

Podstawy edukacji

tom 4

Konteksty dydaktyczne



*Niniejszy tom dedykowany jest
Panu Profesorowi dr. hab. Władysławowi Piotrowi Zaczyńskiemu
z okazji Jubileuszu Jego osiemdziesiątych urodzin*

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

Podstawy edukacji

tom 4

Konteksty dydaktyczne

The logo for 'impuls' features a stylized bird or wing graphic above the word 'impuls' in a lowercase serif font.

Kraków 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja naukowa:

Beata Gofron

Andrzej Gofron

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Projekt okładki:

Wojciech Zdziennicki

Publikacja dofinansowana 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 2011
Nakład: 300 egz.

Spis treści

Od redaktorów naukowych	7
<i>Jarosław Jagieła</i> Człowiek i Dzieło. Profesor Władysław Piotr Zaczyński	13
Część 1. Ontologiczno-epistemologiczne podstawy teorii kształcenia	
<i>Władysław P. Zaczyński</i> W poszukiwaniu ontycznej tożsamości dydaktyki ogólnej	21
<i>Stefan Mieszalski</i> Dylematy dydaktyki historycznie ugruntowane i współczesne z nimi kłopoty	35
<i>Andrzej Gofron</i> Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki	41
<i>Beata Gofron</i> Spór o status dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej	79
<i>Maciej Woźniczka</i> Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki	111
Część 2. Teoria a praktyka kształcenia	
<i>Gilles Baillat</i> Les savoirs de l'enseignant: éléments de problématique à partir de l'exemple français	137
<i>Jarosław Jagieła</i> Transakcyjny kontekst dydaktyki	151
<i>Katarzyna Perlińska</i> Społeczny wymiar stosowania pojęć i nabywania wiedzy	173
<i>Mariusz Dembiński</i> Wyłanianie się podmiotu w autopojetycznie pojmowanej szkole	195
<i>Mariusz Gajewski</i> Rola i znaczenie relacji wychowawca – wychowanek z perspektywy założeń pedagogiki ignacjańskiej	213

<i>Karol Motyl</i> System dydaktyczny Józefa Kalasantego	225
Część 3. Dydaktyki szczegółowe – doświadczenia, propozycje	
<i>Zofia Agnieszka Kłakówna</i> Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej	245
<i>Paweł F. Nowak</i> Edukacja zdrowotna jako ukryty wymiar wychowania fizycznego	265
<i>Agnieszka Kozerska</i> Samokształcenie studentów w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Komunikat z badań nad percepcją nauki własnej	283
<i>Sylwia Kita</i> Zachowania seksualne młodzieży a programy profilaktyczne z obszaru seksualności	303
Część 4. Z badań nad doskonaleniem procesu kształcenia	
<i>Robert Janik</i> Zagrożenie ekskluzją społeczną w krajach Unii Europejskiej i możliwości jej przeciwdziałania za pomocą wielokulturowych form oddziaływań psychoterapeutycznych oraz nowatorskiej pracy dydaktycznej	323
<i>Olga Rutkowska-Lis</i> Rozważania nad analizą podejścia do systemu edukacji przez Nową Partię Pracy. Polityka oświatowa Anglii a system dydaktyczny	343
<i>Monika Stawiarska-Lietzau</i> W poszukiwaniu szczęśliwego twórcy – cechy osobowości transgresyjnej a zadowolenie młodzieży z życia	353
<i>Wioletta Sołtysiak</i> Bariery w podejmowaniu studiów telematycznych	369
<i>Zbigniew Łęski</i> Nowe media w rzeczywistości szkolnej – rewolucja, ewolucja czy regresja	387
<i>Urszula Augustyńska</i> Metoda eksperymentu w szacowaniu efektów projektu edukacyjnego	403

Od redaktorów naukowych

Kolejny, czwarty tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi *Konteksty dydaktyczne*, tak jak poprzednie¹, stanowi efekt poszukiwań naukowych zespołu Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Głównym teoretycznym zamysłem tego i poprzednich tomów *Podstaw edukacji* jest powrót do podstaw pedagogiki, przy czym podstawy rozumiemy metaforycznie, jako zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym. W naszym myśleniu o pedagogice jest to bezpośrednio nawiązanie do epistemologii (filozofii), historii dyscypliny i istotnych, merytorycznych kwestii ważnych dla jej stanowienia (ciągłości i zmiany, sposobów definiowania podmiotu w edukacji). W przedkładanej Czytelnikom publikacji podejmujemy próbę opisu i wyjaśnienia oraz własnej interpretacji zjawiska tak istotnego praktycznie i teoretycznie, które funkcjonuje dydaktycznie jako proces nauczania-uczenia się.

Podtytuł tomu *Konteksty dydaktyczne* wskazuje na zamiar przeniesienia debaty na temat paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt teorii kształcenia. Znakomita tradycja uprawiania dydaktyki jest tradycją filozoficzną, ale obejmuje też tworzenie konstrukcji teoretycznych obejmujących dziś takie dyscypliny, jak: psychologia, socjologia, pedagogika. Wydaje się, że dopiero w takim otoczeniu teoretycznym możliwe jest tworzenie ogólnej teorii szkoły, nauczania i uczenia się. Tylko tak szeroki kontekst pozwala na zarysowanie wizji edukacji, które mają szansę leć u podstaw społecznie akceptowanych filozofii kształcenia. Podjęte rozważania zbudowane zostały na następujących założeniach.

Założenie pierwsze odnosi się do analizy historycznych (J.A. Komeński, J.F. Herbart, J. Dewey, W. Dilthey, R. Arends itd.), ale wciąż ważnych propozycji dydaktycznych, rozpatrywanych z punktu widzenia możliwości ich zastosowania we współczesnej edukacji. Prowadzona analiza (i interpretacja) winna uwzględniać przesłanki ontologiczno-epistemologiczne (metafi-

¹ A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, Częstochowa 2008; A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.), *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, Częstochowa 2009; A. Gofron, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Częstochowa 2010.

zyczne), które tkwią u podstaw różnorodnych propozycji nauczania i wychowania (edukacji). Nawiązanie do metafizyki jest wyraźną próbą osadzenia refleksji badawczej nad koncepcjami dydaktycznymi w określonej filozoficznej koncepcji człowieka, w niezbędnej perspektywie antropologiczno-filozoficznej.

Założenie drugie dotyczy możliwości postulowania takiej koncepcji kształcenia, która, odnosząc się genetycznie do przedstawionych wyżej ujęć, formułowana będzie jednak wyraźnie na określonej płaszczyźnie pedagogiczno-filozoficznej, opierając się na określonej filozofii kształcenia. Rozważania tak prowadzone powinny umożliwić skonstruowanie spójnego (zwartego), całościowego i sensownego systemu dydaktycznego, tj. związku celów, treści, metod, form, środków dydaktycznych oraz sposobów oceny. Przyjęte założenia systemu mogą stanowić podstawę opracowania odpowiednich i niesprzecznych z przyjętą orientacją filozoficzną psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych koncepcji podmiotu. Można też wtedy sprecyzować psychologiczne i językowo-techniczne uwarunkowania procesów dydaktycznych: a) emocji i motywacji ucznia, b) świata informacji, c) sfery komunikacji i jej nośników – mediów, d) obszaru operacji (działania), e) czasu – szybkości i przestrzeni. Można prowadzić analizę psychologicznych własności podmiotów uczestniczących w edukacji komunikacyjno-językowej, której celem jest wyposażenie uczniów w zespoły cech składających się na preferowany typ osobowości (podmiotu) oraz przedstawić wzajemne związki i inspiracje między teorią kształcenia (dydaktyką ogólną) a dydaktykami przedmiotowymi i szczegółowymi. W warstwie szczegółowej rozważań można podjąć analizę i interpretację takich zagadnień, jak: teoretyczny status dydaktyki ogólnej, status dydaktyk przedmiotowych (dydaktyk dyscyplin przyrodniczych, humanistycznych; dydaktyk przedmiotów artystyczno-literackich), wiedza i wartości w procesie nauczania, ukryty wymiar edukacji, teoria a praktyka nauczania, modele nauczania.

Zagadnienia obejmujące kwestie praktyki i teorii kształcenia w niniejszym tomie prezentowane są w czterech, holistycznie ujętych, uzupełniających się interdyscyplinarnych wymiarach.

Wymiar pierwszy: ontologiczno-epistemologiczne podstawy teorii kształcenia, dotyczy kwestii dla dydaktyki podstawowych. Jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy i jaką koncepcję filozofii przyjąć w teorii kształcenia. Tak postawione pytanie przenosi nasze rozważania na płaszczyznę sporu o koncepcję filozoficzną, koncepcję człowieka, o sposób uprawiania pedagogiki i dydaktyki, o status wartości. Jest, jak się wydaje, kontynuacją nieustannego sporu o kulturę. Jest, tak chyba możemy przyjąć, zgodą na idee pluralizmu kulturowego, z próbą poszukiwania uniwersaliów (reguł) kulturowych, względnie jednolitego fundamentu elementarnych idei i akceptacji doświadczenia wspólnotowego. W poszukiwaniach dydaktycznych jest zgodą na prowadzenie analizy w odniesieniu do podstawowych elementów

struktury filozofii: ontologii, metafizyki, epistemologii, aksjologii, antropologii, filozofii nauki czy też filozofii pedagogiki.

Wymiar drugi prezentowanego tomu: teoria a praktyka kształcenia, obejmujący kwestie praktycznej przydatności wiedzy, jest tylko jednym z zagadnień składających się na problem stosunku poznania (w szczególności naukowego, pedagogicznego) i działania (praktycznego, dydaktycznego). Można dziś przyjąć, że myślenie jest formą ludzkiej aktywności, poznanie zaś jednym z typów działalności życiowej człowieka, a nie aktem z natury swej odmiennym czy wyrastającym ponad czynności życiowe. W pragmatyzmie, tak istotnym dla dydaktyki (W. James, J. Dewey), idea jedności poznania i działania stanowi jedno z podstawowych przekonań. Działanie poznawcze nie jest – w przekonaniu pragmatystów – biernym doświadczaniem świata, ale aktywnym, selektywnym i kierowanym wolą uczestnictwem w świecie. Jest oddziaływaniem na przedmioty i kształtowaniem świata doświadczenia.

Doświadczenie potoczne (dydaktyczne) jest kumulowane w wiedzy pozanaukowej (zdroworozsądkowej, potocznej) oraz w języku naturalnym, którym posługują się nauczyciele w praktyce edukacyjnej. Język służy też jako uniwersalny środek organizowania i porządkowania doświadczenia dydaktycznego. Proces dydaktyczny uwikłany w system reguł językowych, „gier językowych”, jak powiedziałby L. Wittgenstein, jest nie tylko opanowaniem języka w celu przejmowania doświadczenia wcześniejszych pokoleń (nabywanie i przekazywanie wiedzy), lecz także procesem umożliwiającym zdobywanie własnego doświadczenia życiowego. Społeczny kontekst wiedzy pedagogicznej wyrażający się w wiedzy potocznej odegrał dużą rolę w powstaniu pedagogiki jako nauki: legł u podstaw poznania naukowego. Wiedza potoczna, która wyrasta z praktycznej, dydaktycznej działalności, generuje na określonym etapie wiedzę naukową, dydaktyczną.

Edukacyjne doświadczenie społeczne (potoczna wiedza dydaktyczna) to fragment świadomości społecznej, który stanowi system przekonań generowany bezpośrednio przez praktykę społeczną (np. szkołę, inne instytucje edukacyjne). Respektowanie tych przekonań przez nauczycieli jest niezbędne do skutecznego realizowania stawianych sobie przez nich celów. Wiedza potoczna w tym ujęciu to system wiedzy praktycznej (np. z zakresu komunikacji, relacji wychowawca – wychowanek), edukacyjnie akceptowanej, a jednostkowo gromadzonej w toku praktyki życiowej nauczyciela-wychowawcy. Jest ona, z jednej strony, niezbędnym warunkiem skutecznego działania praktycznego edukatora, z drugiej zaś zapewnia pedagogice oraz dydaktyce (w ich wymiarze empirycznym) bezpośredni kontakt z badaną rzeczywistością. Pedagogika i dydaktyka – przynajmniej w swym początkowym stadium – zajmują się właśnie porządkowaniem (systematyzacją i kodyfikacją) wiedzy potocznej, strukturyzacją zawartych w niej przekonań i uogólnień zaczerpniętych z praktyki dydaktycznej. Można przyjąć, że w naukach

humanistycznych granica między przedmiotem poznania a przedmiotem wiedzy potocznej do dzisiaj pozostaje płynna i zależność jest tu obustronna.

Trzeci wymiar tekstu: dydaktyki szczegółowe – doświadczenia, propozycje, ma wyraźnie komunikacyjny charakter, widoczny w sposób szczególny, gdy merytorycznie rozpatruje się zjawisko komunikacji przez pryzmat wyodrębnionych dziedzin kultury, takich jak język, obyczaj i sztuka. Komunikacyjne sfery kultury i odpowiadające im typy praktyki społecznej określa się jako praktyki komunikacyjne (praktyka komunikacji językowej, obyczajowej i artystycznej), ponieważ sensem nadrzędnym, nadrzędną wartością realizowaną w ramach tych praktyk jest właśnie komunikowanie. Rozumie się je szeroko. Po pierwsze, włącza się do zakresu tego pojęcia także manifestowanie, demonstrowanie. Po drugie, bierze się pod uwagę nie tylko komunikowanie nadawcze, ale również wszelkie akty interpretowania, rozumienia czy, generalnie, polegające na odbiorze określonych komunikatów. Warto szczególnie mocno podkreślić ten drugi moment, gdyż aktów rozumienia (interpretacji) nie obejmuje się zwykle mianem komunikacji odbiorczej.

Kwestią istotną dla prowadzonych rozważań jest odpowiedź na pytanie, skąd komunikacja bierze założenia dla swej semantyki. Otóż założenia bądź należą do zakresu potocznego doświadczenia, bądź też są twierdzeniami wytwarzanymi w praktyce naukowej, bądź wreszcie są przekazami światopoglądowymi. Można dodać przy tym, że założenia semantyki komunikacji obyczajowej oraz założenia semantyki komunikacji artystycznej w minimalnym stopniu czerpane są z zakresu wiedzy naukowej. Podstawowym ich źródłem jest natomiast potoczne doświadczenie oraz zespół przekazów światopoglądowych. Założenia semantyki komunikacji językowej mogą pochodzić np. z dydaktycznie formułowanej kulturowej koncepcji kształcenia. Wykładnią tej koncepcji jest specyficznie rozumiana filozofia kształcenia, praktycznie rozumiana jako tzw. wychowanie językowe w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu nauczania.

Interesująca nas praktyka językowa pełni przede wszystkim funkcję polegającą na utrzymywaniu informacyjno-komunikacyjnego kontaktu wewnątrzgrupowego. Obok tej specyficznej funkcji praktyka komunikacji językowej pełni, analogicznie jak wszystkie komunikacyjne typy praktyki, funkcję integrująco-różnicującą społecznie. Utrzymywanie językowego kontaktu informacyjno-komunikacyjnego wewnątrz danej grupy lub społeczności jest zarazem czynnikiem subiektywnie integrującym tę grupę lub społeczność, przeciwstawiającym ją tym grupom lub innym społecznościom. Funkcja integrująco-różnicująca społecznie jest też główną funkcją praktyki obyczajowej. Masowe komunikowanie za pomocą czynności obyczajowych faktu realizacji takich czy innych wartości światopoglądowych, powszechnie respektowanych w danej grupie lub społeczności – wartości wywodzących się genetycznie z przekazów światopoglądowych (np. seksu-

alność, zainteresowania seksualne, autonomia seksualna, zdrowie, kondycja fizyczna) lub mających charakter bezpośrednio praktyczny (np. inicjacja seksualna, wychowanie fizyczne jako czynność edukacyjna) – stanowi czynnik subiektywnie integrujący daną grupę czy społeczność, a zarazem przeciwstawiający ją grupom lub społecznościom, w których powszechnie respektowane są inne wartości.

Kulturowo artykułowana sprawność fizyczna, sprawność ciała jako tzw. kultura fizyczna nie należy merytorycznie (w pełni) do komunikacyjnej sfery kultury, w znaczeniu wyłuszczonej wyżej. Mimo wszystko wysyłane komunikaty z zakresu szeroko rozumianej kultury fizycznej założenia swojej semantyki mają bądź w doświadczeniu potocznym ludzi (sport, rekreacja), bądź w światopoglądzie konsumpcyjnym (kult ciała), bądź założenia te w części mieszczą się w przekazie z zakresu sztuki (np. gimnastyka artystyczna, jazda figurowa na lodzie).

