- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa.
- Bauman, Z. (1999). Po co komu teoria zmiany. W: J. Kurczewska (red). *Zmiana społeczna: teorie i doświadczenia polskie*. Warszawa.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Goodman, N. (1992). *Wstęp do socjologii*. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska (tłum.). Poznań.
- Krzysztofek, K., Szczepański, M. S. (2002). *Zrozumieć rozwój od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych: podręcznik socjologii rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*. Katowice.
- Kuleta, M. (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.). *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*. Kraków.
- Matuszek, K. (2002). *Zmienność i ciągłość w perspektywie teorii socjologicznych*. <http://www.zmiana.pl> (4.03.2007).
- Niedźwiedzki, D. (2003). *Władza – tożsamość – zmiana społeczna*. Kraków.
- Rybicki, P. (1979). *Struktura społecznego świata: studia z teorii społecznej*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek, T. (1995). Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Sztompka, P. (1999). Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą. W: J. Kurczewska (red.). *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*. Warszawa.
- Śliwierski, B. (2003). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Turner, J. H. (2004). *Socjologia: koncepcje i ich zastosowanie*. E. Różalska (tłum.). Poznań.
- Turos, L. (red.) (1999). *Pedagogika ogólna*. W: L. Turowski (red.). *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Warszawa.

Streszczenie

Rzeczywistość społeczna, w tym także edukacyjna, trwa dopóty, dopóki toczą się w niej określone procesy i zachodzą przekształcenia. Jest w nieustannym ruchu i nie sposób ją uchwycić w postaci zastygłej, niezmiennej. Wszystko, co w niej trwa, trwa tylko dzięki temu, że jest systematycznie odnawiane przez ludzkie działania w strumieniu życia zbiorowego. Zmiany obserwowane na płaszczyźnie edukacyjnej są formą procesu edukacyjnego, przyczyniającego się nie tylko do tworzenia teoretycznych i praktycznych ujęć pedagogicznych, ale polegającego także na pojawianiu się, znikaniu lub restrukturyzowaniu dotychczas istniejących komponentów rzeczywistości edukacyjnej, a więc struktur, organizacji i instytucji edukacyjnych oraz „porządku edukacyjnego”, np. przyjętego sposobu zachowania się nauczyciela i ucznia, czy też określonego ładu i stylu nauczania.

Zarówno współczesny postęp społeczny, jak i ponowoczesne zmiany kultury powodują przekształcenia w dotychczasowym systemie wartości, zasad i norm edukacyjnych. Teorie pedagogiczne wymagają wobec tego otwarcia na nieznanne oraz zastosowania technik adaptacji, które pozwolą na dostosowanie ich do zmieniających się reguł i będą sprzyjać trwałym lub nietrwałym, jawnym lub ukrytym, świadomym bądź nieświadomym przeobrażeniom rzeczywistości edukacyjnej. Niniejszy artykuł jest próbą refleksji nad obrazem ponowoczesnego pedagoga, jaki pojawił się w wyniku zastosowania postmodernistycznych koncepcji. Podstawą analiz są zmiany od fordyzmu do postfordyzmu oraz od modernizmu do postmodernizmu, które skutkują przemianami w obrębie pedagogiki.

Summary

Social reality, as well as educational reality, exists until some processes and changes take place. Reality is changing and trying to capture its invariable form means attempting the impossible. Everything which lasts in reality can last only thanks to systematically renewal through human actions in the stream of collective life. Changes in the area of education are the form of the educational process which contributes to creating theoretical and practical pedagogical approaches as well as appearing, disappearing or restructuring components of educational reality, i.e. structures, organizations, educational institutions and 'educational order', e.g. teacher-pupil relations, styles of teaching.

Contemporary social development and postmodern cultural changes caused transformations of value system and educational norms. Pedagogical theories require opening to the unknown and applying techniques of adaptation, which enable this theories to adjust to changing rules and will favour permanent or impermanent, overt or covert, conscious or unconscious transformations of educational reality.

The aim of the article is theoretical reflection on the image of postmodern teacher, which emerged as a result of implementations of the postmodern conceptions. The basis of analyses are changes from fordism to postfordism and from modernism to postmodernism which have resulted in changes in the area of pedagogy.

Maria Magdalena Rogowska

Karmieni Miłością – Metoda Języka Ojczystego dr. Shinichi Suzuki na przykładzie Szkoły Suzuki w Częstochowie

Wstęp

Bodajże najstarszym i najbardziej pierwotnym procesem uczenia się jest nauka mowy ojczystej. Matki na całym świecie doskonale wiedzą, jak w tym zakresie edukować swoje maleństwa. Choć nikt ich tego nie uczył, jest to jedna z tych umiejętności, które podpowiada im intuicja. Można domniemywać, że w tej kwestii niewiele się zmieniło od zarania dziejów i że w tej edukacji zawarta jest pierwotna, niezmienna i – co warto podkreślić – niezwykle skuteczna metoda edukacyjna.

[...] wszystkie dzieci japońskie mówią po japońsku! Myśl ta spadła na mnie jak grom z jasnego nieba. Skoro wszystkie mówią po japońsku bez trudu i płynnie, musi w tym tkwić jakiś sekret. Dzieci na całym świecie uczą się języka ojczystego z doskonałym rezultatem. Dlaczego nie zastosować tej samej metody w kształceniu innych umiejętności? Czuję, że dokonałem kapitalnego odkrycia. Jeśli dziecko nie radzi sobie z arytmetyką jego inteligencję ocenia się poniżej przeciętnej. A przecież każde potrafi bardzo dobrze posługiwać się trudnym językiem japońskim czy innym językiem ojczystym. Moim zdaniem dziecko, które nie radzi sobie z arytmetyką, nie jest mniej inteligentne; to system szkolenia jest zły. Po prostu jego zdolności czy umiejętności nie zostały we właściwy sposób rozbudzone. Wydało mi się zdumiewające, że nikt przedtem na to nie wpadł, choć oczywistość tego faktu potwierdza cała historia ludzkości: tajemnica tkwi w ćwiczeniu! (S. Suzuki, 2003, s. X).

Autorem tych rewolucyjnych słów jest dr S. Suzuki, światowej sławy pedagog, skrzypek. We wstępie do swej książki *Karmieni Miłością. Podstawy kształcenia talentu* (2003) pisze:

Od trzydziestu lat usiłuję przekonać ludzi, by uwierzyli, że wszystkie dzieci można dobrze wykształcić i że nie należy z góry spisywać na straty tych, które

rozwijają się wolniej. Nazwałem to Metodą Języka Ojczystego i rozpocząłem ruch kształcenia, w którym nie odrzuca się żadnego dziecka, nawet najbardziej pozostającego w tyle i rozwijającego się z trudem (S. Suzuki, 2003, s. XI).

Historia Metody Języka Ojczystego

Metoda Języka Ojczystego powstała w latach 30. XX w. w Japonii. Autorem tego systemu filozoficzno-pedagogicznego jest skrzypek i pedagog S. Suzuki (1898–1998). Jego ojciec, M. Suzuki, był właścicielem wytwórni skrzypiec. Młody Suzuki uczęszczał do szkoły handlowej w swym rodzinnym mieście, Nagoi, by w przyszłości przejąć ojcowiznę. Mimo że był synem właściciela fabryki, w której produkowano skrzypce, jako dziecko nigdy nie słyszał profesjonalnego wykonania utworu na tym instrumencie, który w Japonii wówczas dopiero zyskiwał popularność. W czasach szkolnych, oprócz nauki i pracy w zakładzie ojca, poszukiwał sensu życia, czytając eseje F. Bacona, dzieła L. Tolstoja i innych pisarzy zachodnich, jak również wschodnich filozofów. Ponieważ miał młodsze rodzeństwo, często bawił się z dziećmi, zachwycając się niezwykłością 4-, 5-latków, tym, że umieją tylko kochać, ufają ludziom, są sprawiedliwe, radosne, szczęśliwe i pełne energii. W wieku 17 lat po raz pierwszy usłyszał *Ave Maria* F. Schuberta w wykonaniu M. Elmana i brzmienie skrzypiec go oczarowało. Początkowo słuchał wielu nagrań i samodzielnie starał się je naśladować. Następnie, po uzyskaniu zgody ojca, uczył się w Tokio, a studia gry na skrzypcach kontynuował przez 8 lat w Berlinie, m.in. u K. Klinglera. W 1928 r. powrócił wraz z żoną Waltraud do Japonii. Prowadził działalność artystyczną, grał z braćmi w kwartecie smyczkowym i zaczął uczyć gry na skrzypcach. Propozycja nauczania 4-letniego chłopca skłoniła go do poszukiwania właściwej metody pracy z małymi dziećmi. Po licznych doświadczeniach stworzył cały system filozoficzno-pedagogiczny, który stosował w praktyce i który opisał w książce *Karmieni miłością* (2003). Po wojnie, w 1945 r. w Matsumoto w Japonii powstał Instytut Rozwoju Talentu, w którym dzieci uczą się grać na skrzypcach i rozwijają inne umiejętności. W 1964 r. Suzuki został wraz z kilkoma swoimi uczniami zaproszony do Stanów Zjednoczonych, gdzie odbyły się koncerty i seminaria na temat jego metody. Widok 18-osobowej grupy dzieci w wieku od 5 do 13 lat, grających utwory J. S. Bacha i A. Vivaldiego, wzbudził niemalą sensację. Obecnie ten system pedagogiczny jest rozpowszechniony na całym świecie [m.in. European Suzuki Association (ESA), International Suzuki Association (ISA), The Suzuki Association of the Americas (SAA), Copper Country Suzuki Association, America's Suzuki Music Academy, Det Danske Suzuki Institut, Suzuki Institute of Dallas, Istituto Suzuki Italiano,

Federation Musicale Suzuki France, Institut Musical Suzuki Paris, International Academy Matsumoto]. W Polsce, w Warszawie znajduje się siedziba Polskiego Stowarzyszenia Suzuki o nazwie Centrum Rozwoju Uzdolnień Metodą Suzuki (CRUMS), które jest jedną z wielu europejskich organizacji zrzeszonych w European Suzuki Association (ESA). W CRUMS udzielane są wszelkie informacje na temat akredytowanych nauczycieli Suzuki oraz szkoleń dla nauczycieli i warsztatów dla dzieci. Trening nauczycieli gry na skrzypcach rozpoczęła przed laty Dunka T. Detreköy, która uczyła się bezpośrednio u S. Suzuki i jest współzałożycielką ESA. Obecnie mamy już polskiego trenera – A. Podhajską z Gdańska.

Szkoły Suzuki w Polsce znajdują się m.in. w Warszawie, Tychach, Gdańsku, Tarnowskich Górach, Łodzi, Oleśnicy. Od 2005 r. Szkoła Suzuki działa również w Częstochowie.

Założenia Metody Języka Ojczystego

Podstawowym założeniem Metody Języka Ojczystego jest twierdzenie, że wszystkie dzieci rodzą się utalentowane. Jak pisał S. Suzuki,

Właściwe otoczenie sprzyja talentowi. Nie ma potrzeby doszukiwania się wrodzonych zdolności czy talentów. To otoczenie wywiera największy wpływ na rozwój uzdolnień (S. Suzuki, 2003, s. 21).

Dla udowodnienia tej tezy S. Suzuki odwołał się do procesu uczenia się mowy w ojczystym języku. Każde dziecko, niezależnie od obiektywnych trudności, jakie ten język przedstawia (akcentów, dialektu), uczy się go perfekcyjnie, na prostej zasadzie naśladowania rodziców. Ponadto codziennie słyszy język ojczysty, próbuje samo mówić, za co jest nagradzane zadowoleniem rodzica, oraz wielokrotnie, kilka tysięcy razy coraz lepiej powtarza kolejne słowa.

Nauka języka ojczystego można opisać za pomocą następujących kroków:

- prezentacja (niemowlę od chwili narodzin otoczone jest przez dorosłych, którzy ciągle mówią);
- naśladowanie – imitacja (dziecko próbuje naśladować dźwięki, które je otaczają, i powiedzieć pierwsze słowa);
- zachęta (nowe umiejętności dziecka wprawiają w zachwyt rodziców, którzy chwalą je, nakłaniając do powtórzenia słowa);
- powtarzanie (tym właśnie zajmuje się dziecko, robiąc nieświadomie czwarty krok w procesie uczenia);
- dodanie nowej umiejętności (od słowa do słowa);

- udoskonalenie (dziecko, które zna 200 słów, nie zapomina pierwszego ani ostatniego, uczy się je coraz piękniej wymawiać).

Ten właśnie mechanizm przeniósł S. Suzuki na grunt edukacji muzycznej. Wymyślił on, że dzieci mogłyby w ten sam sposób uczyć się grać na instrumencie, czyli od najmłodszych lat, poprzez słuchanie muzyki, naśladowanie gry dorosłego (nauczyciela, rodzica), powtarzanie i doskonalenie utworów. Wtedy muzyka, która je otacza, stanie się częścią nich samych.

Łatwo jest wykonać to, co ciągle ćwiczymy. Musimy ćwiczyć i podnosić nasze umiejętności, czyli robić, wciąż to samo wiele razy, aż stanie się to dla nas naturalne, proste i łatwe. W tym tkwi cały sekret (S. Suzuki, 2003, s. 50).

Metoda Suzuki była dość niezwykła jak na jego czasy, większość ludzi bowiem była zdania, że talentem są obdarzeni tylko nieliczni. Początkowo więc, gdy na koncertach wszystkie „dzieci Suzuki” grały doskonale pod względem technicznym i przy tym z dużym wyczuciem stylu, słuchacze byli przekonani, że słyszą młodych geniuszy. Trzeba było czasu, aby zrozumieć przesłanie dr. S. Suzuki, że wszystkiego można się nauczyć, jeśli będzie się nauczonym w odpowiedni sposób.

„Nie mam zdolności” – jaki smutek i rozczarowanie towarzyszą temu bezsensownemu przeświadczeniu! Przez całe lata zgadzano się na takie myślenie, znajdując w nim wymówkę, by nie podejmować starań. Każdy człowiek potrafi rozwinąć w sobie talent, jeśli tylko potrafi do tego właściwie podejść (S. Suzuki, 2003, s. 45).

Metoda Języka Ojczystego została więc opracowana dla wszystkich dzieci, tak aby każde mogło nauczyć się grać na skrzypcach. W swej książce S. Suzuki (2003, s. 55–61) opisuje, jak nauczył grać na skrzypcach niewidomego chłopca:

Marzę o szczęściu wszystkich ludzi, [...] moje serce przepelnione jest pragnieniem, by uczynić wszystkie dzieci dobrymi, szczęśliwymi ludźmi o nieprzeciętnych zdolnościach [...]. Próbuję namówić dyrektorów szkół do zastosowania metod, które zagwarantują sukces wszystkim dzieciom. Staram się również, by nie zaniedbywano dzieci opóźnionych umysłowo i usiłuję przekonywać polityków do ustanowienia praw dzieci, które obowiązywałyby na całym świecie (S. Suzuki, 2003, s. 121).

Choć około 5% „uczniów Suzuki” robi muzyczną karierę, on sam twierdzi:

Chcę tylko wychować ich na dobrych obywateli. Jeśli dziecko od dnia narodzin słyszy piękną muzykę, a później uczy się ją grać, będzie wrażliwe, zdyscyplinowane i wytrzymałe. I będzie miało piękną duszę (S. Suzuki, 2003, s. 12).

Celem nauczania Metodą Języka Ojczystego jest wszechstronny rozwój dziecka, uwrażliwienie go na piękno, budowanie poczucia własnej wartości.

Zgodnie z jej głównym założeniem, że każdy może być uczony tą metodą, w nauczaniu chodzi o zdobycie umiejętności i ich rozwinięcie, a nie o rezultat w postaci doskonale koncertującego artysty muzyka. Wczesne nauczanie muzyki ma wpływ na rozwój innych zdolności, w tym językowych, matematycznych, manualnych. Poprawia koordynację wzrokowo-ruchową, pamięć, spostrzegawczość. Dziecko uczy się współpracy z innymi ludźmi, koncentracji na wykonywanym zadaniu, samodyscypliny, regularnej pracy dla osiągnięcia wyznaczonych celów, co jest bardzo istotne dla przyszłej nauki w szkole i w dorosłym życiu (M. M. Rogowska, I. Krasiejko, 2008).

Mimo że S. Suzuki nie miał wykształcenia pedagogicznego, bazował głównie na własnych przemyśleniach i obserwacjach oraz filozofii Wschodu i wybranych dziełach pisarzy europejskich, w jego systemie rozwoju uzdolnień są zawarte idee, poparte współczesnymi badaniami z zakresu m.in. psychologii, w tym psychologii rozwoju i twórczości, pedagogiki (por. np. K. Szmidt, 2007; E. Nęcka, 1998; Z. Kwieciński, B. Śliwerski, 2005; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, 2007). Najwięcej odniesień znalazłam w pedagogice Gestalt. Jak pisze B. Śliwerski,

Pedagogika Gestalt sięga w stanowieniu celów do następujących przesłanek antropologicznych:

1. Człowiek jest w istocie organizmem godnym zaufania.
2. Człowiek niesie w sobie ogromny potencjał możliwości, do których realizacji muszą być stworzone odpowiednie warunki.
3. Człowiek jest istotą społeczną.
4. Człowiek jest aktywny sam z siebie i zmienia się dzięki własnej aktywności i jego interakcją z otoczeniem.
5. Każda jednostka zmierza do wielostronnego rozwoju swoich możliwości i zdolności.
6. Zachowania człowieka można zrozumieć tylko w ich całości (B. Śliwerski, 2001, s. 159).

Z powyższych przesłanek Gestalt wynika wiele tożsamyh celów i zasad z ideą S. Suzuki.

Talent to życie. [...] Gatunek ludzki stymulowany jest przez siły witalne. Żyjąca i pragnąca żyć istota ujawnia ogromne możliwości, adaptując się do środowiska. Człowiek rozwija siły witalne i wykazuje różne uzdolnienia zależnie od otoczenia. W nieustannej zaprawie pozwalają one przewyciężyć wszelkie trudności, rozwijają się i przekształcają w wybitne zdolności. Rozwojowi talentu nie wystarcza wyłącznie myślenie i teoretyzowanie; potrzebne jest działanie, praktyka [...] (S. Suzuki, 2003, s. 25–26).

W metodzie M. Montessori również znajdziemy wiele analogii do idei japońskiego pedagoga.

Maria Montessori już na początku XX wieku udowodniła, że najlepszym sposobem skompensowania trudnych warunków wczesnego dzieciństwa jest

zapewnienie dzieciom środowiska, które będzie je wszechstronnie wspierało w rozwoju talentów.

Wykazała niezbicie, że jeśli dziecko wzrasta w otoczeniu, które wspomaga jego naturalny etapowy rozwój, to z zapałem przystąpi do nauki. Kierowane wewnętrzną motywacją będzie samodzielnie się uczyło, uzbrojone w pewność siebie, która pozwoli mu stawić czoło wszelkim problemom, jakie napotka w życiu (G. Dryden, J. Vos, 2000 s. 264–265).

Chociaż ta pierwsza we Włoszech kobieta lekarz zaczęła od pracy z dziećmi z ciężkimi uszkodzeniami mózgu (kontynuowała pracę z dziećmi zdrowymi), to powodzenie jej badań spowodowało, że obecnie wiele ośrodków przedszkolnych wykorzystuje opisaną przez nią metodę w pracy z dziećmi. Dzieci bardzo wcześnie (około 4. r.ż.) nabywają umiejętności, m.in. czytania i pisanie.

Metodyczne podstawy Metody Języka Ojczystego

Dzieci od chwili narodzin, a nawet wcześniej, dzięki odpowiedniemu środowisku, w którym przebywają, mogą rozwinąć w sobie zdolności w stopniu, który może zadziwić każdego. Edukację Metodą Języka Ojczystego zaczynamy jak najwcześniej, stwarzając dziecku optymalne środowisko. Rodzic codziennie odtwarza płytę CD z nagraniami rekomendowanymi przez S. Suzuki, jak również ucześnieca na zajęcia i uczy się grać na skrzypcach. Ćwiczy grę codziennie w domu, tworząc miłą atmosferę i pokazując dziecku swoją radość z tego, że się uczy. Wytwarza to w dziecku bardzo silną motywację, gdy w tym czasie jego ciało jakby „zapamiętuje” usłyszane melodie. Dziecko pragnie naśladować swoich rodziców i, tak jak przy nauce mówienia, rodzic jest tutaj „nauczycielem domowym”. Na tym etapie jest to metoda wyłącznie słuchowa. Nauka czytania nut przychodzi znacznie później, gdy dziecko już sprawnie gra i wykazuje – ze względu na swój rozwój – zainteresowanie zapisem graficznym.

W Metodzie Suzuki nie zmuszamy dziecka do niczego, jedynie znajdujemy sposoby, aby wzbudzić w nim chęć czy potrzebę zrobienia czegoś. Tylko w tych warunkach nauka małego dziecka jest skuteczna i prowadzi do celu, którym jest piękna osobowość. Pozytywna mobilizacja jest przez rodziców indywidualnie stosowana. Ważny element stanowią konstruktywna pochwała i zachęta. Rodzic uczy się prawidłowo stosować pochwały, aż stopniowo tworzy naturalny, przyjazny klimat ćwiczenia z dzieckiem, co z kolei przenosi się na relacje w rodzinie.