Czwarty wymiar przedstawianej pracy, dotyczący badań nad doskonaleniem procesu kształcenia, jest, w świetle przyjętych założeń, odniesieniem do kategorii interpretacji jako swoistej czynności badawczej. Interpretacja uwikłana jest w kontekst procesu komunikacji dydaktycznej. Należy przy tym mieć na uwadze, że po pierwsze, stanowi ona pewien powtarzalny składnik tego procesu (odwołać się tu można do przykładów m.in. lekcji w edukacji elementarnej, zajęć z zakresu informatyki, pracy tutora, każdego innego zajęcia edukacyjnego – swoistego porządku dydaktycznego charakteryzowanego w tym tomie), a po drugie, stanowi względnie autonomiczny rezultat stosownej refleksji dydaktycznej, w postaci wyniku profesjonalnych dociekań interpretacyjnych. Wskazane sposoby mówią o wyjątkowo doniosłej roli dydaktycznych wypowiedzi językowych, o wielości języków pedagogiki.

Jeżeli przyjmiemy, że wyróżnikiem teoretyzacji pedagogiki jest profesjonalna interpretacja działań intencjonalnych (edukacyjnych), to odrzucając zarzut radykalnego idiografizmu, należy także przyjąć, iż istnieją jakieś trwałe (czasami ukryte) składniki kultury dydaktycznej, które generują ściśle określone uniwersum w edukacji. Stąd też każda zmiana, także zmiana twórcza w pedagogice, jest tożsama z uznaniem możliwości zmiany w imperatywnym charakterze kontekstu świadomościowego edukacji. Imperatywność bowiem kulturowej edukacji oznacza, że jest ona względnie autonomiczna w stosunku do innych elementów systemu kulturowego. Bez popadania w imperializm pedagogiczny można powiedzieć, że istnieje ontyczna odrębność kulturowej edukacji, która nie oznacza jednak autonomiczności zjawisk należących do kultury edukacji (różnych jej sfer) oraz należących do procesu dydaktycznego uczestnictwa w niej (uczenia się). Korzystając z przywoływanej w prezentowanym tomie tzw. metainterpretacji humanistycznej, można powiedzieć, że komunikacja dydaktyczna ma postać złożonej konstrukcji sekwencyjnej, która umożliwia kreowanie rzeczywistości edukacyjnej w sposób uderzająco analogiczny do

zasad rysujących podstawowe typy kultury: a) synkretyczny, tj. praktyczno-komunikacyjno-światopoglądowy; b) praktyczno-komunikacyjny i światopoglądowy; c) praktyczny i symboliczny.

Niniejszy tom dedykowany jest Panu Profesorowi dr. hab. Władysławowi Piotrowi Zaczyńskiemu z okazji Jubileuszu Jego osiemdziesiątych urodzin. Tytuł tomu *Konteksty dydaktyczne* trafnie oddaje specyfikę zainteresowań naukowych Profesora, którym poświęcił swe bogate w badawcze dokonania życie. Mamy nadzieję, że Profesor przyjmie ten skromny dowód uznania środowiska pedagogów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Życzymy Dostojnemu Jubilatowi kolejnych znaczących dokonań naukowych oraz pozostawania w zdrowiu i pogodzie ducha. Mamy nadzieję na przyszłe owocne spotkania naukowe.

Kończąc, uważamy za swój miły obowiązek złożenie bardzo serdecznych podziękowań wszystkim, dzięki którym było możliwe powstanie tego opracowania. Do Pana Profesora zw. dr hab. Bogusława Śliwerskiego kierujemy słowa szczerzej wdzięczności za życzliwość, wsparcie i zachętę do podejmowania odważnych inicjatyw badawczych.

*Beata Gofron
Andrzej Gofron*

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Człowiek i Dzieło Profesor Władysław Piotr Zaczyński

Drogi Jubilacie,
Szanowni Państwo,

czuję się niezwykle zaszczycony, mając przyjemność przypomnienia niektórych wszak tylko dokonań naukowych i znaczenia dorobku Profesora Władysława Piotra Zaczyńskiego dla polskiej pedagogiki.

Czynię to w dniach Jubileuszu Jego osiemdziesiątych urodzin.

Pozwolę sobie na samym początku przywołać fakty mogące umknąć uwadze zgromadzonych tu osób, a przecież są to zdarzenia o niezwyklej doniosłości. W dniu wybuchu ostatniej wojny nasz Szanowny Jubilat miał zaledwie dziewięć lat.

Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że każda wojna uderza najboleśniej właśnie w dzieci. W dziecięcą naturalną bezradność i zaufanie do świata dorosłych, ale też w dziecięce prawo do radosnej zabawy, zdobywania nowych i frapujących doświadczeń oraz – co warto pokreślić – niezbywalne prawo do szkolnej nauki. Wojna zmusza też dzieci do tego, aby szybko wydorosłały, można by rzec, zbyt szybko wydorosłały. „Wtedy dojrzewało się bardzo szybko!” – jak napisał w jednym z listów otwartych do obecnego pokolenia gimnazjalistów ówczesny młody powstaniec warszawski.

Nieprzypadkowo więc obecny Profesor Zaczyński, wtedy przecież kilkuletnie dziecko, zmuszony został zarówno do przerwania nauki szkolnej, jak i podjęcia pracy zarobkowej. Z tego, co udało mi się dowiedzieć, jako 11-letni chłopiec pracował w charakterze gońca w zakładach krawieckich i konfesyjnych, pomagał w malowaniu tzw. horyzontów scenicznych w dekoratoriach teatrów poznańskich, a pod koniec wojny został tokarzem w zakładach broni i amunicji. Dopiero w rzeczywistości powojennej mógł, zgodnie z wiekiem, kontynuować naukę w liceum.

W 1954 r. ukończył Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, po czym został uczestnikiem seminarium doktoranckiego prowadzonego przez profesora Wincentego Okonia. Tej jakże znaczącej dla polskiej dydaktyki postaci nie trzeba chyba nikomu przypominać. Jak szczególne było to seminarium, niech świadczą nazwiska innych jego uczestników, uznanych obecnie profesorów pedagogiki: Czesława Kupisiewicza, Jana Bardeckiego czy Tadeusza Lewowickiego. Profesorów, którzy wraz z Profesorem Zaczyńskim stworzyli znaną obecnie i cenioną na świecie warszawską szkołę dydaktyki ogólnej. Profesor Zaczyński podjął pracę na Uniwersytecie Warszawskim (z którym wciąż jest związany), gdzie przez wiele lat pełnił funkcję kierownika Katedry Technologii Kształcenia. Tytuł profesora zwyczajnego otrzymał w 1990 r., co wydaje się niezwykle znamienne.

Profesor Zaczyński jest członkiem Polskiej Akademii Nauk, Wydziału I Nauk Społecznych, Komitetu Nauk Pedagogicznych i członkiem rady naukowej „Kwartalnika Pedagogicznego”. Przez dziesiątki lat pracy Profesor Zaczyński wypromował wielu doktorów, obecnie profesorów licznych szkół wyższych. Jest recenzentem niezliczonej ilości prac doktorskich i habilitacyjnych, ale z całą pewnością zapisze się w annałach myśli pedagogicznej jako autor ważkich artykułów i publikacji naukowych. Z oczywistych względów nie będę przypominał wszystkim tu obecnym najbardziej chyba znanej książki Profesora, jaką jest *Praca badawcza nauczyciela*, która w dużych nakładach doczekała się aż sześciu wydań. Dla wielu obecnych i przyszłych pokoleń nauczycieli oraz pedagogów stanowi ona wciąż nieocenione źródło wiedzy metodologicznej i niezastąpiony podręcznik służący przygotowaniu prac licencjackich czy magisterskich. Sam z niego korzystałem, przygotowując swoją pracę magisterską. Chcę natomiast upomnieć się o inne, czasem mniej pamiętane, a jakże cenne dokonania naszego Szacownego Gościa.

Profesor Zaczyński w swoich publikacjach podejmuje najbardziej aktualne i fundamentalne tematy dla dalszego rozwoju współczesnej pedagogiki, stawia pytania zasadnicze, dalekie od przyczynkarskiej fragmentaryczności czy bezpiecznie podejmowanej tematyki. Już pierwsza książka Profesora *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce* (W.P. Zaczyński, 1967) miała na celu rozbudzenie świadomości metodologicznej nie tylko teoretyków nauczania i wychowania, ale też szerokich rzesz nauczycieli-praktyków. Wydawać by się mogło, że autor, wierny lwowsko-warszawskiej szkole uprawiania nauki, będzie czynił z eksperymentu jedyną godną nauk społecznych metodę badań pedagogicznych. Tak się jednak nie stało i w dalszych opracowaniach Profesor celnie ukazuje istniejące tu zależności. Pisze:

Na zakończenie warto jednak zapamiętać tę powtarzaną prawdę, że nie ma metod jedynych i samowystarczalnych. I podobnie metody statystyczne nie mogą być fetyszem, celem samym w sobie. Wiedzę prawdziwą zyskać możemy tylko przez badanie realizowane wieloma wzajemnie się uzupełniającymi się

metodami, bo jak złożona jest rzeczywistość pedagogiczna, dydaktyczna i wychowawcza, tak złożone być muszą sposoby jej poznania (W.P. Zaczyński, 1988, s. 211).

Matematyka dla Profesora Zaczyńskiego jest nauką wielce pomocną w porządkowaniu danych, ich prezentacji i, co najważniejsze, w formułowaniu dobrze uzasadnionych wniosków. Pedagogika wymaga jednak wiedzy koniecznej na temat tego, co się liczbom poddaje, a co wymyka. Nie wszystkie bowiem zjawiska, które są przedmiotem zainteresowania pedagoga, domagają się pomiaru. Badamy bowiem często procesy, których w żaden sposób nie można ująć jako liczbowe wielkości, gdyż są ze swej natury kategoriami jakościowymi.

W książce *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* (W.P. Zaczyński, 1988) stawia zasadnicze pytanie: Jaka jest relacja między przedmiotem dociekań naukowych a metodą badawczą? I daje odpowiedź jednoznaczną, przydając przedmiotowi należny mu prymat. Pierwotne może być tylko to, co badamy, a wtórne, jak chcemy tego dokonać. Profesor zauważa jednocześnie, że w historii dydaktyki traktowanej jako dyscyplina naukowa ma miejsce swoiste rozchwianie i rozchodzenie się przedmiotu z metodą. Dydaktyka będzie miała prawo do metodologicznej swoistości tylko wtedy, gdy zrozumie powyższą zależność i przeciwstawi się idei jednej wizji nauki ze wszystkimi jej konsekwencjami, idąc za słynnym stwierdzeniem niemieckiego filozofa i fenomenologa M. Schelera: „Nauka („die“ *Wissenschaft*) nie istnieje; istnieją tylko nauki” (1987, s. 277). Należy podkreślić, że powyższe opracowanie było pierwszą próbą całościowego potraktowania wzajemnej więzi między przedmiotem dydaktyki a jej metodologią. Książka spotkała się z dużym uznaniem, ale nie zabrakło też polemiki z „jedynie słusznych” w tamtych czasach pozycji marksistowskich, zarzucających jej normatywizm i ahistoryzm (A. Pluta, 1989). Zaczyński odpowiedział na te zarzuty świetnym tekstem *Naiwno-przedmiotowe spojrzenie na metodologię dydaktyki* (1990a), wskazującym na uprzedmiotawiający charakter ujęć „od-metodologicznych”, nazywając je „naiwno-przedmiotowym” spojrzeniem na metodologię dydaktyki i przeciwstawiając im fundamentalne koncepcje ogólnodydaktyczne, wychodzące z założeń ontologicznych (S. Hessen, B. Suchodolski, W. Okoń) (W.P. Zaczyński, 1990a, s. 67).

Z kolei w książce *Uczenie się przez przeżywanie* (1990b) Profesor Zaczyński wraca do modelu wielostronnego nauczania-uczenia się swojego mistrza, Wincentego Okonia, i stwierdza, że „jest to jak dotychczas najdoskonalsza i jednocześnie najpełniejsza propozycja nauczania rzeczywiście wychowującego” (W.P. Zaczyński, 1990b, s. 12), a wszystkie czynności uczniów, takie jak przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie, wzajemnie się przenikają i nie mogą być mechanicznie rozdzielane. Rzeczywistość jest bowiem wieloraka, stąd wymaga wielu dróg poznania. Upomina się jednak, bardziej niż działa się to dotychczas w pedagogice, o świat prawdziwych wartości i uczuć, które przecież warunkują uczniowską aktywność. Osobne miejsce w dociekaniach naukowych Profesora zajmuje problem optymalnego wykorzystania

nowoczesnych środków dydaktycznych, zwłaszcza komputerów. Osoba nauczyciela czy ucznia ma jednak w tych przypadkach zdecydowany prymat nad techniką. Nie ma tu zgody na zastąpienie nauczyciela „inteligentną maszyną”. W tekście *Nauczyciel w świetle antropologii technologicznej* przeczytać możemy:

Rozwój technologii „informatycznej” nie jest, bo i być nie może, nośnikiem tych wartości, które stanowią o pedagogicznym sensie zastosowań komputerów w dydaktyce. Sens bowiem leży nie w wartościach technologicznych, a w wartościach etyczno-poznawczych (W.P. Zaczyński, <http://www.zbigniewleski.net/uploads/teskty/Zaczyński-nauczyciel.htm>, 2010).

Stąd też poszukiwanie (zawarte w jednym z powstałych pod kierunkiem Mistrza doktoratów) optymalnej relacji między nauczycielem, uczniem i komputerem (Z. Łęski, *Nauczyciel – komputer – uczeń*, 2004), wychodzące z założenia, że żadna technologia nie jest ani dobra, ani zła, wszystko zaś zależy od tego, jak zostanie wykorzystana przez człowieka.

Profesor Zaczyński nigdy nie tracił ze swojego pola widzenia nauczyciela-praktyka i systemu kształcenia przyszłych pedagogów (W.P. Zaczyński, 1984a). Wraz ze zmianami zachodzącymi w Polsce po 1989 r. swoją uwagę zaczyna koncentrować wokół roli i znaczenia samego nauczyciela, czynników tak przecież koniecznych dla realizacji celów nauczania i wychowania, obszarów wolności oraz autonomii najważniejszych podmiotów tego procesu. W pracy *Autonomia i podwładność nauczyciela* możemy przeczytać: „W sferze wartości poznawczych chodzi po prostu o to, aby w procesie nauczania miało miejsce wspólne poszukiwanie prawdy” (W.P. Zaczyński, 1993, s. 42). Prawdy – Józef Mackiewicz twierdził, że „Jedynie prawda jest ciekawa” – która konstytuuje nauczyciela i ucznia jako rzeczywiste podmioty pedagogiki. Każde kłamstwo nie tylko deprecjonuje moralnie człowieka, odbiera mu szacunek i godność, ale w odniesieniu do nauczyciela dewaluje także jego rolę i odbiera mu prawo do uważania się za przekaziciela wiedzy jedynie prawdziwej. Nieprzypadkowo zatem Profesor domaga się przywrócenia pamięci o wyrugowanych z naszej świadomości pedagogach i filozofach, takich jak Sergiusz Hessen, Zygmunt Mysłakowski, Tadeusz Kotarbiński czy Bogdan Nawroczyński. Pisze Profesor:

Jedno zatem jest pewne, że dla zachowania koniecznej spójności wewnętrznej pedagogiki konieczne są prace reinterpretacyjne, obejmujące także dorobek polskich pedagogów z okresu międzywojnia 1918–1939, który przedstawiany był polskiemu czytelnikowi w sposób karykaturalny (W.P. Zaczyński, 1993, s. 43).

Nie dotyczy to wszak tylko polskich uczonych. W innym miejscu czytamy:

Możemy mówić o paradoksie obecności – nieobecności Herbarta. Z jednej strony bowiem mamy wiele cennych myśli, które powtarza się bez wskazania

źródła, a z drugiej jest on wciąż nieobecny w polskiej myśli pedagogicznej (W.P. Zaczyński, 1983, s. 63).

W takich artykułach, jak: *Sposoby rozumienia obecności nauki w działaniach pedagogicznych* (W.P. Zaczyński, 1984b), *Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy* (W.P. Zaczyński, 1982) czy *Metodologia gromadzenia i analizy doświadczeń pedagogicznych* (W.P. Zaczyński, 1983) podejmowane są tematy gromadzenia i upowszechniania własnych doświadczeń przez nauczycieli. Doświadczenie pedagogiczne nie jest tu jednak rozumiane jako prosta suma faktów. Taki proces prowadzi nieuchronnie do powstania rutyny nauczycielskiej i swoiście rozumianej nauczycielskiej zaśniedziałości. Wiąże się natomiast ze zdobywaniem różnego rodzaju nabytków w praktycznej działalności zawodowej, a nie wiedzą gromadzoną wyłącznie pośrednio, np. przez samodoksztalcanie, lekturę, słuchanie wykładów. Językiem współczesnej psychologii powiedzielibyśmy, że mamy tu do czynienia z tzw. wiedzą gorącą, a nie zimną. Jest to proces przechodzenia od nabytych wcześniej doświadczeń pierwotnych, przez czynną refleksję, przypominającą do złudzenia pracę badawczą, do krytycznego, zrekonstruowanego doświadczenia, wolnego od bezmyślnego naśladownictwa, sugestii osób trzecich, powielania nie zawsze sprawdzonych schematów czy biurokratycznych zaleceń. Czyni to z nauczyciela osobę twórczą, kreatywną, innowacyjną, wreszcie, podmiotową.