Ważną umiejętnością jest również takie aranżowanie czasu ćwiczenia, żeby dziecko miało wrażenie, że to dla niego zabawa. Służy temu nieogranic-

czona inwencja każdego rodzica w wykorzystaniu popularnych wyliczanek, kart, plansz, kostek do gry itp. Urządzenie „domowego koncertu”, choćby dla lalek czy misiów, jest już dla dziecka wielką motywacją do grania.

Formami organizacyjnymi metody S. Suzuki są zajęcia indywidualne, zajęcia grupowe oraz warsztaty. Dzieci mogą ponadto występować publicznie przed dużym audytorium na koncertach w szkole, w filharmonii, w kościele, na estradzie itd.

Lekcje indywidualne

Długość zajęć indywidualnych jest dostosowana do możliwości fizycznych i psychicznych dziecka, jego wieku i umiejętności koncentracji. Lekcje odbywają się tylko raz w tygodniu i trwają, w zależności od wieku dziecka, do 30 min. Ponieważ uczenie się przebiega zasadniczo podczas ćwiczenia w domu, ważną rolę odgrywa w nim nie tylko obecność rodzica, ale także praktyczne poznanie przez niego zasad gry na skrzypcach – czemu poświęcone są pierwsze spotkania.

W czasie lekcji dziecko i rodzic poznają tajniki gry na instrumencie poprzez obserwację nauczyciela oraz zabawę, proste ćwiczenia i granie piosenek. Na dobrze przeprowadzoną lekcję składają się: sprawdzenie stopnia opanowania np. losowo wybranego „starego” utworu, praca nad dopracowaniem aktualnie opracowywanego utworu, wprowadzenie nowych elementów (praca nad kolejnym utworem). Taka nauka skutkuje budowaniem coraz większego repertuaru. Małe dziecko (w pewnym sensie) wzorem koncertujących skrzypków buduje swój repertuar, grając coraz lepiej „stare” utwory, z coraz lepszym skutkiem szlifuje je, powtarzając na lekcjach grupowych, koncertach, warsztatach. Nauczyciel również może odnieść nowe elementy do utworów już dobrze opanowanych przez ucznia.

W Metodzie Suzuki nie ma egzaminów sprawdzających, nie ma klas i każde dziecko w swoim tempie opanowuje repertuar złożony z utworów specjalnie uszeregowanych przez S. Suzuki, mieszczący się w 10 książkach. Używanie tego „szkieletu” w ściśle określonej kolejności wprowadzania poszczególnych utworów jest obowiązkiem nauczyciela. Niemal 70% repertuaru stanowi muzyka barokowa. Myślę, że poza powodami dydaktycznymi S. Suzuki celowo wybrał taki repertuar, ze względu na terapeutyczne działanie potwierdzone późniejszymi badaniami (np. badania prof. A. A. Tomatisa, por. M. Szurlej, 2007). Taki a nie inny dobór repertuaru i, co bardzo ważne, kolejność jego ułożenia stanowią o bardzo precyzyjnej metodologii i zapewnia nauczycielowi i dziecku możliwość nauki krok po kroku. Stałość w tym zakresie współgra z elementem zmienności, którym jest dostoso-

wanie repertuaru dodatkowego do indywidualnej sytuacji ucznia z jego potrzebami emocjonalnymi, rozwojowymi, uwarunkowaniami rodzinnymi i środowiskowymi. Są to uwielbiane przez dzieci melodie z aktualnie popularnych bajek, melodie ludowe, jak również rozwijające muzykalność i technikę gry utwory z epoki romantyzmu czy też współczesne, a także wiele utworów kameralnych.

Lekcja musi inspirować rodziców do wspólnego domowego ćwiczenia. Staramy się bardzo uważnie dobierać słowa używane w stosunku do dziecka. Dużo lepiej jest powiedzieć: „zobaczmy, czy twoja skrzypcowa rączka może...”, niż – „czy mogłabyś zagrać to lepiej?”. Dzieci uwielbiają też metafory i odniesienia.

Wskazane jest uczestniczenie w lekcjach innych dzieci, dzięki czemu poprzez obserwację można utrwalić już nabyte umiejętności oraz nauczyć się nowych rzeczy. Dla rodziców przygotowano specjalne wskazówki:

- Przychodź na lekcję nieco przed czasem tak, aby dziecko nie miało uczucia pośpiechu.
- Weź ze sobą notes i coś do pisania, żeby robić notatki w czasie lekcji.
- Uważaj podczas zajęć. Twoje dziecko musi widzieć, że to co się dzieje jest dla ciebie ważne. Nauczyciel może niespodziewanie Cię o coś zapytać, więc powinieneś być na to w pełni gotowy.
- Jeśli Twoje dziecko źle się zachowuje, pozwól nauczycielowi przywrócić je do porządku. Staraj się unikać mówienia w czasie lekcji, jeżeli nie jesteś wyraźnie zapytany przez nauczyciela. Pod żadnym pozorem nie poprawiaj błędów Twojego dziecka w czasie lekcji! Pozwól nauczycielowi przeprowadzić lekcję samodzielnie. W ten sposób okazujesz zaufanie nauczycielowi, a dziecku pozwalasz uniknąć uczucia osaczenia.
- Unikaj pokazywania nadmiernego zachwytu lub rozczarowania. Atmosfera nacechowana emocjonalnie sprawia, że dziecko traci koncentrację.
- Odtwarzaj często w domu płytę Suzuki oraz inną, dobrej jakości muzykę.
- Bądź konsekwentny co do czasu ćwiczeń. Dziecko musi wiedzieć, że codzienne ćwiczenia są tak samo ważne jak codzienne mycie zębów.
- Poświęć dziecku całkowitą uwagę podczas ćwiczenia w domu. Nie pozwól, aby dzwoniący telefon lub cokolwiek innego przeszkodziło w tym momencie.
- Powinieneś bardzo się starać, by ćwiczenie w domu było przyjemne. Rodzic jest zobowiązany do zachowania spokoju i optymizmu. Pokaż dziecku, że czas ćwiczenia może cieszyć a nie irytować. Najlepszą formą ćwiczenia jest zabawa. Może być dowolnie infantylna, pod warunkiem że pozwala „przemycić” pewną ilość prawidłowych powtórzeń wybranego ruchu.
- Nie przerywaj grania Twojemu dziecku swoim komentowaniem: pozytywnym lub negatywnym. Poczekaj do momentu, kiedy skończy grać.
- Zawsze na początku podziel się z dzieckiem pozytywnym komentarzem. Dopiero później przejdź do uwag. Zawsze jest coś, co można pochwalić (zagrałeś całość, twoje nogi były w dobrej pozycji itp.).
- Dawaj dziecku możliwość grania przed publicznością złożoną na przykład z rodziny lub przyjaciół (www.szkolaszukuzuki.pl, 10.09.2008).

Zajęcia grupowe

Zajęcia grupowe odbywają się dwa razy w miesiącu i trwają 45 minut. Zgodnie z założeniem S. Suzuki nie są obowiązkowe, mówi się rodzicom, że nie płacą za nie, są lekcjami dodatkowymi, gratis. Po tym, czy rodzic przyprawia dziecko na te zajęcia grupowe, widać, czy rozumie idee S. Suzuki i czy faktycznie zależy mu na rozwoju dziecka.

Głównym celem lekcji grupowych jest umotywowanie dziecka do grania. Dzieci uwielbiają robić coś razem. Wspólna zabawa jest wpisana w ich naturę. Bardzo ważna jest odpowiednia atmosfera. Żadnych porównań z innymi dziećmi. Dziecko słucha wykonań innych i chce grać jak koleżanka czy kolega. To je motywuje. Rodzic i nauczyciel muszą jednak czuwać, aby nie pojawił się element rywalizacji. To my w świecie dorosłych dokonujemy porównań, które rodzą toksyczną rywalizację (za: F. Donaldson, w: A. Gofron, M. Piasecka, 2008). Muzyka jest najważniejsza. Pozwólmy dzieciom muzykować. Dzieci są „czyste”. Lubią współpracę. Grając w grupie, uczą się dyscypliny, pasowania do innych, odpowiedzialności, nabierają przekonania, że jeden może zepsuć wykonanie całej grupy.

Nigdy nie patrzę na dziecko, które szczególnie źle się zachowuje. Czekam, aż ono samo poczuje, że nie pasuje do grupy. Jest to proces. Czasem muszę unaocznic dziecku fakt istnienia grupy i reguł, które przyjmuje. Pytam: „chcesz bawić się z nami, czy wolisz posiedzieć z mamą i posłuchać?”. To działa. Dyscyplina pochodzi z dyscypliny wewnętrznej i nie oczekujemy, że uciszanie przyniesie efekt. Dzieci budują w sobie poczucie wspólnoty.

Lekcje grupowe to również okazja do występów przed rodzicami. Dzieci uwielbiają robić coś świetnie, ale czują też, czego nie mogą zrobić (na co jeszcze nie są gotowe). To rozwija bardzo silne osobowości. Dziecko, zapytane, co chce nam zagrać, z początku będzie wybierać „świeży” utwór. Z czasem nabierze przekonania, że dużo lepiej i bezpieczniej wybrać utwór „stary”. Czasami rodzic wywiera presję na dziecko co do wyboru. Utrudnia to podjęcie przez nie swobodnej decyzji (np. co chce zagrać solo). Wybór i jego konsekwencje są elementami wychowania. Przymus stresuje dzieci. Kiedy czują stres, to już nie jest zabawa.

Warsztaty

Dzięki jednolitemu na całym świecie programowi nauczania według Metody Suzuki, polskie dzieci mogą brać udział w warsztatach muzycznych organizowanych w Polsce i za granicą. Warsztaty wpływają na rozwój dzieci poprzez wspólne muzykowanie podczas zajęć grupowych i koncertów. Dzieci

i rodzice mogą kontaktować się podczas zajęć i w czasie wolnym z innymi dziećmi, ich rodzicami i nauczycielami z innych miast i krajów (Dania, Belgia, Anglia, Islandia, Szwecja i inne). Istotnym walorem warsztatów jest budzenie zaciekawienia innością kulturową i językową, a jednocześnie – przełamywanie barier poprzez wspólne działanie. Muzyka staje się uniwersalnym językiem komunikacji. Dzieci przechodzą ponadto trening umiejętności występowania publicznego, zarówno na koncertach solowych (codziennie dwa koncerty), jak i podczas grania zespołowego (koncert finałowy). Finałowe utwory grają jednocześnie wszyscy uczestnicy. Na koncercie kończącym V Międzynarodowe Warsztaty Suzuki w Polsce Szarlota 2008 w Akademii Muzycznej w Gdańsku wystąpiło jednocześnie 200 dzieci. Dla nauczycieli i rodziców takie spotkanie jest okazją do obserwacji wybitnych pedagogów z różnych państw podczas prowadzenia zajęć, a także uczestniczenia w wykładach.

Rola Mistrza

Można powiedzieć, że jestem typowym przykładem osoby wykształconej przez system edukacji muzycznej w Polsce. Początkowo uczyłam się w Szkole Muzycznej I stopnia, a następnie w Liceum Muzycznym w Częstochowie. Na studia instrumentalne dostałam się do pedagoga, o którym mogłam tylko marzyć. Był nim prof. S. Lewandowski – długoletni wykładowca Akademii Muzycznej w Katowicach. Ja miałam szczęście studiować u niego w Bydgoszczy.

Czas dla mnie jakby zatrzymał się albo nawet zawrócił. Co przez to rozumiem? Pamiętam, że niektórym studentom nie odpowiadał jego styl. Profesor pochylał się nad studentem jak nad małym dzieckiem. Pamiętam porównanie „kotek ma cztery łapki” – które miało unaocznic niezależne działanie palców lewej ręki. Często pokazywał dwa wykonania – zmuszał do dokonania wyboru. Zupełnie jak w Metodzie Suzuki!

Choć miał wówczas blisko 80 lat, zadziwiał wszystkich swoim temperamentem, energią i dobrą wolą. Często lekcja, na którą przyjeżdżałam do jego domu, trwała od rana do późnego popołudnia. Profesor witał mnie herbatą i owocami („bo jesteś taka mizerna”), później, po pracowitym przedpołudniu, grzałam przywieziony ze sobą obiad, a on czytał mi fragmenty z bardzo ważnej dla Niego lektury, którą koniecznie musiał się ze mną podzielić. Były to często fragmenty o życiu, wartościach, o tym, co cenne. Dzielił się ze swoimi studentami osobistym życiowym doświadczeniem.

Gdy poznałam T. Detrekoy, nie mogłam się oprzeć wrażeniu podobieństwa. Ta sama elegancja, wysoka kultura osobista, ale nawet zwykłe gesty, a nade wszystko sposób pochylenia się nad człowiekiem.

Jak to się stało, że trafiłam na kurs pedagogiki S. Suzuki dla nauczycieli skrzypiec? Otóż, po studiach osiadłam w rodzinnym mieście, pracując w orkiestrze symfonicznej Filharmonii Częstochowskiej. Czas mijał. Jako młoda mama dbałam, aby synek wzrastał z moją ukochaną muzyką. Jeszcze przed jego urodzeniem puszczaliśmy mu z mężem nasze nagrania, chciałam, aby był wrażliwy na sztukę. Zabieraliśmy go na wystawy i koncerty odkąd skończył 1,5 roku, jednak postanowiłam nie zachęcać go do nauki muzyki. Nie chciałam „zabierać mu dzieciństwa” w sensie obowiązków, egzaminów, rywalizacji, stresu. Po jednym z koncertów w filharmonii usłyszałam od niego: „ja też umiem grać, tylko jeszcze nie mam skrzypiec”. Powoli uświadomiliśmy sobie z mężem, że nie dość, że synek (wówczas 3-letni) chce się uczyć grać na skrzypcach, to jeszcze chce, żeby – naturalnie – uczyła go mama.

Od tego momentu moje postanowienie – „nie uczyć” – było coraz słabsze, a poszukiwania jakichś sposobów alternatywnego kształcenia dzieci silniejsze. Ich rezultatem było zdanie egzaminów i dostanie się na drugą w Polsce edycję kursu pedagogiki skrzypcowej Metodą Suzuki. Było to w sierpniu 2004 r. Dwuletni kurs organizowany był przez Centrum Rozwoju Uzdolnień Metodą Suzuki. Pierwsza sesja odbyła się w Tychach zimą 2005 r.

Prawdziwym odkryciem był dla mnie jeden z pierwszych wykładów T. Detrekoy, kiedy to wywiodła „drzewo genealogiczne” skrzypcowego pochodzenia Suzuki.

Suzuki przyjechał do Berlina na studia i przez 3 miesiące – chodząc na wszystkie koncerty – intensywnie poszukiwał nauczyciela dla siebie.

Śluchałem wszystkich, od słynnych wirtuozów do wschodzących młodych talentów, bo chciałem znaleźć kogoś o kim z całym przekonaniem powiem: u tego człowieka chcę studiować (S. Suzuki, 2003, s. 86).

Wybrał prof. K. Klinglera. „Prawdziwym błogosławieństwem było, że wprowadzał mnie w arkana muzyki człowiek takiego formatu” (S. Suzuki, 2003, s. 87). Profesor Suzuki uczył się u samego J. Joachima, ten u K. Böhma, ten z kolei u Rodego, P. Rode u M. Viottiego. Moje zdumienie osiągnęło szczyt, gdy po M. Viottim wymienieni zostali G. Pugnani, Somis, a następnie F. Corelli – obok A. Vivaldiego – prawdziwi „ojcowie” wiolinistyki. Antonio Vivaldi do tego pisał swoje niezliczone koncerty skrzypcowe dla dziewczynek z ochronki dla sierot. Uczył je grać na skrzypcach i nie trudno wyobrazić sobie, że historia zatoczyła koło. Nie dbał zapewne o ich wrodzone zdolności. Na myśl, że teraz ja uczę się u uczennicy dr. Suzuki, zakręciło mi się w głowie.

Ta lista nazwisk sławnych muzyków to największe autorytety wszechczasów w dziedzinie wiolinistyki.

W czasach berlińskich S. Suzuki miał jeszcze innych mistrzów – autorytety, które wpłynęły na jego rozwój; fascynacja L. Tołstojem, mecenat markiza Tokugawy, znajomość z doktorem Michaelisem i przyjaźń z A. Einsteinem. Tak pisał o tej przyjaźni:

Ta jedna z najwspanialszych rzeczy, jakie mi się w życiu przytrafiły, były dla mnie inspiracją. W późniejszych latach dała mi wiarę i siłę do urzeczywistnienia ruchu kształcenia talentu dla małych dzieci (S. Suzuki, 2003, s. 89).

Czy dziś nie obserwujemy upadku pojęcia autorytetu? A czy dla małego dziecka największym na świecie mistrzem nie jest jego mama czy tata?

W pierwszym okresie kształcenia Metodą Suzuki rola mistrza należy bezapelacyjnie do rodzica. Później, w sposób naturalny, przechodzi stopniowo z rodzica na nauczyciela. Mimo że na pewnym etapie nauki dziecko zauważa, że potrafi lepiej od rodzica wykonać utwór na skrzypcach, to jednak wciąż rola mistrza w znaczeniu wychowawczym przypada rodzicowi.

Szkoła Suzuki w Częstochowie

Moi pierwsi uczniowie to moje własne dzieci i dzieci moich znajomych. W styczniu 2005 r., po pierwszej sesji kursu dla nauczycieli skrzypiec Metodą Suzuki, spotkałam się z grupą moich przyjaciół i zaczęliśmy szkolenie dla rodziców. W lipcu pięcioro z nich wraz z pociechami brało udział w II Międzynarodowych Warsztatach Skrzypcowych dla „Dzieci Suzuki” Bęsia 2005; koncert finałowy w wykonaniu prawie 160 małych skrzypków odbył się w Olsztyńskiej Katedrze.

We wrześniu tego samego roku wraz z dziećmi z podobnych Szkół Suzuki z Tychów i Tarnowskich Gór występowaliśmy podczas Tarnogórskich Dni Gwarków.

Początek 2006 r. to (poza oczywiście udziałem kilkorga dzieci w Ogólnopolskich Warsztatach Skrzypcowych dla „Dzieci Suzuki”) wyjazd wraz z pięcioma innymi nauczycielkami na XIV Światowy Kongres Suzuki w Turynie. Jako reprezentacja Polski nawiązywałyśmy kontakty z nauczycielami z innych krajów, obserwowałyśmy dzieci podczas koncertów i – naturalnie – najlepszych nauczycieli z całego świata. To było niezapomniane przeżycie i olbrzymi bodziec do dalszej pracy. Koncert finałowy, podczas którego na różnych instrumentach grało prawie 2000 (!) dzieci, pozostawił w nas niezatarte wspomnienia.

W maju podczas Dni Samorządowych zorganizowaliśmy koncert wspólnie z nauczycielkami z Tychów i Tarnowskich Gór. Było nas prawie 80 i wywołałyśmy sporą sensację.

Podczas kolejnych letnich warsztatów w Bęsi, prezentując się przed komisją European Suzuki Association, zdałam z wynikiem bardzo dobrym egzaminy na I i II stopień (stopni jest pięć).

W grudniu dostałam zaproszenie do zagrania 18 audycji umuzykalniających dla przedszkoli i uczniów klas początkowych w Filharmonii Częstochowskiej. Trud ten podjęłam wraz z nauczycielkami i dziećmi ze Szkoły Suzuki w Tarnowskich Górach. Podczas czterech dni niektóre dzieci zagrały dla swoich rówieśników 18 razy, z prawdziwą radością, wykazując wielką cierpliwość i entuzjazm. Edukacja na zasadzie „dzieci dzieciom” sprawdziła się w 100%.

Co roku w okolicach Bożego Narodzenia organizujemy spotkanie dla „rodzin Suzuki”. Podczas tych spotkań kładę nacisk na integrację wszystkich dzieci, niezależnie od wieku. Dzieci wraz z rodzicami podejmują różne działania plastyczne, co roku inne. Jest to malowanie i ozdabianie elementów z masy solnej, drewnianych postaci jasełkowych, tworzenie bombek choinkowych, origami.

Dzięki nawiązaniu współpracy z Filharmonią Częstochowską w 2007 r. rodzice wraz z dziećmi chętnie słuchali Niedzielných Poranków Symfonicznych, a po nich mogli uczestniczyć w krótkich warsztatach prowadzonych przez nauczycielki z Tarnowskich Gór, Sosnowca i przeze mnie.

Wówczas zapadła również decyzja o tym, że organizuję w Częstochowie IV Ogólnopolskie Warsztaty Skrzypcowe dla „Dzieci Suzuki”. Przyjechało ponad 80 dzieci wraz z rodzinami i w dniach 10–11.02.2007 wspólnie grały, uczyły się i dobrze bawiły. Koncert finałowy Warsztatów odbył się w Auli Ojca Kordeckiego na Jasnej Górze. Równocześnie odbywała się kolejna konsultacja metodologiczno-warsztatowa dla nauczycieli kursu pedagogicznego. Mieliśmy zaszczyt gościć T. Detrekoy z Dani.

W czerwcu 2007 r. zostaliśmy zaproszeni przez Filharmonię Częstochowską do wzięcia udziału w 4. Nocy Kulturalnej organizowanej przez Ośrodek Promocji Kultury Gaude Mater w Częstochowie. Do wykonania koncertu zaprosiłam szkoły z Tarnowskich Gór i Sosnowca. Dzieci, w liczbie ponad 70, mogły zagrać na prawdziwej, dużej filharmonicznej scenie. Latem 2008 r., jak co roku, wraz z gromadką kilkunastu uczniów braliśmy udział w Międzynarodowych Warsztatach dla „Dzieci Suzuki” w Szarlocie, podczas których zdałam z wynikiem bardzo dobrym egzamin III stopnia. W sierpniu zegraliśmy koncert na Dniach Częstochowy.