I na koniec słów kilka o samym Profesorze. Każdy, kto zna Profesora, wie, jak bardzo jest uroczym i pełnym humoru człowiekiem. Charakteryzuje Go ogromna bezinteresowność i życzliwość wobec innych, czego sam z wdzięczną pamięcią mogłem doświadczyć. Posiada też cechę szczególną – pewien rodzaj inteligentnego, wysublimowanego poczucia humoru, dystans do rzeczywistości, okraszony pewną nutą ironii, który znamionuje człowieka zarówno wielkiej inteligencji, jak i broniącego się w ten sposób przed niejednokrotnie wszechobecną głupotą. Jest to człowiek trwałych i najlepszych zasad, ale najdalszy od tego, aby autorytatywnie narzucać je innym. Czując się uczniem Profesora, nie mogę odżalować rad, których onegdaj nie posłuchałem, ale wychowankowie, niestety, nie zawsze idą w kierunku wskazanym przez mistrza. Mistrz pozwala im jednak, gdy tego chcą, wędrować własnymi drogami.

Ale Profesor Zaczyński, jak wszyscy wielcy ludzie, ma też swoje słabości i fascynacje, o których odważę się tu wspomnieć. Jest nią fotografika i zainteresowanie komputerami, a także nowymi technologiami elektronicznymi i wszystkim, co się z tym wiąże. Przez domowników bywa nazywany „elektronicznym gadzeczniarzem”. Ale, jak zdążyłem się dowiedzieć, to nie wszystko: okazuje się, że w czasie wakacyjnych eskapad z upodobaniem lubi również wypasać owce z miejscowymi juhasami i bacami w okolicach Białki Tatrzańskiej. Tam najpewniej można Go spotkać w letnich miesiącach. No cóż, wybitni artyści, poeci czy uczeni mają swoje, wydawałoby się, ekscentryczne upodobania.

Mówiąc jednak o zasadach, trzeba przede wszystkim powiedzieć, że Profesor jest wierny naczelnej zasadzie bycia naukowcem: dążeniu do prawdy i intelektualnej uczciwości, co powodowało, że czasem zmieniał swoje badawcze zainteresowania naukowe. Wierna droga ku prawdzie wiedzy bowiem niejednokrotnie przez zmiany swoich nastawień, przekonań czy badawczych przeświadczeń. Jest to droga, którą kroczą tylko najwięksi. Reasumując, Profesor Zaczyński to reprezentant tego odłamu – nigdy nie wiem, jak licznego? – naszej inteligencji, która jest uczciwa, rzetelna i wierna najlepszej tradycji nauki polskiej. Z okazji Jubileuszu chcemy zatem życzyć Panu Profesorowi jeszcze wielu lat życia w zdrowiu i pogodzie ducha, czekając na następne książki, publikacje oraz interesujące wystąpienia.

Bibliografia

- Łęski, Z. (2010). Nauczyciel – komputer – uczeń. W poszukiwaniu optymalnych relacji. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny.
- Pluta, A. (1989). Edukacja – światopogląd – dydaktyka (refleksje związane z lekturą książki W.P. Zaczyńskiego *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*). *Ruch Pedagogiczny*, 4.
- Scheler, M. (1987). O istocie filozofii i moralnym warunku poznania filozoficznego. A. Węgrzecki (tłum.). W: M. Scheler. *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1967). *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1982). Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, 2.
- Zaczyński, W.P. (1983). Metodologia gromadzenia i analizy doświadczeń pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Zaczyński, W.P. (1984a). Kształcenie nauczycieli w świetle zadań stawianych szkole w cywilizacji naukowo-technicznej. *Ruch Pedagogiczny*, 1.
- Zaczyński, W.P. (1984b). Sposoby rozumienia obecności nauki w działaniach pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny*, 4.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1990a). Naiwno-przedmiotowe spojrzenie na metodologię dydaktyki. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2.
- Zaczyński, W.P. (1990b). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1993). Autonomia i podwładność nauczyciela. W: A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński (red.). *Pedeutologia, badania i koncepcje metodologiczne*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (2010). Nauczyciel w świetle antropologii technologicznej. <http://www.zbigniewleski.net/uploads/teskty/Zaczynski-nauczyciel.htm>.

Część 1

**Ontologiczno-epistemologiczne
podstawy teorii kształcenia**

Władysław P. Zaczyński

Uniwersytet Warszawski

W poszukiwaniu ontycznej tożsamości dydaktyki ogólnej

Przyjęty tytuł wskazuje, że rozważania prowadzone będą z założeniem, iż minione doświadczenia winny być obecne w rozwiązywaniu problemów nowych, stanowiących dla dydaktyki ogólnej jej przyszłość. W tytule jest również ukryta myśl, że z minionych doświadczeń czynimy raczej mierny, daleki od optymalnego użytek. Nasze doświadczenia czytelnicze potwierdzają trafność spostrzeżenia, że historia jest wprawdzie nauczycielką, ale niestety pozbawioną uczniów.

Spotykamy także poglądy, wg których przeszłość jest obciążeniem intelektualnym, a nie skarbnicą mądrości. Sam uważam, że czynienie użytku z wiedzy nagromadzonej przez naszych poprzedników jest warunkiem rzetelnego poznania interesującej badacza dziedziny i urasta do metodologicznego kanonu rozwiązywania problemów nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych.

Ten metodologiczny postulat odwoływania się do przeszłości mocno i zasadnie opisał w *Szkicach z teorii poznania naukowego* J. Kmita (1976, s. 135; zob. też W.P. Zaczyński, 1988, s. 169 i n.).

Niniejsze rozważania będą próbą spojrzenia w przeszłość interesującej nas dziedziny dla odnalezienia w niej ważnych rzeczowych podstaw tak dla ontycznych, jak i metodologicznych wniosków wszechstronnie i obiektywnie uzasadniających obecność komputera w procesach dydaktycznych.

Intencja tych uwag jest złożona, bo wiąże się nie tylko z chęcią wyprowadzenia komputera w jego edukacyjnych zastosowaniach z ontologicznej i metodologicznej niepewności, w jakiej faktycznie się znajduje, ale i z chęcią uniknięcia powtórki błędów i strat finansowych, jakie miały miejsce w okresie usilnego lansowania w przeszłości **technicznych środków nauczania**.

Wprowadzenie

Przyjęty temat jest wyraźnym nawiązaniem do mojej książki *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* (W.P. Zaczyński, 1988). Treści, które zamierzam teraz przedstawić, powinny poprzedzać rozważania z zakresu metodologii, bo cechy rzeczywistości badanej wyznaczają sposoby jej poznawania, a nie na odwrót. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki* już jest opublikowana, a ontycznej tożsamości jeszcze nie ma i tylko dla czytelnego opisu przedmiotu dydaktyki przywoływać będę informacje z zakresu metodologii badań dydaktycznych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wyczerpujący opis tożsamości wybranej dyscypliny wymaga łącznego omówienia przedmiotu określonej dziedziny i sposobów jego badania. Przecież w podręcznikach z reguły początkowe rozdziały poświęcone są **ontologiczno-metodologicznym** podstawom danej nauki. Przyjąłem (być może nieskromnie), że metodologiczne podstawy dydaktyki ogólnej w moim ujęciu i przedstawione w wymienionej książce są znane i nie ma potrzeby ich przypominania.

Rozważania podejmuję przy założeniu, że dydaktyka definiuje siebie przez wyrażenie „teoria...”, domyślnie: naukowa, nauczania i uczenia się. Dziedzina zaś staje się nauką nie tylko wtedy, kiedy stosuje metody badania, które uznawane są za naukowe (z czym mogą być kłopoty), ale także wtedy, kiedy obok metod ma zdefiniowany przedmiot. I przedmiotowi dydaktyki właśnie poświęcam teraz uwagę.

Zmienność koncepcji dydaktycznych i jej źródła

Badanie zmienności koncepcji dydaktycznych wymaga w rzeczy samej analiz historycznych, sam jednak chcę ograniczyć się do wybranych przykładów zmian, które zaszły współcześnie. Tylko w kontekście obserwowalnych zmian możliwe będzie ukazanie kłopotów dydaktyki ogólnej jako dyscypliny pretendującej do bycia nauką, w której zdefiniowany jest nie tylko przedmiot jej badań, ale i jego teoretyczna (paradygmatyczna) istota. Z literatury przedmiotu wiemy, że między przedmiotem a metodami jego badania zachodzić musi relacja rzeczowej (czytaj: metodologicznej) zgodności, o czym w dalszej części będzie jeszcze mowa.

Omawianie zmienności koncepcji dydaktycznych ilustrować będę tymi rodzimymi przykładami, które miały miejsce po 1948 r., a więc po urzędowym odrzuceniu całego teoretycznego dorobku dydaktyki polskiej sprzed 1939. Zmiany mnie interesujące tworzą łańcuch kolejnych po sobie następujących koncepcji dydaktycznych, począwszy od „dydaktyki kairowowskiej” do „technologii kształcenia”, w tym „nauczania wspomaganego komputerowo”. Choć przedstawiane teraz treści dotyczą przeszłości, to nie będzie to wykład z historii dziedziny.

Dydaktyka kairowowska

Nazwę „dydaktyka kairowowska” przyjąłem arbitralnie dlatego, że treści zawarte w dwutomowym podręczniku pod redakcją I. Kairowa (1950) stanowiły po 1948 r. w Polsce teoretyczny i metodyczny kanon ogólnej teorii nauczania, która obowiązywała w zakładach kształcenia nauczycieli wszystkich poziomów i której obowiązywanie było wymuszone w latach 50.

Nie ma potrzeby odrębnego omawiania podstawowych założeń dydaktyki Kairowa, bo ujawnią się przez jej konfrontację z nową wówczas propozycją w dydaktyce polskiej, tzn. **uczeniem się (uczniów) przez rozwiązywanie problemów**, czyli, w skrócie, nauczanie problemowe, którego wejście do historii polskiej myśli dydaktycznej można datować na rok 1957. Wtedy właśnie ukazał się 4 tom „Studiów Pedagogicznych” pod tytułem *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania* (W. Okoń, 1957). Dojrzałą postać tej koncepcji dał W. Okoń w książce *U podstaw problemowego uczenia się*, która ukazała się w 1964 r. Można i tę datę przyjmować za czas wprowadzenia idei nauczania problemowego zarówno do kanonu nauki o nauczaniu, jak i do praktyki szkolnej.

Przyjęcie jednej wiążącej daty dla ustalenia początków idei nauczania problemowego jest w istocie trudem próżnym dlatego, że źródeł wymienionej idei można doszukiwać się w zamierzchłej przeszłości. Można przecież łatwo wykazać merytoryczny związek każdej z wielkich teorii dydaktycznych z określoną teorią poznania: materializmu dydaktycznego z empiryzmem, formalizmu dydaktycznego z racjonalizmem itd.

Związek dydaktyki z epistemologią widoczny jest najwyraźniej w zasadach nauczania, których treść była zawsze wyznaczana przez epistemologiczny paradygmat. Nie trzeba przypominać, że najstarszą zasadę nauczania: zasadę pogładowości, sformułował J.A. Komeński pod wpływem sensualizmu (dominującego w XVII–XVIII wieku), wg którego jedynym i pewnym źródłem wiedzy niezawodnej są zmysły. Tę myśl wyraził Komeński w *Wielkiej dydaktyce* w następujący sposób:

[...] zmysły muszą być punktem wyjścia dla każdego poznania; [...] czemuż by więc nauka nie miała się zaczynać od rzeczywistego obejrzenia rzeczy, zamiast od wyjaśnień słownych (J.A. Komeński, 1956, s. 199).

Idea nauczania problemowego nie była wówczas czymś teoretycznie nowym, choć w latach 50. zaskakująco śmiałym. Nauczanie problemowe bowiem tkwi teoretycznymi korzeniami, jak to na końcu zobaczymy, we wczesnej myśli dydaktycznej. Było też obecne w polskiej myśli dydaktycznej jeszcze przed wybuchem II wojny światowej.

Na zachodzenie wymienionego związku obu dyscyplin naukowych wskazywał B. Suchodolski w rozprawie *Badanie a nauczanie* (1936), opublikowanej w „Nauce Polskiej”. Do tej rozprawy nawiązał W. Okoń w publikacji

o znamienym tytule *O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem* (1963). Może nas zatem dziwić, że idea nauczania problemowego spotkała się z znacznym oporem, by nie powiedzieć: sprzeciwem kairowowców. Przecież w *Pedagogice* pod redakcją Kairowa jest też mowa o epistemologicznych podstawach nauczania, do których odwołują się nowe hasła samodzielności myślenia i działania uczniów.

Tymczasem wprowadzanie do dydaktyki nowego hasła: **samodzielności myślenia uczniów**, wymagało dobrze i ostrożnie sformułowanych mocnych argumentów, które miękko negocjowały „jedynie naukową” i bezwzględnie obowiązującą dydaktykę Kairowa. Źródeł rzeczywistych trudności odkrywania praw ucznia do samodzielnego myślenia w procesie nauczania było wiele: filozoficznych, dydaktycznych, a nade wszystko politycznych.

Pierwszym powodem trudności wejścia idei nauczania problemowego do zasobów polskiej myśli dydaktycznej była sprzeczność interesów samej teorii nauczania. Nauczanie problemowe bowiem wymaga silnego akcentowania tego, co jest wspólne dla obu dziedzin, tzn. dydaktyki i epistemologii¹. Z drugiej zaś strony ochrona samodzielności naukowej dydaktyki wymuszała ukazywanie różnic występujących między tymi dziedzinami.

Ta troska o autonomię dyscypliny nie jest cechą daną tylko dydaktykom. Z podobną postawą mamy do czynienia np. u K. Ajdukiewicza, który w 1 rozdziale książki *Zagadnienia i kierunki filozofii* napisał:

Otóż faktyczny przebieg procesów poznawczych, którymi zajmuje się psychologia, nie interesuje teorii poznania, interesuje ją natomiast to, wedle czego poznanie bywa oceniane (K. Ajdukiewicz, 1983, s. 28).

Przez analogię można powiedzieć, że dydaktyk, dla odróżnienia od psychologa, interesuje się tylko tym, jak nauczać w określonych warunkach organizacyjnych pracy szkolnej. Występujące w definicjach pojęć dydaktycznych słowo „przekazywanie” sugeruje znaczne odejście od tych stanowisk, wg których źródłem teoretycznych założeń teorii nauczania jest – jak twierdził również S. Hessen (1997) – gnoseologia. Akceptacja nauczania problemowego wymusza podkreślanie punktów styecznych obu omawianych teraz dziedzin, a nie różnic. Można się nawet dziwić, że odnajdywanie podobieństw sprawiało dydaktykom trudności jeszcze w latach 60., skoro znacznie wcześniej je odkrył i znakomicie opisał Hessen w *Podstawach pedagogiki*. Czytamy tam:

Dziecko poznające, czyniąc swe pierwsze spostrzeżenia nad rzeczywistością i wnioskując z nich, nieświadomie podlega już tym prawom i regułom, które kierują również pracą uczonego (S. Hessen, 1997, s. 281).

¹ W. Okoń w rozprawie *O pewnych analogiach...* napisał: „[...] proces problemowego uczenia się ma już wiele punktów styecznych z procesem badania naukowego” (1963, s. 367).

I rzeczywiście, bez trudu można wykazać, że to, co wg niektórych dydaktyków różni obie dziedziny, dla wielu jest składnikiem wspólnym dla uczenia się i poznania. Zresztą cały wywód Hessena, zawarty w 8 rozdziale *Podstaw pedagogiki*, poświęcony jest wykazaniu, że

Nie ma [...] dwojakiego poznania – naukowego i „zwyczajnego” – lecz wszelkie poznanie, jeżeli jest prawdziwe, jest zarazem poznaniem naukowym (S. Hessen, 1997, s. 280)

– które jest celem „wychowania naukowego”.

Myślę, że idea samodzielności myślenia uczniów, czyli – jak to określał Hessen – poznanie prawdziwe, było rzeczywistym powodem lęków kairo-wowców.

Samodzielność ucznia w procesie poznawania rzeczywistości go otaczającej to uznanie jego podmiotowych uprawnień. Praktyka nauczycielska ujawniała, że w uczeniu się przez rozwiązywanie problemu każdy uczeń, uczestnik rozwiązywania problemu, widział, myślał, sądził i przeżywał radość odkrycia (przeżycie „Aha”). Łączyło się to – jak nader trafnie napisał A. Siemianowski – w „jednolity proces świadomościowy, proces poznawczy” (1986, s. 141). Praktyka nauczycielska i obserwacja zachowań uczniów w ich rolach badaczy potwierdzały poczynione przezeń spostrzeżenia, że

[...] samo przeżycie poznania domaga się podmiotu [...] to ktoś przeżywa, to ktoś jest świadomy sensu tego, co w poznaniu przeżywa (A. Siemianowski, 1986, s. 140).

Zatem Hessen, a także Siemianowski wskazują na autentyczne, rzeczowe uzasadnienie podmiotowych uprawnień ucznia w procesie dydaktycznym. A tych uprawnień nie mogła zaakceptować dydaktyka kairo-wowska. Dydaktyka lat 50. ubiegłego wieku odwoływała się do frazeologii o obiektywnym charakterze nauki, a zatem także o obiektywnym w swoim przebiegu procesie poznania. Obiektywność w nauce nie była jedynie przeciwieństwem subiektywności, ale z istoty swej jej negacją. Nie chciano zaakceptować subiektu nawet w teorii poznania, w której próbowano konieczną obecność osobowego podmiotu poznania zastąpić podmiotem kolektywnym jako kategorią zobiektywizowaną (J. Kurowicki, 1977). To stanowisko powodowało, iż w dydaktyce tej, przeciw „jedynie naukowej”, też obowiązywał „Obiektywizm, o którym pisał Kairow, że jest wyrazem praw zarówno przyrody, jak i człowieka” (I. Kairow, 1950, t. 1, s. 68). „Obiektywny” ogląd rzeczywistości dydaktycznej sprawiał, że nie było w niej miejsca na podmiot jednostkowy, na subiektywne uprawnienia poznawcze ucznia. Tę dydaktykę można zatem bez zagrożenia błędem nazwać dydaktyką bezpodmiotową.

Nauczanie problemowe wymusiło uporządkowanie na nowo celu nauczania. W dydaktyce w tamtych latach dominującej, w pewnym sensie zakwestionowanej przez ideę samodzielnego myślenia uczniów, wyznaczano jako

podstawowy cel wychowania „[...] przygotowanie młodzieży do aktywnego udziału w budownictwie komunistycznego ustroju”, a jako cele mu podporządkowane „[...] uzbrojenie młodzieży w wiadomości naukowe” (I. Kairow, 1950, t. 1, rozdz. 3). Takie uporządkowanie składników celu wychowania umysłowego budzi obawy dlatego, że wcale nie chodzi o poznanie, lecz o oddanie jej w służbę innym celom. Tym samym idea nauczania problemowego wiązała się z twierdzeniem Arystotelesa, wg którego prawdziwy badacz (uczony) pragnie poznać prawdę dla niej samej, bez dodatkowych intencji leżących poza prawdą. Przydawanie dokonanej wartości nawet praktycznej, użytkowej, jest już skazą, która wg interpretatorów Arystotelesa pozbawia go cech odkrycia naukowego. A w nauczaniu problemowym chodziło zawsze o stwarzanie takich warunków, w których uczeń mógł działać i myśleć tak, jak działa i myśli uczony, badacz z danej dziedziny.

Drugim powodem blokującym akceptację podmiotowych uprawnień ucznia w procesie dydaktycznym był ówczesny sposób rozumienia kierowniczej roli nauczyciela. Kierownicza rola nauczyciela w procesie nauczania była w latach 50. ubiegłego wieku wielkością nienaruszalną, kanoniczną. Obowiązująca wówczas interpretacja roli kierowniczej nauczyciela usuwała z pola widzenia dydaktyków ważną, ujawnioną już w *Procesie nauczania* Okonia, kwestię aktywnego udziału ucznia na lekcjach w szkole z wyraźnym akcentem na jego intelektualną samodzielność. Postulat samodzielnego myślenia pozostawał w opozycji do obowiązującego wtedy rozumienia roli nauczyciela w nauczaniu. W powszechnie i urzędowo obowiązującym w latach 50. ubiegłego wieku podręczniku *Pedagogiki* Kairowa znajdujemy zdanie: „Uczniem kieruje zawsze człowiek doświadczony, specjalnie przygotowany do nauczania i wychowania – nauczyciel” (I. Kairow, 1950, t. 1, s. 70). Trzeba było mieć znaczną odwagę intelektualną, aby podjąć próbę przełamania obowiązującego i wielce sugestywnego przekonania, że opis kierowniczej roli nauczyciela może być niezgodny z porządkiem logicznym. Według porządku logicznego miano podmiotu przysługuje wyłącznie temu, kto inicjuje i kieruje procesem, **od** kogo wychodzą działania, a nie temu, **do** kogo są te działania skierowane.

Z trudem dostrzeżono, że odkrywana stopniowo przez dydaktyków podmiotowość ucznia i wynikające z tego jego uprawnienia nie muszą pozostawać w opozycji do kierowniczej roli nauczyciela, oczywiście przy określonym sposobie jej rozumienia. Ale warunkiem – co widać z perspektywy minionego czasu – kolejnego przybliżenia do poszukiwanego rozumienia podmiotowej obecności ucznia w procesie nauczania było odkrycie podobieństw między uczeniem się a badaniem. A podobieństwa między wymienionymi procesami dostrzegane były wcześniej, bo przez Hessena już w 1923, roku wydania w Niemczech *Podstaw pedagogiki* w języku rosyjskim. Nie pamiętano w Polsce lat 50. o Hessenowskiej koncepcji wychowania naukowego i dlatego idea nauczania problemowego była w polskiej myśli dydaktycznej (subiektyw-

nie) autentycznym odkryciem. Mamy zatem przykład zgubnych następstw, które pociągają za sobą zerwanie ciągłości myśli naukowej, intelektualnego, poznawczego namysłu nad poznawanym wycinkiem rzeczywistości, którą interesuje się ogólna teoria nauczania.

Wskazanie na nauczyciela jako zmienną różnicującą uczenie się i poznanie było i nie jest zatem w pełni usprawiedliwione. Nikt nie kwestionuje kierowniczej roli nauczyciela jako tego, który inicjuje i organizuje proces dydaktyczny. Trwale ważne jest powiedzenie, że jaki nauczyciel, taka szkoła. Zmienia się natomiast rozumienie i przede wszystkim ujmowanie tej roli, która w tym nauczaniu upodabnia się do roli lidera w badaniach zespołowych.

„Kierownictwo totalne” nauczyciela w szkole miało nie tylko logiczne uzasadnienie. W interpretacji kierowniczej roli nauczyciela można odkryć wiele warstw, wśród których interes ideologów, zwanych chętnie utopistami, ma przemożny wpływ. Trudno nawet rozdzielić w sporze o osobę nauczyciela to, co należy do dydaktyki jako nauki, od tego, co jest obecnością utopii w sporze. Spór trwa i jest ostatnio jawniejszy. Wystarczy przywołać książkę I. Illicha *Spółczesność bez szkoły* (1976), wraz ze zdaniem B. Suchodolskiego, który we wstępie do niej napisał, że wizję społeczeństwa bez szkoły

[...] rozwijało w Europie nowożytnej wielu pisarzy utopistów zdających sobie sprawę z faktu, iż systemy szkolne podtrzymywały ustrój społeczny i organizację polityczną, które miały być obalone, aby otworzyć drogę do wolności i szczęścia wszystkich ludzi.

W dalszym ciągu Suchodolski pisał, odsłaniając istotę generalną „ruchu deskolaryzacji społeczeństw”:

Na tej drodze szkoła stanowiła przeszkodę także i dlatego, iż zaszczipiała wiedzę oderwaną od życia i rzeczowych potrzeb ludzi; ten zarzut godził równie dobrze w tradycyjną szkołę średniowieczną, jak i w reformy przeprowadzone przez humanistów renesansowych, a następnie przez jezuitów, ponieważ reformy te nie naruszały w niczym elitarnego i antyżyciowego charakteru szkolnictwa (B. Suchodolski, 1976, s. 5).

Jeżeli uznajemy powiedzenie, że „szkoła nauczycielem stoi” za prawdziwe, to musimy jednocześnie przyjąć za prawdziwe to, że Illich i wielu po nim występujących, np. P. Bourdieu (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1990) oraz liczni zwolennicy automatyzowania procesu dydaktycznego dążą do wyłączenia nauczyciela szkolnego (instytucjonalnego) z procesu kształcenia. Pominę motywy, które powodują trwałą żywotność idei uczenia się uczniów bez nauczyciela, choć jest to temat zasługujący na uwagę.

Był w powojennej historii dydaktyki polskiej krótkotrwały epizod badań nad matematycznym modelowaniem procesu dydaktycznego (E. Berezowski, 1978; B. Mazur, 1975). Badania te były prowadzone przy założeniu, że badany proces ma postać obiektywną, który można badać metodami

matematycznymi, a zbudowane na tej podstawie jego matematyczne modele staną się naukową podstawą doskonalenia szkolnej dydaktyki. Za tą wiarą w możliwość matematycznego opisu procesu kształcenia i budowania jego matematycznych modeli ukryte były nie tylko neopozytywistyczne przekonania metodologiczne badaczy, ale i założenie, że w istocie człowiek jest maszyną, której działanie można zaplanować i przewidzieć. Na tym samym przekonaniu oparta była także idea nauczania programowanego i próby opracowania maszyn automatyzujących proces dydaktyczny, które nadto wymieniane były w podręcznikach dydaktyki ogólnej jako już istniejące środki nauczania. Na przykład w podręczniku dydaktyki ogólnej Okonia czytamy: „Maszyny dydaktyczne są tak skonstruowane, aby mogły sterować procesem uczenia się bez pomocy nauczyciela” (1987, s. 311).

Uwalnianie edukacji od nauczyciela ma już długą historię, która godna jest bliższego omówienia tak dla niej samej, jak i dla poznania często ukrytych źródeł idei. Otóż spotykamy w naszym otoczeniu ludzi przekonanych o nieograniczonych wręcz możliwościach techniki i technicznych nowinek, w tym przede wszystkim komputerów. A zatem i myśl o możliwości zastąpienia żywego nauczyciela przez maszynę, mimo jej wielokrotnej w przeszłości falsyfikacji, przestała być – zdaniem przedstawicieli „antropologii techno”² – myślą utopijną i nabrała cech realnego programu uwalniania edukacji od nauczyciela.

Poszukiwania zastępników nauczyciela nie da się wyprowadzić z kategoryalnych twierdzeń pedagogiki klasycznej, w której wychowanie (szeroko rozumiane, a więc obejmujące również nauczanie) jest procesem zachodzącym w bezpośredniej, międzyosobowej relacji nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek. Tę prawdę odnajdujemy w nowoczesnej *Pedagogice twórczości*, w której podkreśla się, że rozstrzygające, podstawowe znaczenie dla procesu wychowania ma rodzaj stosunku między dorosłym a dzieckiem, a „[...] rola technik i środków jest zupełnie drugorzędna” (R. Gloton, C. Clero, 1985, s. 120, 171). W zdaniu tym autorzy wyrazili swój stosunek nie do środków dydaktycznych, lecz tylko do paradygmatycznie traktowanego założenia, wg którego wychowanie może zachodzić poza osobową relacją nauczyciel – uczeń, wychowanek – wychowawca. Przyjmowana formuła tego paradygmatu jest współczesnianą redakcją tytułu książki J.O. La Mettriego *Człowiek-maszyna*. Paradygmat w tym sformułowaniu został powtórzony w okresie niemal powszechnej naszej fascynacji sztuczną inteligencją i stawianego przy tej okazji pytania, czy komputer może być świadomy.

Przedstawiciele antropologii techno konkluzywnie stwierdzali, że dla uniknięcia odpowiedzi o charakterze religijnym lub metafizycznym należy przyjmować

² Użyłem wyrażenia „antropologia techno” do opisanienia tendencji porównywalnego traktowania „inteligentnej maszyny” i człowieka.

[...] hipotezę mechanistyczną głoszącą, że człowiek jest maszyną, aż do jej przykrego końca w grzędawisku problemów dotyczących natury doznań subiektywnych (M.J. Apter, 1973, s. 201).

Stanowisko to stoi w opozycji do paradygmatu dydaktyki klasycznej, wg której, zgodnie zresztą z podręcznikową definicją, proces nauczania-uczenia się (analogicznie do procesu wychowania) jest **świadomym aktem dwu weń zaangażowanych stron: nauczyciela i ucznia (wychowawcy i wychowanka)**.

Staje przed nami problem zadowalającego rozstrzygnięcia sporu, z jakim mamy obecnie do czynienia: sporu między antropologami techno i przedstawicielami dydaktyki klasycznej. Niepowodzenia dydaktyczne audiowizji i nagłośnionego w swoim czasie nauczania programowanego falsyfikują założenia antropologii technicznej w dydaktyce. W szkołach laboratoria językowe, których istnienie miało być wskaźnikiem poziomu nowoczesności realizowanego w nich nauczania języków obcych, zniknęły bezpowrotnie, mimo że ich potrzeba była wstępnie znakomicie rzeczowo uargumentowana. O nauczaniu programowanym z kolei pisał sam C. Kupisiewicz, promotor i jego kompetentny znawca, cytując wypowiedź R.G. Ambosa z kwietnia 1967 r.:

Nasze pierwotne wyobrażenia o nauczaniu programowanym są już martwe i pochowane w grobowcu, który zdążył pokryć się mchem (C. Kupisiewicz, 1985, s. 168).

A na rok 1967 przypada szczególnie fascynacja dydaktyków w Polsce tą właśnie propozycją metodyczną nauczania „wszystkiego wszystkim”.

Wprawdzie w literaturze przedmiotu nie znajdziemy bliższych informacji na temat powodów porzucenia przez dydaktyków idei nauczania programowanego, ale teoretyczny kontekst rozważań odnoszących się do podmiotowych uprawnień ucznia w procesie kształcenia wskazuje jednoznacznie na opozycyjność koncepcji nauczania programowanego z poznawczą koncepcją dydaktyki i ideą rozwijania postaw twórczych u uczniów.

Mimo tych przykładów niepowodzeń, opisanych tylko w wyborze, w dydaktyce założeń antropologii techno trwają próby ograniczania obecności nauczyciela twarzą w twarz i jej zastąpienia przez jego „teleobecność”. Teleobecność nauczyciela ma być – zdaniem wielu – pełnym ekwiwalentem bezpośredniej obecności nauczyciela z uczniami twarzą w twarz. Opisywanie teleobecności jako ekwiwalentu kontaktu ucznia z żywym nauczycielem twarzą w twarz sytuje ten pogląd w kręgu myślenia technicznego, obcego dydaktyce klasycznej. Nauka dysponuje dowodami na to, że teleobecność nie jest równoważna bezpośredniej obecności osób. Obecność zapośredniczona za pomocą środka technicznego nie jest tożsama ze stycznością społeczną w sensie socjologicznym ani psychologicznym.

Przyjęcie pierwszego założenia jest jednocześnie zgodą na możliwość zastąpienia nauczyciela przez inteligentną maszynę. Drugie zaś stanowisko

wyklucza możliwość zastąpienia nauczyciela przez pozbawioną świadomości maszynę. Stanowisko dydaktyki klasycznej zdaje się legitymować mocnym, historycznie potwierdzanym twierdzeniem, że proces dydaktyczny jest ze swej natury procesem społecznym, zachodzącym w interakcji dwóch lub więcej podmiotów poznania. Zdawało się, że dydaktyka ogólna obroniła na trwałe konieczność podmiotowej obecności nauczyciela w procesach dydaktycznych. Tymczasem dalszy rozwój i postęp techniki informatycznej tę konieczność mocno uzasadnionej obecności nauczyciela w uczeniu się wydaje się ponownie kwestionować, o czym dalej.