Podsumowanie

Bycie nauczycielem Suzuki rozumiem w kategoriach służby, daru, który otrzymałam i którym jestem zobowiązana się podzielić. Coraz częściej zdarza się, że efekty mojej pracy zaskakują mnie samą. Przeważnie po koncertach spotykam się z opinią, że mam okazję pracować z bardzo spokojnymi, niezwykle grzecznymi i zrównoważonymi dziećmi. „Nowi” rodzice, którzy zastanawiają się nad zapisaniem swoich pociech na zajęcia, zwykle twierdzą, że ich dzieci są zbyt żywe czy wręcz nadpobudliwe i mają wątpliwości, czy nadają się do tej zdyscyplinowanej, uporządkowanej grupy naszych dzieci. Przypomina mi się wówczas, jak rok wcześniej takie same wątpliwości mieli rodzice ruchliwej jak pajacyk Kasi czy gadatliwego Kuby lub niechęcą współpracować Eli. Jak chorobliwie nieśmiała Oliwia przepłakała całe jasełka tylko dlatego, że kazano jej stać w przebraniu aniołka, a teraz wychodzi sama na scenę i gra solo dla mamy i taty siedzących na widowni. To nic, że na lekcję wciąż przychodzi, kurczowo trzymając się mamy obiema rączkami i nie może odpowiedzieć swobodnie na żadne moje pytanie. I na to przyjdzie czas.

Metoda Suzuki ogromnie zmienia nas wszystkich, i dzieci, i rodziców, rodziny, i nauczycieli. Oto refleksje rodziców dzieci uczących się Metodą Języka Ojczystego w Częstochowie:

Jest to nie tylko metoda nauki gry na skrzypcach, ale także metoda pozwalająca na rozwój osobowości dziecka. Cierpliwie krok po kroku otwierają się przed dzieckiem nowe nawyki i nowe umiejętności. To, co kiedyś było trudne i niedostępne, nagle staje się łatwe, a jednocześnie wyzwala się chęć poznania czegoś nowego.

Metoda uczy pozytywnych zachowań społecznych, wzajemnej uprzejmości wobec siebie, odpowiedzialności za wspólne przedsięwzięcie, jakim może być dobrze zagrany koncert dla publiczności, uczy, że każdy człowiek jest ważny. Uczy cierpliwości i systematycznej pracy, ponieważ tylko regularne ćwiczenia mogą przynieść wymierne efekty.

Dziecko, słuchając poprawnego wykonania utworów na płycie, dąży do własnej doskonałości – chce grać coraz lepiej. Dziecko czuje, że osiąga sukces – potrafi to zrobić – zagrać dobrze, coraz lepiej – jego samoocena wzrasta. W dążeniu do doskonalenia własnego warsztatu ma służyć powtarzanie starych utworów, które dziecko zna, lubi i wie, że wykona je dobrze. Ważna jest też atmosfera podczas zajęć, czy to indywidualnych, czy grupowych. Dziecko w życzliwej aurze zabawy i akceptacji własnej osoby niepostrzeżenie uczy się, nie mając do końca świadomości, że nabywa nowe umiejętności – uczy się przez zabawę. Jestem bardzo zadowolona, że moje dziecko we własnym tempie ma możliwość doskonalenia się.

Inna mama pisze:

Przygoda mojej córki ze skrzypcami rozpoczęła się w wieku czterech lat. Jako matka byłam ciekawa, jak będzie wyglądała nauka gry u tak małego dzie-

cka. Olga z entuzjazmem przyjęła pierwsze lekcje indywidualne, ale szczególnie polubiła lekcje grupowe. I tak jest do dziś. W czasie spotkań grupowych staje się bardziej aktywna, wymienia doświadczenia muzyczne z innymi dziećmi, stara się dorównać starszym kolegom i koleżankom. Ważną rolę w procesie nauki gry na skrzypcach odgrywają u Olgi koncerty. Lubi występować przed publicznością, a każdy występ pozbawiony jest tremy i stresu. Często koncertuje w domu rodzinnym, wśród bliskich oraz w przedszkolu.

Metoda Języka Ojczystego wpłynęła na jej rozwój psychiczny i społeczny. Olga jest bardziej: obowiązkowa (uczestnictwo w lekcjach, warsztatach, koncertach); pilna (systematyczne ćwiczenia w domu, przygotowywanie się do koncertów i występów publicznych); zdyscyplinowana i skoncentrowana (w czasie zajęć skupia uwagę na prowadzącym, potrafi zastosować się do poleceń nauczyciela); tolerancyjna (Olga rozumie, iż każde dziecko uczy się w miarę swoich możliwości, potrafi szanować pracę dzieci – szczególnie młodszych). Muzyka odgrywa w jej młodym życiu bardzo dużą rolę. Lubi chodzić na koncerty do filharmonii, interesuje się muzyką klasyczną i jej twórcami, często słucha utworów nowych, jej nieznanych. Z zaciekawieniem odkrywa tajemnice zapisu nutowego.

Metoda Suzuki – dla mnie jako matki – jest wspaniałym pedagogicznym wytworem.

Z wielkim szacunkiem odnoszę się do nauczycieli, którzy przekazują swoim podopiecznym to co najpiękniejsze i najważniejsze w grze na skrzypcach, a robią to z oddaniem i miłością.

I jeszcze jedna wypowiedź:

Metoda nauki gry na instrumencie (skrzypcach), którą proponuje pani Magda Rogowska jest metodą bardzo skuteczną i inną niż wszystkie, z jakimi do tej pory się spotkałam. Przede wszystkim naukę mogą rozpocząć nawet bardzo małe dzieci, które zajęcia ze skrzypcami traktują jak zabawę. Mój syn rozpoczął naukę w wieku 4 lat i dziś po 2,5-letnim okresie całkiem dobrze sobie radzi. Poza tym to nie tylko nauka gry – to sposób na życie. Dzieci świetnie uczą się dyscypliny, systematyczności, staranności. Pozbywają się leku, wstydu przed publicznymi wystąpieniami, co z pewnością przyniesie profity w szkole. Olgierd – mój syn jest dzieckiem bardzo „żywym” i dość trudno wymóc na nim, by ćwiczył np. godzinę. Dzięki metodzie robi postępy, a jednocześnie gra codziennie tyle, ile jest w stanie. Czasem jest to 20 minut, a czasem tylko 5. Dodatkową zaletą są zajęcia grupowe, które sprawiają że dzieci nawiązują nowe znajomości (rodzice również), uczą się grania w orkiestrze, słuchania wzajemnego i mogą podziwiać postępy kolegów. Uważam, że był to trafny wybór, by właśnie tak zorganizować czas wolny dla mojego dziecka.

A tak o Metodzie Suzuki pisze 14-letnia uczennica:

Według mnie nauka gry na instrumencie Metodą Suzuki ma same zalety. Po pierwsze, jest o wiele wygodniejsza od klasycznej metody [chodzi o aparat gry – przypis M. M. R.], opuszczony luźny łokieć sprawia, że cała postawa jest mniej sztywna, bardziej naturalna, dźwięk jest pełniejszy i lepiej brzmiący.

Po drugie, nauka utworów ze słuchu, początkowo nie używając w ogóle nut i układając tylko krótkie, rymujące się teksty do piosenek, pomaga młodszym dzieciom łatwiej zapamiętać, poczuć melodię i utrwalić technikę. Później, gdy dochodzą nuty, szybciej się zapamiętuje utwór i łatwiej jest wtedy popracować nad techniką. Po trzecie, utwory są ułożone w pewien dobrze przemyślany sposób, aby uczeń mógł stopniowo opanowywać różne zawłości gry, których umiejętność wykonania jest potrzebna do kolejnych utworów. A po czwarte, co rok są organizowane warsztaty międzynarodowe, na których można się wspólnie świetnie bawić muzyką. Takie spotkania i publiczne grupowe koncerty bardzo mobilizują do jeszcze częstszych ćwiczeń.

Rodzice, którzy dzwonią, aby zapisać swoje dzieci do naszej szkoły, często zastanawiają się, czy ich dziecko może uczyć się muzyki – czy ma słuch. Wtedy również zamyślam się nad początkami nauki naszych dzieci. Jak bardzo jest to indywidualne. Niektórym dzieciom wystukanie rytmów, czucie muzyki we własnym ciele, poczucie własnego ciała w ogóle i panowanie nad nim nie sprawiają większych trudności. Już na wstępie są zdolne słuchowo i manualnie, ale bywa, że problemem jest znalezienie czasu przez zapracowanego rodzica na ćwiczenie z własnym dzieckiem albo niestabilna sytuacja rodzinna i to, co mogłoby tak szybko wykiełkować, nie ma odpowiedniego gruntu. Wtedy wiem, że czeka mnie praca z rodzicem (bardzo delikatna, a czasami potrzebująca dużej stanowczości). Innym razem dziecko ma jakiś deficyt, np. problemy w zakresie analizy i syntezy słuchowej: nie może poradzić sobie z wystukaniem najprostszych rytmów. Wiele lekcji upływa na wspólnych zabawach, a czas spędzony z cierpliwym rodzicem wkrótce przynosi upragniony efekt. W trakcie okazuje się, jak wiele wspianiałych cech wnosi ta rodzina do mojej szkoły i jak dobry kontakt buduje mama ze swoim dzieckiem. Rozwój tych relacji stopniowo zachwyca mnie coraz bardziej i potwierdza tezę, że odciskamy pozytywne piętno na kontaktach w rodzinie. Obecnie bardzo wiele dzieci przejawia różnego rodzaju deficyty uwagi, ma zespół nadpobudliwości psychoruchowej, zaburzenia integracji sensorycznej. Z mojego doświadczenia wynika, że dzieci te, są zdecydowanie zdolniejsze, są bystre, mają lepiej rozwiniętą intuicję i zmysł obserwacji. Praca z nimi jest szalenie wymagająca – stanowi nie lada wyzwanie. Jednak ja uwielbiam pracę tego rodzaju. „Suzukowe” zabawy oddziałują terapeutycznie na dzieci z takimi zaburzeniami. Zwykle pierwsza zmiana, jaką obserwuję u początkujących uczniów, to zwiększenie koncentracji. Rodzic najpierw usiłuje powtarzać: „skup się, nie wierć się tak!”. Dziecko jednak samoistnie uzyskuje koncentrację – próbując wykonać powierzone mu zadanie. Nasza rola polega na wymyśleniu zadania i zmotywowaniu pociechy, żeby „jej się chciało”. Wymaga to zmiany podejścia ze strony rodzica i właściwego stosowania pochwał (chwalimy starania, a nie efekty). Ogromną rolę odgrywa Metoda Suzuki w kształtowaniu umiejętności społecznych dzieci; widać to dobrze podczas lekcji grupowych. Jedne dzieci potrzebują ośmielenia w kon-

taktach z rówieśnikami, inne są zbyt samowolne, a czasem nawet zuchwałe, i upływa sporo czasu, zanim dziecko zauważy, że jego zachowanie nie budzi akceptacji grupy. Jest to proces, który stopniowo prowadzi do samokontroli, ale też wzbudza w dziecku chęć, aby „pasować” do innych, nie tracąc swojej autonomii. Dobrze ukierunkowana motywacja wyzwala w dziecku pozytywną energię, która daje mu siłę do pracy. Mechanizm ten dziecko będzie przenosiło na inne dziedziny swojego życia z tak samo dobrym skutkiem. Dobry nauczyciel, obserwując te mechanizmy u dzieci, sam w sobie wzbudza siłę i energię do coraz wytrwalszej pracy. Nieprzecenioną wartością stanowi możliwość obserwacji innych nauczycieli podczas kursów oraz prawdziwych mistrzów na warsztatach i kongresach międzynarodowych. Bardzo precyzyjna metodyka i możliwość wieloetapowego kształcenia dają nauczycielowi Suzuki poczucie bezpieczeństwa. Korzystanie z warsztatów kształtuje jego pedagogikę, co przy odpowiednich cechach charakteru umożliwi efektywny rozwój. W kontakcie z dziećmi, w świadomości wpływania na ich rozwój, w kształtowaniu własnej osobowości jako pedagoga, ale również jako muzyka – odnajduję ogromną radość i zadowolenie, tak potrzebne do dalszej pracy. Myślę, że my wszyscy – biorący udział w procesie nauczania – dziecko, rodzice i ja, wciąż znajdujemy się „w drodze”. Umiejętności, które w sobie kształtuję, zmieniają mnie – tak jak nasze dzieci: z nastawienia na siebie do dawania z siebie, z „wymagania od” do cierpliwego popychania „w kierunku” i od „oceniania” do „doceniania”.

Bibliografia

- Donaldson, F. (2008). „Original Play”™: podstawa uczenia się i rozwoju dzieci. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. B. Józwiak (tłum.). Warszawa – Poznań.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.) (2005). *Pedagogika: podręcznik akademicki*. T. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*. Warszawa.
- Maas, M. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska (tłum.). Warszawa.
- Masgutova, S., Akhmatova, N. (2005), *Integracja odruchów dynamicznych i posturalnych z układem ruchowym całego ciała: podejście kinezylogii edukacyjnej*. M. Wilczyńska, M. Macińska (tłum.). Warszawa.
- Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości: podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa.

- Rogowska, M., Krasiejko, I. (2008). Zastosowanie Metody Języka Ojczystego w stymulowaniu rozwoju i terapii dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9.
- Rose, C., Dryden, G. (2006). *Zabawy fundamentalne*. I. Nowak (tłum.). Gdańsk.
- Suzuki, S. (2003). *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*. M. Jakóbczak-Rakowska (tłum.). Warszawa.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
- Szurlej, M. (2007). Efekt Tomatisa. *Biuletyn „Sensory Integration”*.
- Śliwowski, B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
<http://www.szkolasuzuki.pl> (10.09.2008).

Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera opis nowatorskiej metody nauki gry na skrzypcach autorstwa dr. Shinichi Suzuki. Zdolności muzyczne nie są wrodzone, lecz można je rozwijać. Prawidłowo kształcone dziecko ma możliwość rozwoju zdolności muzycznych, podobnie jak rozwija swoją zdolność mówienia w języku ojczystym.

Principia metody:

- każde dziecko może być uczone;
- nauka zaczyna się w dniu narodzin;
- intuicja jest bardzo ważną podstawą edukacji talentu (minimum słów);
- nigdy nie zmuszamy dziecka do ćwiczenia;
- talent ludzki buduje się przez ćwiczenie i powtarzanie.

Summary

The article describes the innovative way of violin teaching – the Mother Tongue Method invented by dr Suzuki. Musical ability is not an inborn talent but an ability that can be developed. Every child who is properly trained can develop musical ability just as all children develop the ability to speak their mother tongue.

Principles:

- every child can be taught;
- learning starts on the day the child was born;
- intuition is a very important basis for talent education;
- never force the child to practice
- human talent is developed by means of practice and repetition.

Diskusja

Miroslaw Łapot

II Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana” w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Główne wątki dyskusyjne

Staraniem Wydziału Pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie 15 grudnia 2008 r. odbyło się jednodniowe sympozjum poświęcone współczesnym dyskursom pedagogicznym wokół podstaw edukacji. Rolę gospodarza pełnił Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań częstochowskiej uczelni.

Celem seminarium było ukazanie ciągłości i zmiany jako kategorii tworzących linię napięcia we współczesnych przemianach pedagogiczno-społecznych. Prelegenci poszukiwali nowych płaszczyzn, miejsc i języków wychodzących poza dychotomiczny ogląd podstaw pedagogiki, obciążony mitologiami eurocentryzmu, historyzmu, kolonializmu i cywilizacji zachodniej.

Problematykę sesji zogniskowano na postmodernistycznych uwarunkowaniach edukacji. Jej uczestnicy próbowali odpowiedzieć na pytania, jak – i czy w ogóle – system oświaty, uwikłany w powinność zachowania społecznego *status quo* i ciągłości instytucji publicznych, reaguje i będzie reagował na zmiany społeczne i kulturowe?

Kwintesencją każdej konferencji naukowej jest dyskusja. Tak było i w przypadku seminarium. Dało ono możliwość skonfrontowania różnych opinii, światopoglądów i metodologii badawczych. Niezwykle interesujące i żywe dyskusje seminaryjne przyciągnęły liczne grono słuchaczy.

W pierwszej części dyskusji, przeprowadzonej po dopołudniowych obradach plenarnych, najwięcej uwagi poświęcono referatom T. Szkudlarka oraz S. Mieszalskiego. Dyskusję zainicjowała M. Muszyńska, prosząc profesora T. Szkudlarka o wypowiedź na temat możliwości i roli antyfundamentalizmu pedagogicznego w tworzeniu nowej estetyki kulturowej. Tomasz Szkudlarek zwrócił uwagę na zabiegi wychowawcze wokół konstruowania tożsamości,

które są jednymi z niezwykle istotnych funkcji edukacji, a jednocześnie formą autokreacji każdej jednostki ludzkiej. Według niego, powiązanie pomiędzy praktyką edukacji artystycznej (estetycznej) a praktykami konstruowania tożsamości potencjalnie może być bardzo silne. Niestety, w dzisiejszej szkole wychowanie estetyczne – traktowane jako ozdobnik i dodatek – jest marginalizowane przez wymogi funkcjonalności ekonomicznej, narzucającej konieczność przystosowania ucznia i szkoły do potrzeb rynku pracy.

Tomasz Szukdlarek odniósł się także do zadanego przez M. Geisler – pytania o przełom popostmodernistyczny. Zdaniem prelegenta, ów przełom jest jeszcze w sferze hipotetycznej i trudno przewidzieć, kiedy stanie się on przedmiotem dyskusji naukowej. Nawet przełom postmodernistyczny nie został w pełni zauważony i wykorzystany. W Polsce ujawnił się on jedynie jako fala sloganów. Obecnie słowo „postmodernizm” znika z tytułów opracowań z zakresu nauk społecznych. Uniwersalistyczne założenia debaty postmodernistycznej podważyły m.in. atak na World Trade Center (11 września 2001 r.) oraz kryzys ekonomiczny 2008 r. (jego początek). Wydarzenia te odsłoniły konsekwencje i niebezpieczeństwa globalizacji i dyskursu równoprawnych głosów aktualizowanych w praktyce społecznej.

Tomasz Szukdlarek dostrzegł podobieństwo tej sytuacji do przełomu hermeneutycznego. Dopiero po ok. 15 latach jego owoce trafiły do programów szkolenia nauczycieli. Poślizg czasowy pomiędzy dyskusjami seminaryjnymi a praktyką szkolną wydaje się nieunikniony. A zatem, zdaniem T. Szukdlarka, najprawdopodobniej za kolejne 15 lat nauczyciele zaczną mówić o zdecentrowanej tożsamości, o podmiocie ameboidalnym, lecz będzie to, być może, już dalece nieadekwatne w stosunku do zmian zachodzących we współczesnym świecie.

Według T. Szukdlarka, obecnie w kulturze daje się zauważyć powrót do pewnych idei konserwatywnych. Ma on jednak niewiele wspólnego z konserwatyżmem będącym reakcją krytyczną na postmodernizm. Nie jest zatem tak, że obecnie optyka postmodernistyczna przegrywa na rzecz krytyków postmodernizmu, którzy powrócili do wartości fundamentalnych.

Zdaniem prelegenta, można dziś mówić o końcu dekonstrukcji i powrocie konserwatywnej kategorii wierności. Jest to akt umożliwiający konsolidację tożsamości badacza na podstawie wydarzenia krytycznego dla jednostki lub pokolenia. W konstruowaniu koncepcji rozumienia świata i siebie T. Szukdlarek uznał za pomocną kategorię „pustki”, wymagającej nieustannego poszukiwania i weryfikacji przyjętych założeń epistemologicznych i etycznych.

Tomasz Szukdlarek odwołał się do Lacanowskiej struktury fantazmatu jako pewnej formy kodalności niespełnionej, neurotycznego niezaspokojenia. Różnica między obecnym powrotem do języka abstrakcji w rodzaju prawdy, piękna itd. a klasycznym skrzydłem konserwatyżmu polega na uświadomieniu sobie fikcyjności i retoryczności strategii konstruowania znaczeń. Zdaniem T. Szukdlarka, wspomniane retoryczne praktyki budowania pewnej

orientacji światopoglądowej świadomie wiążą ludzkie myślenie z określonymi słowami, pojęciami, terminami.

Owa wypowiedź, a także wygłoszony wcześniej przez T. Szkudlarkę referat wywołały kolejne pytania. Małgorzata Piasecka odniosła się do pojęcia pustki. Zwróciła uwagę na możliwość jego interpretacji jako fikcji, jako potencjalnej możliwości wszystkiego, ale i czegokolwiek. Ponadto M. Piasecka podkreśliła niebezpieczeństwa poznawcze związane z wprowadzoną wcześniej kategorią fantazmatu, który z kolei wiąże się z fantasmagorycznością.