Z dużą pewnością przyjąć należy, że źródeł inspiracji szukać należy poza pedagogiką. Pedagogika bowiem nie zakłada możliwości i potrzeby automatyzowania tak nauczania, jak i wychowania. Oczywiście wymaga to wyłączenia z zakresu znaczeniowego wychowania tych działań, które określamy mianem **manipulacji** i **indoktrynacji**. Wychowanie (w tym nauczanie) we właściwym sposobie jego rozumienia nie jest w żadnej mierze ani manipulacją, ani indoktrynacją. Są zatem liczne, chyba pozapedagogiczne racje, które nakazują szukać sposobów zastąpienia nauczyciela żywego, często niepokornego i żądającego autonomii – nauczycielem mechanicznym, automatem. Nauczyciel mechaniczny będzie posłuszny zleceniodawcom, których marzeniem są szybko urzeczywistniane zmiany we wszystkich niemal obszarach naszego życia, szczególnie w zakresie różnoimiennych przekonań i świadomości. Zmiany te zaś mogą względnie szybko zachodzić wtedy, kiedy do realizacji utopii pozyska się nauczycieli cieszących się u uczniów (nie tylko w okresie początkowym) bezspornym autorytetem. Wiemy zaś z doświadczeń minionej epoki realnego socjalizmu, że nauczyciel żywy nie daje gwarancji realizacji nawet najatrakcyjniej brzmiącej utopii. Stąd uporczywe poszukiwanie, wbrew minionym niepowodzeniom, zastępników nauczyciela pracującego z uczniami twarzą w twarz i cieszącego się ich autorytetem. Dążenie to musi być w oczach społeczeństwa jakoś usprawiedliwione i to usprawiedliwianie odbywa się na naszych oczach. Jesteśmy bowiem świadkami nasilonej krytyki nauczyciela i prób antagonizowania uczniów z nauczycielem. Myślę, że konflikt interesów, jaki ma miejsce między ideologami i pedagogami, będzie trwał bodaj zawsze dlatego, że ich interesy są radykalnie odmienne. Nauczyciel troszczy się przede wszystkim o dobro ucznia, której wskaźnikiem jest też nauczycielska troska o to, aby uczniowskie poznanie świata było prawdziwe. Natomiast u ideologa (polityka) kategorię prawdy zastępuje kategorialnie pojmowana skuteczność, która nader często jest osiągnąta przez kłamstwo.

Próba wniosków

Nie ulega wątpliwości, że to właśnie prace nad nauczaniem problemowym, których bezspornym inicjatorem i jednocześnie naukowym liderem był profesor Wincenty Okoń, doprowadziły do odkrycia dla nas, dydaktyków, tego, że poznanie jest przeżyciem i przejawem aktywności, w której podmiotem jest uczeń. Przyznanie praw poznawczych uczniowi nie było wcale proste i łatwe w tamtych warunkach miejsca i czasu, w których idea samodzielności myślenia uczniów została po raz pierwszy sformułowana publicznie.

To nie wszystkie pożytki, jakie przyniósł dydaktyce jako nauce paradygmat nauczania problemowego. Nawet bez specjalnych badań widać w obserwacji potocznej, że ujawniony i w dydaktyce nauczania problemowego opisany uczeń jako podmiot procesu nauczania pełni w okresie postproblemowego nauczania rolę kryterium, zmiennej falsyfikującej liczne nowinki dydaktyczne. Wiele nowych haseł przeminęło, a podmiotowa obecność ucznia w nauczaniu, odkryta i przyjęta w koncepcji uczenia się przez rozwiązywanie problemów, zachowuje nadal swą ważność. Bo często jedynym walorem tego, co nowe, jest tylko to, że owo coś jest nowe! Tę prawdę trafnie ujął w maksymę B. Gracjan, który napisał: „Nowość, choćby przeciętna, bierze zazwyczaj górę nad najwyższą doskonałością, która poczęła się starzeć” (2004, s. 112).

Poznawcze uprawnienia ucznia z pewnością są wolne od procesu starzenia się, czego mamy liczne dowody w historii najnowszej dydaktyki. Nie oznacza to wcale, że uczeń jako podmiot poznania nie będzie przedmiotem dalszych badań i jednocześnie czynnikiem trwale obecnym w rozwoju teoretycznym dydaktyki jako nauki.

Rozwój technologii informatycznej nie jest, bo i być nie może, nośnikiem tych wartości, które stanowią o pedagogicznym sensie zastosowań komputerów w dydaktyce. Sens bowiem leży nie w wartościach technologicznych, a w wartościach etyczno-poznawczych.

Można zatem wyrazić zdziwienie, że epistemiczna geneza dydaktyki ogólnej jako teorii naukowej nie znalazła jednoznacznego wyrazu w definicjach podstawowych dla dyscypliny. A stało się tak dlatego, że przez akcentowanie podobieństw – w przekonaniu wielu dydaktyków – zostanie zniesiona naukowa odrębność dydaktyki od epistemologii.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Warszawa.
- Apter, M.J. (1973). *Komputery a psychika. Symulacja zachowania*. K. Niemiec (tłum.). Warszawa.

- Berezowski, E. (red.) (1978). *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*. Warszawa.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Gloton, R., Clero, C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*. I. Wojnar (tłum.). Warszawa.
- Gracjan, B. (2004). *Brewiarz dyplomatyczny*. B. Gajewicz (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Illich, I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*. F. Ciemna (tłum.). Warszawa.
- Kairow, I. (red.) (1950). *Pedagogika*. T. 1–2. Warszawa.
- Kmita, J. (1976). *Szkice z teorii poznania naukowego*. Warszawa.
- Komeński, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. K. Remerowa (tłum.). Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa.
- Kurowicki, J. (1977). *Poznanie i społeczeństwo*. Warszawa.
- Mazur, B. (1975). *Metoda modelowania probabilistycznego w dydaktyce*. Warszawa.
- Okoń, W. (red.) (1957). *Kształcenie samodzielności myślenia w procesie nauczania*. *Studia Pedagogiczne*, 4.
- Okoń, W. (1963). O pewnych analogiach między uczeniem się a badaniem. W: E. Frydman, I. Kaltenberg (red.). *Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Siemianowski, A. (1986). *Człowiek i prawda*. Poznań.
- Suchodolski, B. (1936). *Badanie a nauczanie*. *Nauka Polska*, 21.
- Suchodolski, B. (1976). *Wstęp*. W: I. Illich. *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.

Streszczenie

Autor przyjmuje, że wyczerpujący opis tożsamości wybranej dyscypliny (np. dydaktyki ogólnej) wymaga łącznego omówienia przedmiotu określonej dziedziny i sposobów jego badania, a zatem ontologiczno-metodologicznych podstaw danej nauki. Głównym przedmiotem rozważań jest kwestia ontycznej tożsamości dydaktyki ogólnej, ilustrowana łańcuchem kolejno po sobie następujących koncepcji dydaktycznych, poczynając od dydaktyki kairowskiej do technologii kształcenia, w tym nauczania wspomaganego komputerowo. Autor ukazuje korzyści, jakie przyniósł dydaktyce jako nauce paradygmat nauczania problemowego i odkrycie ucznia jako podmiotu procesu nauczania.

Summary

The author is accepting, that exhausting description of the identity of the chosen scientific discipline (e.g. of general didactics) demands joint discussion of

object of definite domain and manners of research, that is ontological-methodological bases of the given science. The main subject of deliberations is an issue ontological identities of general didactics illustrated with chain one by one after oneself of the following didactics concepts starting from „kairow’s didactics” to of „technology of educating”, in it of „teaching supported by a computer”. The author shows benefits which brought to didactics as the science a paradigm of problem learning and discovering the pupil as the subject of the process of teaching.

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Dylematy dydaktyki historycznie ugruntowane i współczesne z nimi kłopoty

O dydaktyce można mówić, że ma wskazywać sposoby dobrego i skutecznego nauczania, ponieważ już u swych początków za swój główny cel przyjęła wpływanie na nauczycielskie myślenie i działanie, a w konsekwencji na uczenie się. Nic więc dziwnego, że w pierwszym okresie jej rozwoju, który można określić jako okres przed-teoretyczny, trzon dydaktyki stanowiły teksty wskazujące, jak „właściwie” należy nauczać. Wystarczy tu przywołać prace J.A. Komeńskiego czy J.H. Pestalozziego. W jakimś stopniu jest to również charakterystyczne dla spuścizny J.F. Herbarta, która – traktowana jako teoria dydaktyczna – modelowała nauczanie przez stopnie formalne nauczania i przyswajania wiedzy. W tym ujęciu dydaktyk stawia siebie w roli eksperta rozstrzygającego na podstawie przyjętych wcześniej założeń o tym, na czym polega „dobre” nauczanie. Idąc tym tropem, można przyjąć, że dydaktyk modeluje myślenie i działanie nauczyciela, sytuując siebie niejako w jego roli na podstawie posiadanej wiedzy. Takiej postawie towarzyszy zwykle przekonanie o wysokiej skuteczności udzielanych nauczycielom-praktykom rad i wskazówek, a zarazem o skuteczności samego ich udzielania. Należy też zauważyć, że postawa ta obecna jest nie tylko na gruncie dydaktyki określanej jako dydaktyka konserwatywna, tradycyjna czy autorytarna, ale również na gruncie dydaktyki określanej jako alternatywna czy zorientowana na ucznia. Różnica polega głównie na tym, że o ile dydaktycy konserwatywni mają skłonność do używania sformułowań „nauczyciel powinien” lub „należy”, o tyle dydaktycy zorientowani na rozwiązania alternatywne przejawiają skłonność do sformułowań „nauczyciel nie powinien” lub „nie należy”. By uniknąć możliwych nieporozumień, należy zauważyć, że dydaktyka modelująca myślenie i działania nauczycieli osiągnęła już pewien poziom teoretycznej dojrzałości.

Niejako równocześnie rozwija się na gruncie dydaktyki odrębne podejście. Wyłania się ono ze znajdującego wsparcie w licznych racjach założenia, że teorię dydaktyczną lub idee dydaktyczne – jakkolwiek je nazwiemy – dzieli od dydaktycznej praktyki liczne bariery. Dają one o sobie znać na różne sposoby. Bywa np., że jakiś postulat dydaktyczny wdrożony do praktyki przynosi skutki sprzeczne z założonymi lub skutki zgoła nieoczekiwane. Na przykład leżąca u podłoża dydaktyki alternatywnej idea wychowania swobodnego może w pewnych warunkach zaowocować utratą kontroli nad uczniami i poważnymi kłopotami z utrzymaniem ładu i dyscypliny w szkole (S. Mieszalski, 1997). Do podobnych skutków może doprowadzić kierowanie się postulowaną przez dydaktyków zasadą aktywizacji uczniów (S. Mieszalski, 2000). Można też powiedzieć, że dydaktyka sama oddaliła się od praktyki przez swą wewnętrzną i w jakimś stopniu wciąż żywą strukturę. W strukturze tej wyodrębniono np. specyficzny przedmiot: metody nauczania, tyle że jest to kategoria tak ogólna, iż nauczyciele mają poważne trudności, by ją rozpoznać w praktycznym myśleniu i działaniu. Teorię dydaktyczną dzieli od praktyki dodatkowe bariery związane z licznymi odrębnościami w myśleniu teoretycznym i myśleniu bezpośrednio stykającym się z praktyczną działalnością dydaktyczną. Jakimś tego odzwierciedleniem jest zauważalna w Polsce i w licznych krajach krytyka szkoły budowana na pozycjach ideologicznych, a niekiedy „teoretycznych”, tyle że nie jest oparta na wiedzy o tym, co się w szkole realnie dzieje. Krytyka ta jest ugruntowana teoretycznie lub założeniowo np. w założeniach ideologicznych i aksjologicznych. Z analizy licznych barier dzielących teorię dydaktyczną od praktyki wyłania się mające już swoją historię podejście, które nakazuje badanie myślenia, a także działania nauczycieli, by ich przede wszystkim zrozumieć, a pouczenia odłożyć na później i budować je dopiero na rzetelnej wiedzy o realnych nauczycielskich rozterkach (S. Mieszalski, 2002). W pierwszej połowie ubiegłego stulecia ten sposób myślenia sugerował wybitny geofizyk, eksplorator, a zarazem pedagog A.B. Dobrowolski, wskazując na rolę wiedzy czerpanej z archiwów gromadzących opisy lekcji, opisy praktycznych doświadczeń nauczycieli, ich przemyślenia czy chociażby wspomnienia w postaci pamiętników (W. Okoń, 1987, s. 11). Zdaniem Dobrowolskiego stanowią one źródło wiedzy dydaktycznej równie ważne jak podręczniki dydaktyki i inne opracowania przyjmujące za punkt wyjścia wybrane zespoły założeń teoretycznych.

Można więc już mówić o historycznie ugruntowanym dylemacie dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej, nasyconej w jakiejś mierze elementami teorii: modelować myślenie i działanie nauczycieli, instruować, pouczać ich, jak należy nauczać, czy przez badawczą współpracę z nimi rozpoznawać i rozwiązywać problemy? Można oczywiście wyobrazić sobie obszar godzenia tych dwóch podejść, ale zawsze otwarte pozostanie pytanie o sensowne proporcje między nimi. Tak czy inaczej, dylemat ten dotyczy w istocie bardzo ważnej dla dydaktyków kwestii legitymizacji wśród nauczycieli wiedzy pe-

dagogicznej. Respektowania tej wiedzy nie da się bowiem wyegzekwować. Trzeba natomiast szukać dróg pozyskania dla niej myślenia nauczycieli opartego na ugruntowanej racjonalnością dobrowolności.

Osobny obszar dydaktycznych dylematów ma jeszcze dłuższą historię. Sięga on historycznie i kulturowo ukształtowanych poglądów na naturę ludzką. Człowiek w codziennym życiu kieruje się jakąś wizją lub wizjami natury ludzkiej, nosi w sobie pogląd na naturę człowieka ukształtowany na podstawie jakiejś wiedzy, doświadczeń, a niekiedy uprzedzeń. To swoista, prywatna, ukryta, niepisana teoria; w jakimś stopniu oparta na myśleniu potocznym, na epizodycznych doświadczeniach, czasami eklektyczna, a niekiedy wewnętrznie sprzeczna. Jakąś jej część wypełniają poglądy przejmowane z uniwersalnych, od dawna i głęboko zakorzenionych w kulturze tradycji, np. z religii. Swoje ślady zostawiają w niej też wpływowe w określonym momencie historii i miejscu idee, wyłaniające się z dominującego akurat klimatu intelektualnego. Stąd też można mówić, że pogląd na naturę człowieka ma równocześnie funkcjonujące dwa wymiary: wymiar jednostkowy – budowany przez jednostkę prywatnie na własny użytek, i wymiar ponadjednostkowy – budowany społecznie i kulturowo oraz sankcjonowany jako obowiązująca prawda. W niniejszym opracowaniu spojrzymy na przesłanki dylematów dydaktycznych ugruntowane w historycznie, społecznie i kulturowo budowanych koncepcjach natury ludzkiej. Interesować nas więc będzie ich wymiar ponadjednostkowy.

W myśli dydaktycznej doszukać się można wyraźnych związków z poglądami na naturę człowieka. Twierdzi się nawet, że poglądy te inspirowały i wciąż inspirują myślenie o szkole i edukacji. Ich źródła tkwią w różnych obszarach refleksji o człowieku: religii, ideologii, a także w nauce. Stąd można mówić o napięciach między poglądami na naturę ludzką. Dość dosadnie wyraża to S. Pinker (2005), określając część z nich mianem doktryn „uświęconych” lub „świeckich religii współczesnego intelektualizmu” i odróżniając od nich poglądy ugruntowane w nauce. Znamienne, że w odniesieniu do koncepcji „uświęconych” używa Pinker terminu „doktryna”.

Podążając za nim, można mówić o bardzo wpływowej od tysięcy lat koncepcji natury ludzkiej wyrosłej z tradycji judeochrześcijańskiej. W tym ujęciu Stwórca stworzył człowieka na swój obraz i podobieństwo. Dlatego ludzie wyraźnie odróżniają się od zwierząt i mają niematerialną, nieśmiertelną duszę. Stwórca obdarował zarazem człowieka różnorodnymi zdolnościami, a wśród nich zdolnością odróżniania dobra od zła i zdolnością do miłości. Źródeł tych dyspozycji nie należy doszukiwać się poza Stwórcą. Tkwią one immanentnie w jego działaniach.

Wskutek przemian społecznych i kulturowych, a także wraz z rozwojem nauk i stopniowym odchodzeniem od scholastyki ukształtowała się głęboko ugruntowana ideologicznie „świecka religia współczesnego intelektualizmu” – doktryna czystej tablicy. Jej rodowód sięga wartości renesansu i oświecenia,

a wśród nich idei równości ludzi. Ludzie są sobie równi i tego faktu nie może kwestionować założenie o dzielących ludzi różnicach ze względu na pochodzenie czy stopień spokrewnienia z władcą, który, namaszczony, dzierży władzę monarszą. O losie człowieka nie może więc rozstrzygać urodzenie i rzekomo związane z nim wrodzone przymioty. Dlatego doktryna ta mówi o równości wszystkich już w momencie urodzenia i kwestionuje idee wrodzone. Będąc „świecką religią współczesnego intelektualizmu”, doktryna czystej tablicy służy dość powszechnie uznawanym obecnie wartościom:

Uważa się ją za źródło wartości, dlatego fakt, że u jej podłoża leży wiara w cud – czyli w to, że złożony ludzki umysł może powstać z niczego – nie jest uznawany za argument, który mógłby ją podważyć (S. Pinker, 2005, s. 19).

Z wywodzącą się z tradycji judeochrześcijańskiej koncepcją natury ludzkiej zderza się więc ugruntowana ideologicznie doktryna czystej tablicy. Z poglądem o podarowanych człowiekowi przez Stwórcę przymiotach, które rozstrzygają o jego pierwotnej naturze i traktowane są zarazem jako wartości, zderza się pogląd, że pierwotna natura człowieka w istocie nie istnieje, że rozwój jednostki zaczyna się od zera, a czystą tablicę można dowolnie zapisywać przez racjonalne organizowanie wpływów zewnętrznych.

Obok doktryny czystej tablicy i niejako w opozycji do niej ukształtował się odrębny pogląd na naturę człowieka. Jest on określany jako doktryna „szlachetnego dzikusa” (S. Pinker, 2005). Pomimo opozycyjności łączy go z doktryną czystej tablicy aksjologiczne i ideologiczne zaangażowanie. Dlatego Pinker również nadaje mu status „świętości we współczesnym życiu intelektualnym”. Aksjologiczne zaangażowanie doktryny szlachetnego dzikusa wiąże się z procesami kolonizacji przez Europejczyków nowo odkrytych kontynentów: obydwu Ameryk, Australii wraz z Oceanią, i wyraża sprzeciw wobec brutalnego traktowania ludów tubylczych jako społeczności prymitywnych tworzących kulturę wyraźnie niższą od kultury białego człowieka. Nawet jeśli kultura dzikusa jest prymitywna i niższa od kultury człowieka cywilizowanego, to dzikus jest szlachetny właśnie dlatego, że jest dzikusiem. Dzikus bowiem żyje zgodnie z otaczającą go naturą, a ta przydaje mu szlachetności. Natomiast cywilizacja oddala człowieka od stanu natury.

Pora w tym momencie powrócić do tezy o związku dydaktycznych poglądów na edukację z poglądami na naturę człowieka. Dydaktyka, zarówno ta ulokowana już w historii, jak i ta współczesna, porusza się na polu skłóconych ze sobą, a zarazem aksjologicznie i ideologicznie zaangażowanych doktryn, stając się dziedziną wewnątrznie zdylematyzowaną. Z dydaktyką tradycyjną rywalizuje dydaktyka alternatywna. Rywalizacja ta toczy się na wielu wewnątrzdydaktycznych polach, takich jak sens lub bezsens istnienia szkoły. Jeśli już dydaktyka pozwala szkole istnieć, to i tak pozostaje wewnątrznie rozdarta między różnymi wizjami: relacji nauczycieli z uczniami, podstaw budowania programów, rozumienia podmiotowości ucznia, motywowania go

do nauki, oceniania itp. Równocześnie dydaktyka, doświadczając poważnych rozterek związanych z jej relacjami z realną praktyką kształcenia w szkołach, ma kłopoty z czytelnym i wiarygodnym przekazem do nauczycieli tworzonej wiedzy. Jest to realny i dla dydaktyki bardzo poważny problem legitymizacji wśród nich wiedzy dydaktycznej: wiedzy eklektycznej, bo wewnętrznie podzielonej przez dylematy ugruntowane w poglądach na naturę człowieka.

Bibliografia

- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Mieszalski, S. (2000). Aktywizować uczniów – co to znaczy? W: K. Kruszewski (red.). *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa.
- Mieszalski, S. (2002). Uwięzić dydaktykę – czyli o pewnym modelu jej rozwoju. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(184).
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. A. Nowak (tłum.). Gdańsk.

Streszczenie

Tekst przedstawia zwięźle dwie grupy dylematów dotyczących szkolnej edukacji. Pierwsza grupa dotyczy relacji między wiedzą dydaktyczną a myśleniem nauczycieli. Autor wskazuje na bariery utrudniające przenikanie tej wiedzy do myślenia nauczycieli i codziennej szkolnej praktyki. W konsekwencji dochodzi do pytania o warunki legitymizacji wiedzy dydaktycznej. Druga grupa dylematów wiąże się z historycznie ugruntowanymi poglądami na naturę człowieka i ich wpływem na myślenie o szkole i edukacji.

Summary

Two groups of dilemmas are shortly presented in the article. One of them concerns relations between theoretical knowledge on teaching and teachers' thinking. Author describes several obstacles on the way from theory of teaching to everyday school practice and sets the question of conditions for legitimization theoretical knowledge. Another group of dilemmas concerns views on human nature that are historically grounded and have an influence on our thinking about school and education.

Andrzej Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki

Kilka uwag na temat „teoretyczności” humanistyki/pedagogiki

Podstawowa teza przyjęta w tym szkicu, postulująca tzw. humanistykę/pedagogikę „teoretyczną”, orzeka o możliwości rekonstrukcji historycznie funkcjonującej wiedzy pedagogicznej/dydaktycznej, odpowiadając jednocześnie na pytanie o społeczno-historyczną genezę tej wiedzy i wyjaśniając fakt powszechnego akceptowania jej sądów, a pośrednio jej efektywność. Ontologia i epistemologia tu przywołana zakłada, że obraz świata formułowany przez określoną teorię może być ujęty w kategoriach systemu relacyjnego, struktury, czyli zbioru obiektów i opisanych na nim relacji. Jeżeli z tego obrazu świata wyeliminuje się pewne mniej istotne elementy jego charakterystyki, uzyska się obraz bardziej abstrakcyjny, „uogólniony”, odpowiadający określonym „ogólniejszym” konsekwencjom danego systemu wiedzy naukowej. Ten system wiedzy to nic innego jak tzw. obraz świata. Przyjęte założenia (mniej lub bardziej uświadomione i werbalizowane) danego systemu oraz ten obraz świata łącznie można określić jako ontologię. W takim znaczeniu jest ona także określoną teorią poznania (epistemologią).

Tę fazę rozwoju nauki, która nie tylko wytwarza twierdzenia czy zespoły twierdzeń będące uogólnieniami potocznego doświadczenia społecznego bądź też są jego uzupełnieniem dedukcyjnym, określić można mianem twierdzenia, zespołów twierdzeń teoretycznych. Natomiast przekształcanie się społecznej praktyki naukowej, które prowadzi od fazy rejestracji, uściślenia i uzupełnienia potocznego doświadczenia społecznego (tu edukacyjnego) do fazy produkowania twierdzeń lub zespołu twierdzeń o charakterze teoretycznym, nazwać można przełomem teoretycznym. Tak więc wyróżnić można

przynajmniej dwie fazy historycznego rozwoju praktyki naukowej (dokładniej, poszczególnych jej dziedzin): fazę przedteoretyczną oraz fazę teoretyczną, następującą po momencie przełomu teoretycznego (J. Kmita, 1982, s. 111-113).

Faza teoretyczna jest w gruncie rzeczy szeregiem różnych kolejnych etapów rozwojowych następujących w kolejnych przełomach postteoretycznych. Relacja przełomu teoretycznego, łączącą fazę przedteoretyczną z fazą teoretyczną, ma ten sam w zasadzie charakter co relacje określające poszczególne przełomy postteoretyczne. Istotę humanistyki (pedagogiki) teoretycznej, podobnie zresztą jak i wszelkiej teoretycznej nauki empirycznej, określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo pewne przynajmniej stany rzeczy konstатовane obiektywizująco przez potoczne doświadczenie społeczne. Ujmuje ona je z zatem ze współczynnikiem humanistycznym¹. Twierdzenia teoretyczne lub ich zespoły w tej fazie tym się charakteryzują, że nie pozostają w żadnych związkach logicznych z twierdzeniami przedteoretycznym (z zespołami twierdzeń przedteoretycznych). Nie znaczy to jednak, że nie pozostają z nimi w żadnych związkach: odpowiednia relacja zawsze wchodzi tu w grę i może łączyć bądź bezpośrednio dany zespół twierdzeń teoretycznych z potocznym doświadczeniem (jeśli zespół ten reprezentuje rezultat przełomu teoretycznego), bądź też pośrednio (jeśli dany zespół jest efektem któregoś kolejnego przełomu postteoretycznego).

Na marginesie tych ustaleń warto tu odnieść się do wcale niemarginalnych (z punktu widzenia podjętych w tytule szkicu kwestii) relacji między psychologią a humanistyką/pedagogiką. F. Znaniecki uważał psychologię za tę dziedzinę badań naukowych, która nie ujmuje zjawisk wraz z ich współczynnikiem humanistycznym. Dlatego też zgodnie ze swym założeniem, że nie ma przejścia od zjawiska ujętego bez owego współczynnika do zjawiska ujętego wraz z nim, odrzucał dość powszechny w jego czasach psychologizm. Ten psychologizm ujawnia się zresztą i współcześnie jako nader wpływowy sposób myślenia w humanistyce/pedagogice oparty na przesłance podstawowej, że wszelkie twierdzenia humanistyki/pedagogiki dadzą się ostatecznie zredukować eksplanacyjnie do psychologii bądź nawet powinny być zredukowane w ten sposób.

Relacja psychologia – humanistyka może się jednak różnie układać w zależności od wchodzącego w rachubę ich stadium rozwojowego. Psychologię przedteoretyczną można scharakteryzować jako dziedzinę badań afirmatywnie rejestrującą (a przy tym, podobnie zresztą jak w przypadku każdej nauki

¹ Zob. J. Kmita (1985, s. 45-56) eksplikację współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego. Najogólniej można powiedzieć, że konstrukcja proponowana przez Znanieckiego jest wybitnie intuicyjna. Jest charakterystyką czyjś „sposobu widzenia”, bez pojęciowej charakterystyki elementów tego „widzenia”. W propozycji Kmita chodzi natomiast o pewne sądy funkcjonujące w określonym trybie w praktyce komunikacyjno-kulturowej poszczególnych społeczności.

przedteoretycznej, uściślającą, systematyzującą, rozbudowującą itp.) potoczne doświadczenie psychologiczne, które składa się z sądów informujących, jakie doznania pojawiają się w określonych okolicznościach pozapsychicznych bądź psychicznych (przy występowaniu określonych doznań innych) oraz jakie zachowania pojawiają się w określonych okolicznościach pozapsychicznych bądź psychicznych. Humanistyka/pedagogika przedteoretyczna polega na analogicznej rejestracji sądów społecznego-kulturowego doświadczenia potocznego, konstytuowanego obiektywizująco.

Humanistyka teoretyczna posługuje się podmiotowymi (nie przedmiotowymi, w znaczeniu obiektywizującym) pojęciami tych wszystkich zjawisk, które potoczne doświadczenie kulturowe traktuje obiektywizująco, a zatem ujmuje je ze współczynnikiem humanistycznym. Natomiast psychologia teoretyczna winna również konstatować podmiotowo te zjawiska, które psychologia przedteoretyczna (potoczne doświadczenie psychologiczne) konstatuje obiektywizująco. Wyrażając podmiotowo te zjawiska, tzn. ujmując je wraz ze współczynnikiem humanistycznym, winna także umieć wyjaśnić fakt powszechnego respektowania sądów należących do psychologii przedteoretycznej. I dopiero ta okoliczność nadaje teoretyczny status danemu systemowi wiedzy psychologicznej. Ewentualne uteoretycznienie² badań psychologicznych może iść dwiema drogami. Pierwszą z nich określić można jako drogę neurofizjologiczną, mając świadomość, że poszukiwania w tym zakresie muszą uwzględniać różnicę między zjawiskami podmiotowymi a neurofizjologicznymi zjawiskami zobiektywizowanymi. Nie mogą one wówczas przyjmować punktu widzenia zarzucanego współczesnym badaniom neurofizjologicznym, że są teorią identyczności umysłu (*mind*) i ciała (*body*). Z logicznego punktu widzenia jest to niepoprawne, rodzi bowiem konsekwencje antynomiczne. Drugą drogę ewentualnego uteoretycznienia badań psychologicznych reprezentuje orientacja zwana psychologią kognitywną, w której generalnie ujmuje się zjawiska psychiczne determinujące poszczególne czynności jako stany indywidualnego akceptowania (respektowania) określonych sądów. Psychologia ta raczej nie wypracowuje własnego obiektywizującego eksplanansu teoretycznego dla wyjaśniania stawianych twierdzeń, lecz wykazuje raczej tendencję bądź do zabiegów instrumentalistycznych, bądź do korzystania w tym względzie z wyników badań neurofizjologicznych. Być może dalszy rozwój psychologii połączy obydwie wskazane tu drogi jej uteoretycznienia (J. Kmita, 1985, s. 57–64).

Konstatując, można przyjąć, że jest możliwa, wręcz konieczna współpraca merytoryczna humanistyki/pedagogiki teoretycznej (tj. pedagogiki opartej na antypsychologicznej koncepcji teorii pedagogicznej) z psychologią teoretyczną. Konieczne i niezbędne jest bowiem dla empirycznego uzasadniania

² Według K. Zamiary (1974) statusu przełomu teoretycznego w psychologii można dopatrywać się u neobehawiorystów lub przedstawicieli funkcjonalizmu neurofizjologicznego.

poszczególnych hipotez omawianej teorii psychologicznej przeanalizowanie procesu wiodącego od społecznego-pedagogicznego funkcjonowania teorii do jej indywidualnego przyswajania, respektowania (uczenia się). To ostatnie tworzyłoby taką dziedzinę teoretycznie opracowanych faktów empirycznych, bez uwzględnienia których wszelka społeczna-pedagogiczna teoria wisiałaby w powietrzu. Psychologia jednak zdolna do postulowanej tu współpracy merytorycznej z ową teorią musiałaby uznać jej pierwotność teoretyczno-eksplanacyjną.

Orientacjami filozoficznymi (J. Kmita, 1982, s. 115–116), które wyrażają dość adekwatnie niektóre przynajmniej elementy społecznej świadomości metodologicznej – fazy teoretycznej, są:

- kantyzm i różne jego późniejsze kontynuacje (nacisk na zależność doświadczenia od kategorii apriorycznych – specyficznie Kantowskiego odpowiednika teorii; w fazie teoretycznej wykorzystywane w praktyce naukowej doświadczenie traci stopniowo charakter potoczny i jest w coraz wyższym stopniu organizowane przez teorię naukową);
- hipotetyzm, poczynając od klasycznej już wersji Popperowskiej (nie tylko podkreślenie zależności doświadczenia od teorii, ale jednocześnie odwołalności przekonań doświadczenia potocznego w pewnych przypadkach ich kolizji z teorią);
- marksizm, w sensie jego krytycznego, Hegłowskiego pozytywnego znieśienia.

Na koniec tej części, wracając jeszcze raz do kwestii Popperowskiej pierwotności teorii względem doświadczenia, warto odnieść się do tezy o braku możliwości budowania metateorii w humanistyce/pedagogice. Teza ta, jednoznacznie sformułowana na gruncie postmodernizmu i odnosząca się do różnorodności teoretycznych dyskursów ponowoczesnych, jest dość szczegółowo i skrupulatnie uargumentowana (A. Gofron, 2010a). Przyjmując te argumenty, nie można zrezygnować jednocześnie z jakiejś próby ujęcia metateoretycznego, czy raczej teoretycznego, korzystając z języka proponowanego wyżej, wyjaśniania badanych zjawisk społecznych. Owa teoretyczność może w przypadku pedagogiki przybierać postać tzw. metainterpretacji humanistycznej. Interpretowanie w tym przypadku (A. Gofron, 2010b, s. 17–20) to nic innego jak naukowe wyjaśnianie, zrozumienie (rozumienie) praktyki edukacyjnej. Proponowane tutaj ujęcie (J. Kmita, 1971) ma status hipotezy metainterpretacyjnej, ściśle, stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej.

Intencją tak uprawianej refleksji pedagogicznej nie byłoby ani dyskredytowanie, ani ulepszenie określonej teorii, lecz jej tłumaczenie, czyniące „słyszalnym to, co ma nam ona do powiedzenia o ludzkiej egzystencji i świecie jako całości” (R. Kwaśnica, 1987, s. 113). Ta kategoria badań wymaga jakiegoś „naturalnego” teoretycznego układu odniesienia, czyli metateorii. Naprzeciw takim oczekiwaniom badawczym wychodzi z jednej strony postmodernizm

(dla którego punktem wyjścia jest właśnie rozbitcie globalnego modelu uzasadniającego poszczególne teorie w tym, co stanowi ich metanarrację), z drugiej zaś pojawia się uniwersalna filozofia życia i uniwersalizm.

Orientacje edukacyjne okresu przedteoretycznego w rozwoju pedagogiki

Termin „edukacyjne orientacje” przyjęto w niniejszym szkicu z rozmysłem, gdyż wydaje się, że w początkowej fazie rozwoju pedagogiki pojęcie to lepiej oddawało „dydaktyczny”, a nie „pedagogiczny”, teoretyczny sens propozycji tamtego czasu.