W odpowiedzi T. Szkudlarkę wyjaśnił, że pustka w jego ujęciu oznacza niezbywalną dla ludzkiej kondycji cechę niespełnienia, niemożliwość domknięcia własnej tożsamości. Aby zrozumieć, jak to się dzieje, że z jednej strony żyjemy w przymusie dążenia do osiągnięcia tożsamości, a z drugiej – osiągnięcie tożsamości jest niemożliwe, prelegent odwołał się do dyskursu psychoanalitycznego. Dążenie do pełni, do całości, do totalności – jego zdaniem – ujawnia się jako tęsknota, pragnienie realizacji siebie, wypełnienia nienazwanej pustki egzystencjalnej. W tradycji psychoanalitycznej owo pragnienie związane jest z początkiem świadomości, z rozerwaniem symbiotycznego związku z matką. Od chwili narodzin człowiek, zgodnie z ową teorią, jest podmiotem braku, podmiotem pragnącym, odczuwającym w ciągu życia zdradę ze strony osób bliskich, które go kochały i zawiodły. Paradoksalnie powrót do utraconego stanu symbiozy oznaczałby, że człowiek przestałby być podmiotem, stałby się niezdolny do życia. Życie musi zatem być nastawione na dążenie do separacji, ale jednocześnie jest przesycone pierwotną tęsknotą „za...”.

„Pustkę” może wypełnić wyłącznie fantazmat, zastępcza droga realizacji pełni. W tym celu człowiek konstruuje ideologie, religie, wielkie doktryny społeczne, polityczne, mit podmiotowości, mit tożsamości narodu itd. Odniesienie tego dyskursu do klasycznego dyskursu o wartościach jest niesłychanie trudne, ponieważ był on budowany na innych założeniach ontologicznych, na platońskich założeniach realnego statusu idei, realnego życia wartości. Zmieszanie tych dwóch języków – co pragmatycznie wydaje się bardzo pociągające – na płaszczyźnie ontologii, zdaniem T. Szkudlarkę – wymaga karkołomnych zabiegów interpretacyjnych.

Wiele dyskusji wywołała także kategoria „konkurencji” w ewolucji kulturowej, o której mówił S. Mieszalski. W referacie poświęconym tożsamości szkoły za jej cechę niezbywalną uznał on konserwatyzm, powstanie zaś szkoły jako instytucji wytłumaczył naturalną koniecznością rozwoju kultury. Jej działanie charakteryzuje też, jego zdaniem, powinność wobec kultury. Zadaniem szkoły obecnie jest budowanie potencjału emocjonalnego oraz intelektualnego uczniów i wychowanie do uniwersalizmu, czyli wyposażenie ich w elastyczne kompetencje życiowe.

W nawiązaniu do wspomnianej uprzednio kategorii konkurencji M. Piasecka odwołała się do poglądów na ten temat biologa molekularnego F. Jacquesa. Stwierdził on, że gatunek ludzki nie dziedziczy pewnych cech

nabytych, dziedziczy jedynie organizmy, które mają zdolność do tworzenia kultury. A zatem potencjalnie ludzka umiejętność mówienia czy tworzenia kultury mieści się w tym samym obszarze. Małgorzata Piasecka zaproponowała spojrzenie na konkurencję nie w kategoriach zagrożenia, lecz szansy. Jej zdaniem, należy dopuścić konkurencyjność jako możliwość rozwoju i doskonalenia.

Z kolei T. Szkudlarek zaproponował myślenie darwinistyczne o ewolucji i zastąpienie pochodzącego z niego pojęcia konkurencji czynnikiem kooperacji, obecnym w postspencerowskich wizjach ewolucji kulturowej u P. Kropotkina (akcentującego postawy altruistyczne) czy E. Abramowskiego (autora dzieła *Idee społeczne kooperatyizmu*).

W odpowiedzi S. Mieszalski omówił teorię podwójnego dziedziczenia kulturowego, ale i biologicznego. Antropolodzy twierdzą dziś, że dziedziczenie kulturowe jest znacznie istotniejsze niż dziedziczenie biologiczne, ponieważ wskutek ewolucji kulturowej zatrzymały się biologiczne modyfikacje organizmów. Oznacza to, że w różnych cywilizacjach, w zależności od zaawansowania ich rozwoju, np. pod względem opieki zdrowotnej, kształtują się różnego rodzaju modele biologicznego funkcjonowania człowieka. Chodzi tu np. o tempo dojrzewania młodych osobników i inne kryteria biologiczne. A zatem, zdaniem S. Mieszalskiego, bez wątpienia owe dwa procesy są powiązane; istotne jest jednak to, że edukacja biologiczna została dramatycznie zdominowana przez ewolucję kulturową. W odniesieniu zaś do tematu konkurencji S. Mieszalski stwierdził, że mechanizm konkurencji jest immanentnie wpisany w ewolucję.

Edyta Widawska poprosiła S. Mieszalskiego o wyjaśnienie: po pierwsze – związku między niechęcią uczniów do szkoły a wprowadzeniem w XIX w. obowiązku szkolnego jako odpowiedzi na taylorizm i rozwój technologiczny, po drugie – jak współczesna szkoła może pogodzić konieczność wpajania uczniom uniwersaliów na poziomie norm z uniwersaliami fleksybilności.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie S. Mieszalski stwierdził, że te dwa zjawiska są ze sobą powiązane. W naturze ludzkiej leży przeciwstawienie się obowiązkowi i stąd ów sprzeciw wobec szkoły wśród uczniów. Dodał jednak, że wprowadzenie obowiązku szkolnego, podobnie jak instytucji szkoły, było w rozwoju kulturowym etapem nieuniknionym.

Jeśli zaś chodzi o uniwersalia, prelegent rozwinął koncepcję jedynie zasygnalizowaną w referacie, a mianowicie mechanizm uogólniania reakcji. Jego zdaniem, szkoła często sprzeniewierza się owemu pożądanemu zjawisku, wyrabiając w uczniu reakcje odruchowe. W czasie lekcji szkolnych nauczyciele zadają bardzo proste pytania, na które padają krańcowo proste odpowiedzi. Uczniom są zatem wpajane zachowania, w których reakcje na sytuację szkolną nie są uogólniane, są specyficzne do bodźców i pojawiają się natychmiast po bodźcu. Niestety, inspektorzy szkolni traktują tę cechę

nauczania jako pożądaną, uważając, że im większe tempo lekcji, tym edukacja jest lepsza, szkoła bardziej dynamiczna, a nauka efektywna.

Podobnie rzecz się ma z inną dyspozycją uniwersalną, a mianowicie z empiryzmem epizodycznym. Oznacza on doświadczenie epizodyczne, działanie ucznia na zasadzie chybił trafił, w którym doświadczenia wcześniejsze nie są wykorzystywane do prognozowania kolejnych działań. Pożądanym zaś mechanizmem jest tzw. konstrukcjonizm kumulatywny. Zachodzi on, gdy uczeń doświadcza, że dzięki konstruowaniu kumulatywnemu, systematycznej pracy osiągnął sukces. Mamy wówczas do czynienia z uczeniem się samonagradzającym.

A zatem zachęty zewnętrzne mogą być stopniowo deprecjonowane, gdy szkoła poprzez mądre nauczanie metodyczne doprowadza do tego, że uczniowie mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu, który mobilizuje. Konstrukcjonizm kumulatywny może więc być środkiem łagodzącym negatywne efekty przymusu szkolnego w postaci niechęci uczniów do nauki i godzącym to, co w szkole złe, bo konieczne, z tym, co w niej dobre, bo interesujące dla ucznia.

W dalszej części dyskusji T. Szkudlarek zwrócił uwagę na podobieństwa kategorii wierności, o której mówił we własnym wystąpieniu, i kategorii zobowiązania, która stała się słowem kluczowym w referacie A. Gofrona. Ten zaś wyjaśnił Putnamowskie źródło owej konstrukcji myślowej, a także omówił jej konotacje i konsekwencje poznawcze (szanse i zagrożenia) na gruncie pedagogiki.

Druga część dyskusji rozpoczęła się po zakończeniu obrad popołudniowych. Nawiązując do wystąpienia F. Donaldsona oraz referatu J. Graczykowskiej i U. Foks, T. Szkudlarek zwrócił uwagę na podobieństwo założeń teoretycznych „Original Play”TM i naturalizmu J. J. Rousseau. Obie koncepcje wiążą się z wizją dziecka traktowanego jako zasób dobra, dzieciństwa rozumianego jako nadzieja dla świata i ludzkości. Jolanta Graczykowska i Urszula Foks podkreśliły jednak, że powinowactwo „Original Play”TM z naturalizmem pedagogicznym autora *Emila*... nie jest zamierzone. Ponadto T. Szkudlarek wskazał na możliwości interpretacyjne „Original Play”TM w odniesieniu do koncepcji karnawalizacji życia M. Bachtina.

Interesującą dyskusję wywołał także referat M. Piaseckiej. Według T. Szkudlarka, przeniesienie koncepcji z obszaru fizyki kwantowej na obszar humanistyki wydaje się o tyle interesujące, co niepotrzebne. W praktyce bowiem zaszedł transfer odwrotny, to fizyka się zhumanizowała, gdy przejęła nieoznaczoność i indeterminizm, i zwróciła uwagę na wpływ badacza na obserwowane zjawisko. A zatem w doświadczeniu i mentalności przyrodników można dostrzec to, co zawsze było treścią doświadczenia humanistycznego. W rezultacie humaniści dziś tylko się utwierdzają, że onegdaj mieli rację.

Szukanie inspiracji w fizyce kwantowej, stwierdził T. Szkudlarek, nie przyniesie zatem radykalnej zmiany myślenia humanistycznego. Spór ze

scjentyzmem wystąpił już w czasach W. Diltheya; nie jest zjawiskiem nowym, lecz powtórzeniem XIX-wiecznego przełomu antypozytywistycznego. Jego zdaniem, owa absorpcja nieoznaczoności z fizyki kwantowej, dokonana przez M. Piasecką, jest tylko nawiązaniem do owego wcześniejszego śladu.

Druga kwestia, na którą zwrócił uwagę T. Szkudlarek, to konsekwencje wynikające z orientacji naukowej przyjętej za fizykami przez M. Piasecką. Otóż skutkuje ona sposobem myślenia, w którym świat jest poznawalny i jednoznaczny. Z punktu widzenia bezpieczeństwa poznawczego i etyki nauki, stwierdził T. Szkudlarek, bardziej pożyteczny i pożądanym jest sceptycyzm pozytywizmu. To właśnie pozytywistyczna optyka zakłada probabilistyczną naturę świata. Statystyka służy tylko szacowaniu prawdopodobieństwa, nie daje pewności, charakteryzuje modele otwarte. Jak dodał, myśli, które zainspirowały M. Piasecką w fizyce kwantowej, łatwiej znaleźć w pozytywistycznej strategii badań, związanej z szacowaniem prawdopodobieństwa. W tego typu orientacji humanistycznej świat jest integralny, tezy przyjmuje się jako dogmaty, swego rodzaju akty wiary, bez możliwości podania ich w wątpliwość. Owa teoria wydaje się jednak problematyczna, gdy poddać ją falsyfikacji.