Historycznie początkowe teocentryczne traktowanie osoby ludzkiej wyłania się z antropocentrycznego porządku w świecie, a ten z kolei kształtuje się stopniowo, w miarę jego uniezależniania się od porządku teocentrycznego. To autonomizowanie się porządku ludzkiego (ziemskiego) przenika w znacznym stopniu filozofię renesansową, choć początki tego procesu można odnotować w średniowieczu. W XV w., w okresie emancypacji nauk szczegółowych, w pierwszej kolejności nauk ścisłych i przyrodniczych, równocześnie z porządkiem ziemskim i po części z nim związanym porządkiem ludzkim wyodrębnił się swoisty porządek naturalny. Kształtujące się na początku XVII w. naukowe przyrodznawstwo wywierało wpływ na myślenie filozoficzne, zmuszając tradycyjną spekulację filozoficzną do odróżnienia racjonalizmu naukowego od potocznej racjonalizacji myślenia. Koncepcje poznania naukowego tego czasu koncentrowały się wokół stosunku wiary do rozumu, a także sporu o rodzaj i postać tych kryteriów naturalnych, wg których metody poznawcze pozwalały w sposób niezawodny i pewny uzyskać prawdziwą wiedzę o świecie (na podstawie doświadczenia zmysłowego czy wiedzy apriorycznej). Opieranie mądrości na słowach, oderwanych pojęciach, jałowym rozumowaniu nie przynosiło pożądaných wartości. Lepiej więc było obserwować naturę, gromadzić fakty, dokonywać eksperymentów, a po zgromadzeniu materiału badawczego poszukać praw, które tymi faktami rządzą. Wkrótce idee te (F. Bacon) przeniknęły do edukacji. Ich odrodzenie w postaci koncepcji dydaktycznych w czasach nowożytnych nastąpiło dopiero w XVII w., głównie za sprawą czeskiego pedagoga J.A. Komeńskiego; później kontynuowali je J.J. Rousseau oraz J.H. Pestalozzi (A. Gofron, 2010a, s. 121-137).

Wspomniany porządek naturalny u Komeńskiego widoczny jest najlepiej w jego podstawowym dziele *Wielka dydaktyka* (1935). Według niego przed człowiekiem stoją następujące istotne przez naturę podyktowane zadania: wykształcenie, cnota lub szlachetne obyczaje, religijność, czyli pobożność (J.A. Komeński, 1935, s. 36). Treść nauczania czerpał Komeński z porządku natury. Był przekonany, że sama natura wyznacza cel nauczania, który uważał

za równoznaczny z edukacją. Natura w przekonaniu Komeńskiego dostarcza nie tylko treści, ale wyznacza także metodę nauczania, która powinna być zgodna z jej prawidłami.

Rousseau, podobnie jak Komeński, opowiedział się za edukacją zgodnie z naturą. Natura jednak miała dlań zupełnie inne znaczenie: przeciwstawił ją kulturze. Wierzył przede wszystkim w nieskażoność ludzkiej natury, którą niszczy wytworzona przez człowieka kultura. Dlatego kulturę ocenił negatywnie jako tę działalność, która zniszczyła porządek stworzenia. Celem edukacji miało być wyłącznie wspomaganie spontanicznego procesu przywracania pierwotnego ładu człowieka. W związku z tym Rousseau wyróżnił w tym procesie pewne stopnie rozwoju człowieka. Zgodnie z własnym deistycznym wyobrażeniem ujął je w kategoriach rozwoju ludzkości. W przeciwieństwie do Komeńskiego oddzielał więc świat natury od świata moralnego (J.J. Rousseau, 1955, s. 9–15).

Pestalozzi był najbardziej twórczym kontynuatorem myśli Komeńskiego; nawiązywał w swojej twórczości także do poglądów Rousseau. Terminu „natura” używał jednak w kilku znaczeniach. Naturą są siły pierwotne tkwiące w człowieku, które edukacja rozwija. W myśli Pestalozziego natura to także idee: rodziny jako wzoru edukacyjnego i społecznego, ludzkości zdolnej do rozwoju moralnego, miłości jako jedynej skutecznej więzi międzyludzkiej. Natura jest tutaj czymś obiektywnym, istnieje poza człowiekiem, jest przyrodą, rzeczywistością. Pestalozzi widzi w niej także „najdoskonalsze warunki”, jak te, których uosobieniem jest rodzina. Na podobieństwo tych stosunków rysuje się mu sielankowy porządek moralno-społeczny, który jest dlań porządkiem naturalnym (F. Kierski, 1927, t. 1, s. 70–74).

W XIX w. orientacją filozoficzną, która zwerbalizowała społeczną świadomość metodologiczną praktyki naukowej fazy przedteoretycznej, był pozytywizm. Najgłośniejszą w drugiej połowie XIX w. odmianą pozytywizmu klasycznego był tzw. empiryzm metodologiczny J.S. Millera. Naczelną normą światopoglądową pozytywizmu było poszukiwanie we wszystkich dziedzinach (przyroda, historia, rozwój jednostkowy człowieka) prawidłowości rozwojowych dających się wyjaśnić genetycznie (stan poprzedni całości determinuje jej stan następny), ocenianych wg kryteriów postępu, tj. stałego doskonalenia poszczególnych całości. Swoistość postrzegania i przestrzegania właściwego porządku była w tym czasie nieomal synonimem nawoływania do naukowości. Pojęcie porządku wydawało się wówczas bardziej uchwytnie aniżeli pojęcie nauki, mimo że również pozostawało wieloznaczne. Odnoszono je bowiem nie tylko do właściwego myślenia, ale do praw rządzących przyrodą oraz właściwego działania człowieka w tym świecie. Sądzono, że porządek umożliwia coś, do czego powinno się dążyć jako jedynie właściwego celu: „porządek” potoczny (wiedza potoczna) i „porządek” naukowy (wiedza naukowa). Wiedza naukowa była ściśle związana z określoną metodą naukową, tę zaś rozmaicie łączono z metodą nauczania (E. Biłos, 2000b, s. 60).

Twierdzenie, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu (jak sądził Pestalozzi), potwierdzał także J.F. Herbart.

Herbart (który objął po I. Kancie katedrę filozofii) swój system budował na określonych założeniach filozoficznych, których pedagogika była częścią, i to bardzo ważną. Filozofia Herbartowa rozpada się na dwie części: filozofię teoretyczną i praktyczną. To, co jego zdaniem miało łączyć filozofię teoretyczną i praktyczną, to trzy dyscypliny: pedagogika, polityka i filozofia religii (B. Nawroczyński, 1987, s. 342). Herbart, wychodząc z przesłanek metafizycznych, założył, że podstawą świata zjawisk, który poznajemy zmysłami, są niezliczone byty. Zgodnie z tą asocjacyjną teorią psychologiczną i przekonaniem o decydującym znaczeniu pracy nauczyciela właśnie metodę nauczania, rozumianą jako przebieg nauczania, uczynił ośrodkiem swoich rozważań (J.F. Herbart, 1937, s. 18, 48, 57–59).

Kolejna, historycznie już późniejsza, orientacja edukacyjna, która genetycznie (deklaratywnie, ale i merytorycznie) odnosi się do twórczości takich twórców, jak przedstawiani już J.A. Komeński, J.H. Pestalozzi i J.F. Herbart, a także analizowany poniżej J. Dewey (który przekracza ramy przedteoretycznego dyskursu), to propozycja W. Okonia. Historyczne przesłanki współczesnych (wydaje się, że ciągle aktualnych) polskich ujęć koncepcji edukacyjnych to w dużej mierze propozycja, którą przedstawił Okoń w pracy *Proces nauczania* (1954). Przyjmuje tam stanowisko, które wyraża się w stwierdzeniu, że dydaktyka nie jest nauką li tylko opisową lub, co gorzej, spekulatywną, lecz nauką tłumaczącą zjawiska w sposób przyczynowy, a więc badającą prawidłowości tych zjawisk, ba, nawet ustalającą prawa nauczania i uczenia się. Píše też (co budzi wiele wątpliwości) o normatywności pedagogiki, twierdząc, że normy działalności wychowawczej, wyprowadzone na podstawie obiektywnie stwierdzonych przyczynowo-skutkowych zależności procesów dydaktycznych, mają znacznie większą wartość niż normy ustalone subiektywnie na drodze spekulacji lub niekontrolowanego doświadczenia. Metodą wykorzystaną w tym czasie przez Okonia była obserwacja i tzw. eksperyment naturalny (W. Okoń, 1965, s. 9–11). W późniejszym okresie Okoń opisuje tzw. nauczanie problemowe. Rozwija je w kolejnych pracach (W. Okoń, 1963, 1964, 1975), w których obok charakterystyki nauczania problemowego (ogranicza się tylko do wyodrębnienia kolejnych etapów rozwiązywania problemu, bez wyraźnego odniesienia się do epistemologii Deweya, pozostając na etapie teorio-poznawczym, charakterystycznym dla tej części szkicu) sygnalizuje również dwie kolejne kwestie: strukturę treści kształcenia i kształcenie wielostronne (W. Okoń, 1976).

Historycznie ujęte myślenie o edukacji, w tym wskazanie na: swoisty porządek naturalny, pojawiające się wątki myślenia psychologicznego, elementy procedur naukowych, strukturalistyczne odniesienia w socjologii i przede wszystkim odróżnienie nauki od doświadczenia potocznego, szczególnie

widoczne jest w zakładanym (często niewerbalizowanym) przez ówczesnych i późniejszych badaczy behawioryzmie i strukturalizmie.

Przyjęcie założeń behawioryzmu w pedagogice występuje wprost bądź w sposób ukryty. Psychologia behawioralna, określana także mianem psychologii S-R (tzn. psychologii bodźca i reakcji), swoim przedmiotem badań ustanowiła swoiście rozumiane zachowanie. Bodźce i reakcje mają status fizycznych i bezpośrednio dających się obserwować stanów rzeczy. Za determinanty zachowania uznaje się wyłącznie bodźce fizyczne działające w obecnej sytuacji oraz te, które działały na dany organizm uprzednio, od momentu urodzenia. Obydwa rodzaje bodźców (obecne i minione) składają się na tzw. historię warunkowania, tj. uczenia się danego organizmu. W neobehawioryzmie badania koncentrują się na konstrukcji abstrakcyjnych, wyprzedzających praktykę eksperymentalna teorii. Teorie te są następnie sprawdzane empirycznie w praktyce eksperymentalnej projektowanej na ich gruncie. Pełnią one czysto instrumentalną funkcję. Podstawy epistemologiczne behawioryzmu i neobehawioryzmu w różny sposób przejawiają w dzisiejszym rozumieniu edukacji. Obserwuje się odchodzenie od czystego behawioryzmu na rzecz współczesnych ujęć neobehawioralnych.

Konsekwencje merytoryczne ujęcia behawiorystycznego w odniesieniu do edukacji to przede wszystkim organizacja w skali masowej zachowań jednostki, obejmujących jej czynności praktyczno-życiowe. Jest to odpowiednik tzw. pierwszego świata K.R. Poppera, świata ujętego fizykalnie. Jest to najwcześniejsza usamodzielniona forma edukacji. W kształceniu rzemieślniczym była głównym sposobem uczenia się tego, co zwykło się nazywać fachem. Przez wielokrotne ćwiczenia, powtarzanie czynności pokazowych nabywa się i odtwarza sposoby poprawnego technologicznie manipulowania narzędziami. Dzięki poznaniu praw uczenia się i warunkowania oraz wykryciu roli wzmocnień pozytywnych i negatywnych w ludzkim zachowaniu udało się behawiorystom skonstruować wiele algorytmów modyfikacji zachowania; algorytmów, które w pewnym stopniu przypominają przepisy technologiczne (J. Koziński, 1995).

Założenia strukturalistyczne w pedagogice to zbiór różnych koncepcji funkcjonalnych, opozycyjnych względem behawioryzmu. Poszczególne składniki struktury funkcjonalnej danego typu – ich właściwości lub możliwe stany – są rozpatrywane pod kątem funkcji pełnionych względem całej struktury, określonej mianem struktury globalnej, posiadającej określoną własność globalną. Ujęcie to stanowi powtórzenie założeń swoistego strukturalizmu w koncepcjach neobehawioralnych. Elementem różnicującym to stanowisko od poprzedniego jest odrzucenie typowego dla behawioryzmu stanowiska fenomenalistycznego. Teoria wyjaśniająca strukturalizmu składa się z teoretycznych praw funkcjonalnych. Prawa te traktuje się jako hipotetyczny, przybliżony opis faktycznie zachodzących zależności przedmiotowych. Występuje tu epistemologiczne założenie realizmu w odniesieniu do wiedzy

sformułowanej w języku teoretycznym. Współwystępuje ono z założeniem holizmu metodologicznego, głoszącego pierwotność eksplanacyjną twierdzeń dotyczących własności globalnej danego typu struktury funkcjonalnej względem twierdzeń charakteryzujących stany składnikowe struktury i zachodzące między nimi relacje. Przykładem tych założeń na terenie pedagogiki są przede wszystkim te badania, które prezentują teoretyczny strukturalizm lub/i holizm. Poszukiwania nawiązują do różnorodnych koncepcji strukturalnych. Przeważa w nich wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe, typowe dla pozytywistycznego modelu nauki. Funkcja poznawczo-porządkująca badań polega na wprowadzeniu porządku dedukcyjnego w obręb doświadczenia. Te uporządkowania stają się operatywne w skali powszechnej: stają się w znacznym stopniu możliwe do wykorzystania w praktyce przez każdą odpowiednio przygotowaną jednostkę.

Konsekwencje merytoryczne ujęcia strukturalistycznego w odniesieniu do edukacji wyznaczone są stopniem uporządkowania potocznego doświadczenia – tzw. drugiego świata Poppera (świata sądów indywidualnych). W szczegółowej literaturze zagadnienie to w powszechnym rozumieniu wiąże się z przyswajaniem i przechowywaniem wiedzy (wiadomości). Na tę koncepcję składają się, wzajemnie się uzupełniając: pojęcie struktury wiedzy, psychologia uczenia się materiału znaczącego, elementy psychologii poznawczej związane z reprezentowaniem i przyswajaniem wiedzy. Ten paradygmat myślenia o jednostce, społeczeństwie i kulturze obejmują także inne nauki, takie jak neurofizjologia, psychiatria, kulturoznawstwo, lingwistyka. Wiąże się on z tzw. nauką o poznaniu (*cognitive science*). Zajmuje się ona badaniem systemów poznawczych, niezależnie od tego, czy należą do człowieka, robota, komputera (D. Norman, 1980). Jest wyrazem szerszego ruchu umysłowego określanego mianem kognitywizmu – myślenia o jednostce, społeczeństwie, kulturze i polityce w kategoriach przetwarzania informacji, generowania wiedzy, komputeryzacji i komunikacji językowej.

Rekonstrukcja historycznych i współczesnych orientacji edukacyjnych wskazuje na różnorodnie przez autorów tych orientacji wyodrębniane elementy potocznego procesu poznania oraz wpisuje się jednoznacznie w pozytywistyczny model rozwoju nauki. Model ten obejmuje wewnętrzny porządek tych elementów. Te różne wersje orientacji pozytywistycznej to zwerbalizowana społeczna świadomość metodologiczna praktyki naukowej fazy przedteoretycznej. Najdokładniejsze wyobrażenie o praktyce naukowej fazy przedteoretycznej dają pozytywistyczne charakterystyki głównych wartości poznawczych nauki: sprawdzalność obserwacyjna, definiowalność pojęć naukowych w terminach obserwacyjnych, uogólnienia indukcyjne jako pomniejsze jednostki wiedzy, precyzja terminologiczna.

Przywoływane w początkowej i późniejszej części rekonstrukcji porządku: naturalny, naukowy, wewnętrzny, dedukcyjny, to nic innego jak myślowo-genetyczne odwoływanie się pedagogów-badaczy do naturalizmu

w początkowej wersji, wyrażającego się w przekonaniu nakazującym uznać za tzw. sens życia (czyli za wartość naczelną życia ludzkiego) postępowanie „zgodne z naturą”. Przyjęcie powyższej normy pozwala mówić o etycznej wersji pojęcia naturalizmu. Naturalizmowi etycznemu, w pewnej też mierze naturalizmowi w estetyce (zgodność z naturą jako kryterium piękna), towarzyszy zwykle idea ujmowania prawidłowości życia społecznego jako szczególnego przypadku ogólnych prawidłowości natury oraz stosowana jako przesłanka norm etyki (estetyki) naturalistycznej. Według tej idei zjawiska społeczne stanowią szczególną dziedzinę natury (w znaczeniu: przyrody), podlegają więc analogicznym prawom. Pogląd tego rodzaju wyodrębniany jest również pod nazwą naturalizmu przedmiotowego (społecznego). Od pierwszej połowy XIX w. poglądy te zaczynają się przekształcać w dyscypliny odrębne, niezależne (w zamierzeniu) od filozofii, takie jak socjologia, psychologia, historia sztuki czy etnologia. Naturalizm przedmiotowy znalazł pewną kontynuację na terenie epistemologii (A. Comte, J.S. Mill) i mimo pierwotnego związku genetycznego doprowadził w konsekwencji do wykrystalizowania się stanowiska niezależnego odeń logicznie. Stanowisko to, naturalizm metodologiczny, przyjmuje, że metody postępowania naukowego w dyscyplinach badających społeczeństwo w zasadzie są (bądź powinny być) takie same jak metody postępowania naukowego dyscyplin przyrodniczych (A. Pałubicka, 1987, s. 403–404).