Z kolei A. Gofron wyraził obawę, że posiłkowanie się koncepcjami fizyki kwantowej na gruncie pedagogiki jest zabiegiem redukcjonistycznym, zawężającym możliwości epistemologiczne nauk humanistycznych. Jego zdaniem, bardziej płodne poznawczo koncepcje mają szansę powstać na gruncie nauk idiograficznych.

Małgorzata Piasecka wyjaśniła, że bezpośrednią inspiracją do napisania artykułu były wydarzenia związane z uruchomieniem w 2008 r. akceleratora w Europejskim Laboratorium Fizyki Cząstek CERN pod Genewą. Podziemny tunel posłuży do rozpędzania i zderzania cząsteczek. Prowadzone w CERN eksperymenty mają przynieść odpowiedź na pytanie o spójność tzw. modelu standardowego oraz pozwolą zobaczyć i przeanalizować zjawiska dotąd jedynie przewidywane przez teoretyków. A zatem fizycy są w takim punkcie poznawczym, w jakim pewnych zjawisk fizycznych nie są w stanie wyjaśnić, nawet na gruncie fizyki kwantowej.

Zdaniem M. Piaseckiej, fizyka kwantowa nie jest redukcjonistyczna. Co więcej, daje większe możliwości poznawcze niż fizyka klasyczna. Przeniesienie zagadnień fizyki na grunt pedagogiki nie jest tylko zwrotem lingwistycznym. Poznanie fizyczne ma swoje ograniczenia, akcelerator w Genewie jest zaś próbą nowych poszukiwań i poznania tego, co było poza spektrum naszych obserwacji. Takie podejście badawcze wydaje się M. Piaseckiej bardziej obiecujące epistemologicznie niż mówienie – tak jak np. dekonstrukcyjniści – że poza językiem nic nie ma. Język i rzeczywistość jest tym samym. Właśnie zwrot lingwistyczny mówi o tym, że świata nie oglądamy przez czystą szybę, tylko jest on jakby czymś w rodzaju ekranu projektora, przez który my nie tyle opisujemy, ile konstruujemy.

Małgorzata Piasecka przypomniała również pedagogiczne fascynacje myśleniem pozytywistycznym, tzw. metodologią twardą. Podkreśliła, że w swoim wystąpieniu starała się połączyć właśnie myślenie pozytywistyczne z postmodernistycznym.

Punktem centralnym wieczornej części sesji był wykład H. von Schoenebecka *Das Postpädagogische Konzept – Paradigmenwechsel in Schule und Erziehung*. Nazwisko współautora kontrowersyjnej koncepcji pedagogicznej przyciągnęło wielu słuchaczy. Hubertus von Schoenebeck przybliżył okoliczności powstania i założenia swej praktyki wychowawczej. Na wstępie zadał fundamentalne dla swych założeń pytanie: czy istnieje post-, antypedagogiczna sztuka wychowania dzieci? O jej praktyczności przekonał się jako ojciec. U podstaw jego koncepcji legła „rozmowa sercem”, którą odbył z J. A. Komeńskim, J. H. Pestalozzim, J. Korczakiem, M. Montessori i A. Schweizterem ok. 1975 r. Dotyczyła ona równouprawnienia dziecka i dzieciństwa. Relację dorosły – dziecko mówca porównał do XIX-wiecznego układu kobieta – mężczyzna, człowiek biały – czarny, Europejczyk (misjonarz) – mieszkaniec Afryki. Zwrócił uwagę, że myślenie „europejskie”, „cywilizowane”, „oświecone”, „kolonialne” muszą zastąpić postmodernistyczne kategorie „zrównania”, „postkolonializmu”, „falsyfikacji”. Skoro dziś zakwestionowano zgodnie kategorię braci mniejszych, czekających na europejskie, zachodnie oświecenie, i kobiety półczłowieka, zajmującej się domem i dziećmi, możliwa jest adekwatna zmiana w podejściu do dzieci.

Hubertus von Schoenebeck jest zdania, że dzieci są odpowiedzialne za siebie, suwerenne, potrafią się sprawnie komunikować ze sobą i z dorosłymi, negocjować znaczenia jak partnerzy na tym samym poziomie. Są wśród nich konflikty, ale jest i pojednanie. Dorosły musi rozmawiać z dzieckiem ze świadomością, że pożądane zachowanie można wymusić, pozbawiając je godności, lub wynegocjować, uwzględniając ją.

Zdaniem współtwórcy antypedagogiki, wychowanie postmodernistyczne jest realne; nie jest ani złe, ani dobre, jest jedną z wielu propozycji, którą można wykorzystać. Decyzję o wyborze własnej drogi muszą podjąć nauczyciel, rodzic, wychowawca.

Inicjując dyskusję, T. Szkudlarek zadał pytanie dotyczące relacji zachodzących między pedagogiką i antypedagogiką, ich funkcji oraz możliwości współpracy. W odpowiedzi H. von Schoenebeck stwierdził, że dialog między owymi opcjami zawsze jest możliwy. Istnieje szansa na porozumienie antypedagoga z pedagogiem klasycznym. Zauważył jednak i podkreślił, że założenia pedagogiki klasycznej i antypedagogiki są biegunowo przeciwne. To prawda, że pedagog kocha dziecko tak jak postpedagog, ale relacje z dzieckiem tego pierwszego są hierarchiczne. Dziecko nie jest według niego suwerenne. Natomiast zdaniem H. von Schoenebecka, dziecko jednak jest odrębnym podmiotem zdolnym podejmować samodzielne, pełnoprawne decyzje.

Suwerenność dziecka nie oznacza jednak, że może ono robić, co chce. Nie może np. grać w piłkę na ulicy; co do tego nie ma wątpliwości z punktu widzenia zarówno pedagogiki, jak i antypedagogiki. Ważny jednak jest sposób komunikacji z dzieckiem. Jeżeli ojciec mówi „nie” i zabiera dziecko z ulicy, to pozbawia je godności i suwerenności. Antypedagog zaś chce wytłumaczyć dziecku, że nie może się bawić w sposób niebezpieczny, i wierzy, że ono jest odpowiedzialne i to zrozumie. Uzyska zatem ten sam efekt, ale nie pozbawi dziecka suwerenności i godności.

Podkreślana przez prelegenta suwerenność dziecka została zakwestionowana przez A. Rosoła. Jego zdaniem, dziecko nie jest suwerenne. Gdy przychodzi na świat, jest tylko organizmem biologicznym i to kultura, traktowana często z niechęcią lub wrogo jako przemoc symboliczna, służy mu za przewodnik. Owa „przemoc” jest jednak konieczna, kształtuje bowiem podstawową konstrukcję osobowości człowieka, która jest niezbędna.

Z kolei S. Mieszalski zapytał prelegenta o zapatrywania antypedagogiki na potrzebę bezpieczeństwa dzieci.

Hubertus von Schoenebeck stwierdził, że ów problem na gruncie antypedagogiki nie istnieje, ponieważ zakłada on nadrzędną rolę wychowawcy w relacji z dzieckiem. Wynika ona z przeświadczenia o konieczności obdarzenia dziecka miłością i antycypacji zagrożeń, diagnozy jego położenia i potrzeb. Tymczasem antypedagog bezpieczeństwo zapewnia dziecku w dialogu, komunikując się z nim jak partner. Obserwuje dzieci i reaguje, jeśli tylko jest to potrzebne. Nie narzuca jednak swych praw.

Dyskusja poświęcona referatowi H. von Schoenebecka przeciągnęła się do późnych godzin wieczornych. Nie na wszystkie pytania udało mu się odpowiedzieć ze względu na szczupłość czasu, a także trudności w translacji pytań zadawanych z sali. Niemniej jednak spotkanie ze współtwórcą antypedagogiki, możliwość zadania mu pytania i usłyszenia wypowiedzi na wiele niełatwych kwestii było niezwykle inspirujące i odkrywcze. Choć oponentów nie udało się profesorowi przekonać, uczestnicy dyskusji obiektywnie uznawali racje strony przeciwnej i podkreślali konieczność prowadzenia dialogu, nawet jeśli końcowe porozumienie nie wydaje się dziś możliwe.

Podsumowując dyskusje seminaryjne, należy stwierdzić, że w obliczu przesilenia idei postmodernistycznych, zalecających względność, relatywizm i nieufność wobec wiedzy pewnej, obiektywnej i fundamentalnej, we współczesnej pedagogice ujawnia się potrzeba zakorzenienia. Oczywiście nadal konieczne jest również postrzeganie podstaw pedagogiki *in statu nascedi* jako podlegających ciągłym negocjacjom i falsyfikacjom. Znamienne dla całego seminarium wydają się, zaakcentowane niezależnie od siebie w wystąpieniach T. Szkudlarka i A. Gofrona, kategorie „wierności” i „zobowiązania”, lokujące myślenie o podstawach pedagogiki na pozycjach konserwatywnych. Nie należy jednak owej zmiany uważać za przejaw tryumfu fundamentalizmu pedagogicznego nad perspektywą postmodernistyczną. Ów konserwatyzm

jest bowiem, jak stwierdził w dyskusji T. Szkudlarek, przemieszczony, naznaczony doświadczeniem postmodernizmu.

Odczyty seminaryjne oraz dyskusje cieszyły się dużym zainteresowaniem uczestników i obserwatorów. Przez salę kinową Akademii im. Jana Długosza w ciągu całego dnia przewinęło się kilkaset osób. Na kilku wykładach zabrakło miejsc siedzących. Atmosfera seminarium sprzyjała podjęciu wspólnego namysłu – konfrontacji i negocjowaniu stanowisk i znaczeń.

Referaty postaci znanych w międzynarodowym środowisku naukowym: T. Szkudlarka, S. Mieszalskiego, F. Donaldsona i H. von Schoenebecka, uzupełnione interesującymi wystąpieniami i pokazami multimedialnymi pracowników Akademii Jana Długosza w Częstochowie i komunikatami z badań miejscowych zespołów badawczych były pouczającym doświadczeniem dla uczestników i obserwatorów seminarium. Co prawda, ze względu na brak czasu nie wszyscy uczestnicy przedstawili całe referaty, niemniej jednak seminarium należy uznać za udane. Choć jednodniowe, to dało możliwość spotkania, dyskusji i wymiany doświadczeń z nietuzinkowymi naukowcami, co z pewnością okaże się inspirujące dla wielu jego uczestników i słuchaczy.

Streszczenie

Niniejszy tekst jest sprawozdaniem z dyskusji naukowych towarzyszących seminarium. Autor przedstawił najważniejsze wątki dyskusyjne oraz podjął próbę podsumowania spotkania pedagogów w częstochowskiej akademii.

Summary

The present text is a report from the seminar discussion. The author presented here the main themes of discussion and he made an attempt to sum up that meeting of educators in Częstochowa University.