Naturalizm przedmiotowy dzisiaj można wyeksplikować w dwóch różnych wersjach. W wersji umiarkowanej wyraża się w tezie, że język humanistyki jest definicyjnie redukowalny (względnie powinien być redukowalny) do języka nauk przyrodniczych. W wersji radykalnej teza naturalizmu przedmiotowego głosi, że prawa nauk humanistycznych są w pełni wyprowadzane (powinny być wyprowadzane) z praw przyrodniczych. W myśl tych założeń (wersja radykalna) wszelkie zjawiska społeczne traktuje się, mówiąc najogólniej, jako wyłonione z przyrody, jako swoiste przedłużenie świata przyrodniczego. Nie przeciwstawia się tu natury kulturze, wręcz przeciwnie, traktuje się kulturę, a w jej ramach normy etyczne, estetyczne czy logiczne jako podyktowane przez prawidłowości przyrody. Tego rodzaju poglądy spotyka się współcześnie nader często poza nauką, a niekiedy również u przedstawicieli nauk humanistycznych, w postaci milczących założeń różnych rozumowań mieszczących się w kręgu pozytywizmu. Zgodnie z tym stanowiskiem wartościowa poznawczo wiedza, tak przyrodnicza, jak i humanistyczna, genetycznie wywodzi się z doświadczenia (introspekcyjnego bądź ekstraspekcyjnego). Sądy obserwacyjne formułowane w doświadczeniu stanowią niewzruszalny jej fundament. Na sądach tych przeprowadza się (w sposób podyktowany przez prawidłowości psychofizyczne) wnioski indukcyjne, ustalając w ten sposób prawa (uogólnienia indukcyjne) naukowe. Idee te występują w czasach współczesnych na terenie metodologii nauk w wersji neopozytywistycznej. Założenia naturalizmu uwidaczniają się tu

raczej *implicite*. Neopozytywiści bowiem *explicite* deklarują antypsychologizm w epistemologii, zastępując pojęcia psychologiczne w tej dziedzinie pojęciami logicznymi o charakterze składniowym, później też semantycznym. Jednak mimo wszystko sankcjonowany jest tutaj milcząco psychologiczny kontekst odkrycia; co istotniejsze, uznanie zdań obserwacyjnych za jedyny fundament naukowej wiedzy empirycznej zakłada również ów psychologiczny kontekst. Model nauk humanistycznych w tym przypadku swą podstawę teoretyczną widzi w behawiorystycznych prawach opisujących zachowania organizmów ludzkich (A. Pałubicka, 1987, s. 405–406).

Przełamanie potocznego doświadczenia pedagogicznego to przekroczenie progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju nauki od jego ujęcia teoretycznego. Następuje wówczas przekształcanie się społecznej praktyki naukowej, prowadzącej od fazy rejestracji, uściślenia i uzupełniania potocznego doświadczenia pedagogicznego do fazy produkowania twierdzeń o charakterze teoretycznym. Wiedza naukowa wytwarzana w ramach stadium przedteoretycznego reprezentuje horyzont poznawczy potocznego doświadczenia społecznego; traktuje uogólnienia jako bezpośredni wyraz badanych prawidłowości pedagogicznych. Wiedza wytwarzana w ramach stadium teoretycznego jest oczywiście niezgodna, logicznie nieporównywalna z uogólnieniami potocznego doświadczenia pedagogicznego, a zatem z określonymi twierdzeniami ze stadium przedteoretycznego, co wcale nie znaczy, że nauka ze stadium teoretycznego zrywa wszelkie związki z potocznym doświadczeniem pedagogicznym. Nie włączając poszczególnych uogólnień tego doświadczenia do obszaru uogólnień poznawczych, powołuje się w pewnym stopniu na nie. Scharakteryzowane orientacje edukacyjne nie dostarczają programów postępowania badawczego zdolnego do przekroczenia progu dzielącego przedteoretyczne stadium rozwoju badań nad edukacją od jego ujęcia teoretycznego.

Kolejne historycznie ważne orientacje edukacyjne to propozycje fazy przełomu teoretycznego w pedagogice sformułowane przez J. Deweya, B. Nawroczyńskiego i S. Hessena.

Orientacje edukacyjne okresu przełomu teoretycznego w rozwoju pedagogiki

Składnikiem opisowym epistemologii przełomu teoretycznego w pedagogice jest historyczne ujęcie polskiego nurtu w pedagogice, wiążące się przede wszystkim z twórczością B. Nawroczyńskiego i S. Hessena (A. Gofron, 2010a, s. 223–293). Pragmatyzm J. Deweya z punktu widzenia jego teoriopoznawczej odrębności można określić mianem swoistej filozofii edukacji. Jej efektywność pedagogiczna (praktyczna) oraz stopień wykorzystania w polskiej myśli

edukacyjnej stały się przesłanką pozwalającą na interpretację tego stanowiska w części szkicu poświęconej przełomowi teoretycznemu.

S. Hessen i B. Nawroczyński, przedstawiciele sformułowanego przez W. Diltheya programu przełomu teoretycznego w humanistyce, przyjmowali głoszone przezeń podstawowe normy i dyrektywy. Ich twórczość w większym stopniu koncentrowała się jednak na materii pedagogicznej niż czysto filozoficznej (hermeneutycznej, jak u Diltheya).

W przypadku Hessena struktura świata kultury (świata duchowego) to tzw. gramatyka kultury. Jest to taka organizacja kultury (w tym organizacja naukowa), która milcząco zakłada określony kontekst epistemologiczny, początkowo ukryty przed uczniem świat wartości. Ten świat wartości nie jest już, jak niegdyś, dany, ale zadany indywidualnej świadomości (A. Pluta, 1992): jako aksjologiczny (etyczny) projekt (S. Hessen, 1959, s. 58) łączy w sobie tradycyjne nauczanie i wychowanie. Struktura świata wartości w ujęciu Hessena w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją formułowaną wcześniej przez Diltheya. Wynika to w znacznej mierze z faktu, że sankcjonuje ona tworzenie, powtarzanie różnych, często alternatywnych względem siebie propozycji aksjologicznych. Występuje tu pewna wewnętrzna zasada charakterystyczna dla rozwoju sztuki czy religii. Zasada ta werbalizowana jest jako tzw. postulat rozumienia. Kwestią zasadniczą przy wyodrębnianiu tych alternatywnych światopoglądów pedagogicznych jest odpowiedź na pytania: W jaki sposób realizować wysuwane w ich ramach cele-wartości dydaktyczne? Jakie są gwarancje (możliwości) realizacji tych wartości, inaczej, jaka jest ich efektywność? Próbę odpowiedzi na te pytania sformułował w swojej propozycji edukacyjnej Nawroczyński.

Analizując twórczość Nawroczyńskiego z punktu widzenia źródeł jego przekonań, można je usytuować, korzystając z deklaracji badacza, w obrębie pedagogiki kultury. Punktem wyjścia prowadzonych przez Nawroczyńskiego rozważań i analiz są cele-ideały dydaktyczne, które za innymi przedstawicielami pedagogiki kultury sytuuje w strukturze życia duchowego, nazywanego przezeń osobowością. Odnosząc się do postawionych wyżej pytań o wartości-cele dydaktyczne, odpowiedź Nawroczyńskiego wynika z przyjęcia przez niego swoistego strukturalizmu metodologicznego. W strukturze proponowanej przez Nawroczyńskiego można zauważyć: strukturę świata duchowego (świat wartości), strukturę świata podmiotowego i strukturę kształcenia. Wartości pedagogiczne otrzymują legitymizację w ramach filozofii kultury, a stąd możliwości praktycznego zastosowania. Świat wartości zbudowany jest na „opisowo-empirycznej psychologii humanistycznej”, typowej także dla Diltheya (A. Pałubicka, 1984, s. 72). To całościowo i niejako strukturalnie opisane życie podmiotowe jednostek – podstawa wiedzy o kulturze – zakłada pozytywistyczny psychologizm i tzw. indywidualizm metodologiczny. Struktura kształcenia wg Nawroczyńskiego to próba poszukiwania rozwiązań dydaktycznych na poziomie: świat wartości – jednostka, jednak z akcentem

na psychologiczny (podmiotowy) wymiar procesu kształcenia. Proponowane tu ujęcie jest odniesieniem do tzw. trzeciego świata Poppera, świata obiektów kulturowych, jakimi są różnego rodzaju idee, twierdzenia naukowe i koncepcje edukacyjne. Ujęcie to, w odróżnieniu od wyróżnionego wcześniej ujęcia behawiorystycznego i strukturalistycznego, ma jednoznaczny teleologiczny sens i zakres stosowalności.

Kolejna koncepcja z zakresu filozofii edukacji okresu przełomu to propozycja J. Deweya, ważna i znacząca dla pedagogiki polskiej. Pragmatyzm Deweya ze względu na jego nośność edukacyjną i kontynuację w postmodernistycznej myśli poststrukturalistycznej, a szczególnie amerykańskiej myśli neopragmatycznej, stał się przesłanką rekonstrukcji tego stanowiska w części niniejszego szkicu poświęconej przełomowi teoretycznemu w pedagogice. Z punktu widzenia przyjętych założeń podkreślić należy szczególny status doświadczenia w koncepcji Deweya. Doświadczenie jest wg niego funkcją życia i działania; dokonuje się jako połączenie dwu procesów: oddziaływania otoczenia i usiłowania wprowadzenia do niego pewnych zmian. Stąd też przeciwieństwo podmiotu i przedmiotu ginie w procesie badania, w procesie wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska. Poznanie jest więc procesem celowym, podporządkowanym potrzebom praktycznym. Prawdziwość poznania wiązał Dewey ze skutecznością działania. Ta redukcja poznania do czynności praktycznej prowadzi do nadania szczególnego charakteru rzeczywistości empirycznej. Pragmatyzm, redukując myśl do czynności praktycznej, redukuje tym samym rzeczywistość wyłącznie do sfery ludzkich zachowań (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 485). Sprawa ta uwydatnia się szczególnie jasno w teorii języka: język jest pochodną ludzkiej współpracy, jest wykorzystaniem uzewnętrzniających się zachowań ludzkich dla komunikacji. Istotą języka nie jest wyrażanie myśli, lecz komunikowanie ich, przekazywanie innym. Język jest więc formą działania społecznego (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 486–487).

Reprezentantem edukacji humanistycznej (filozofii edukacji) nawiązującej do interpretacji jako koniecznego warunku rozumienia Diltheya był także B. Suchodolski. Struktura humanistyczna proponowana przez Suchodolskiego w swych podstawach epistemologicznych jest zbieżna z propozycją formułowaną wcześniej przez Diltheya, Hessena i Nawroczyńskiego. Wynika to w znacznym stopniu z faktu, że struktura ta w ich ujęciu sankcjonuje tworzenie różnych propozycji aksjologicznych. Występuje w nich pewna wewnętrzna zasada, werbalizowana jako tzw. postulat rozumienia przedkładanych światopoglądów pedagogicznych. Jest to propozycja edukacyjna budowana na wzór moralności. Proponowane wartości są komunikowane (często perswadowane) uczestnikom procesu edukacyjnego. Akt komunikowania różnie jest precyzowany przez twórców. Ma on charakter w dużym stopniu dydaktyczny (Nawroczyński), naukowy, w znaczeniu epistemologicznym (Hessen) czy też filozoficzny, rozumiany jako hermeneutyka (Dilthey).

W twórczości Suchodolskiego nie jest on jednoznaczny, lecz cechuje się swoistą ambiwalencją, dwoistością (L. Witkowski, 2001).

Charakterystyki aktu komunikowania, możliwości dialogu rzeczywistego, niezakłóconej komunikacji (rozumianej często jako tzw. dialog bez arbitra) poszukuje się w wspomnianych już wcześniej propozycjach hermeneutycznych Diltheya. Ten swoisty renesans poglądów hermeneutycznych tego niemieckiego filozofa kultury zyskuje nowe znaczenie w koncepcjach wyrosłych w kręgu tzw. szkoły frankfurckiej. Antynaturalizm metodologiczny znalazł swą kontynuację w poglądach jednego z głównych jej przedstawicieli, J. Habermasa. Frankfurcka szkoła krytyczna oficjalnie stroniła od hermeneutyki, jednak jej związki z hermeneutyką są wyraźne (M. Szulakiewicz, 2004, s. 104).

Kierując się wspomnianymi związkami Habermasa z twórczością Diltheya oraz biorąc pod uwagę przede wszystkim znaczenie dialogu w edukacji i wyraźne deklaracje metodologiczne Habermasa (widoczne w definiowaniu tzw. działania komunikacyjnego), jego poglądy można zaprezentować w tej części szkicu, który poświęcony jest przełomowi teoretycznemu w humanistyce/pedagogice. Granice między przełomem a ujęciem teoretycznym są bardzo trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia. Habermas uznaje, że nauki społeczne nie mogą przemilczeć wymiaru badań hermeneutycznych. Chce zatem, aby właśnie hermeneutyka wyznaczała jeden z paradygmatów badawczych w obrębie nauk społecznych. Tym samym hermeneutyka zostaje zwrócona w innym kierunku niż u Heideggera i Gadamera: kierunek ontologiczny zostaje zastąpiony społecznym. Hermeneutyka staje się filozofią praktyczną, a dzieje się to za sprawą dostrzeżenia szerokiego obszaru językowego. Teoria krytyczna zostaje przez Habermasa włączona w teorię działania komunikacyjnego. Są to działania będące interakcją przynajmniej dwóch podmiotów, w trakcie których zmierza się do osiągnięcia porozumienia. Działając komunikacyjnie, nie możemy obejść się bez hermeneutyki jako teorii rozumienia. Łatwo zatem dostrzec, że teoria krytyczna Habermasa jest swoistym zwrotem do metodologicznego kierunku hermeneutyki Diltheya. Więcej nawet, Habermas próbuje łączyć funkcje emancypacyjne swej teorii krytycznej z hermeneutyką, widząc w tej ostatniej obszar pomocniczy. Oznacza to, że hermeneutyka staje się po raz kolejny specyficznym podejściem badawczym, służącym do badań społecznych. Przez włączenie hermeneutyki do badań społecznych Habermas chce pokonać obecny w nich niebezpieczny kierunek pozytywistyczny. Hermeneutyka jest tu tylko stanowiskiem teoretycznym (M. Szulakiewicz, 2004, s. 106–107).

Przed przejściem do kolejnej propozycji – charakterystyki komunikacji, już tylko w hermeneutyce (prezentowanej w następnej części niniejszego szkicu) – ze względu na wspomniane edukacyjne znaczenie dialogu/komunikacji należy w tym miejscu przedstawić koncepcję komunikacji w tzw. teorii krytycznej Habermasa. Chodzi tu o znacznie już przeformułowaną kontynuację tej teorii. Krytyczna analiza prowadząca do uprzytomnienia

niezauważonej dotąd różnicy między działaniami celowo-racjonalnym a działaniami komunikacyjnymi stanowi pierwszy krok, a zarazem warunek możliwości ukazania związku między komunikacją a emancypacją człowieka wyzwalamącego się spod władzy stosunków społecznych opartych na przemocy, które właśnie dlatego, że nie zostały dotąd rozpoznane jako takie przez doświadczające je podmioty, jawią się tym podmiotom jako stosunki obiektywne, a więc konieczne (Z. Krasnodębski, 1983, s. 537)³. Fundamentem komunikacji jako teorii jest teza, że w samej strukturze komunikacji jest zawarta sytuacja idealnej rozmowy, która leży u podstaw każdego dialogu wolnego od przymusu. Sytuacja idealnej rozmowy staje się w ten sposób podstawowym założeniem, a zarazem kryterium krytyki systemu społecznego. Kryterium to ma charakter normatywny: rzeczywisty dialog obywatelski zorientowany na rozwiązanie praktycznych problemów powinien mieć za swoją podstawę tę właśnie sytuację idealnej rozmowy. Struktura argumentacji przedstawionej przez teorię krytyczną pokazuje, że nie możemy uniknąć metanarracji ani złożoności konkretności (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 203).

Przedstawione w wyborze orientacje edukacyjne okresu przełomu teoretycznego w rozwoju pedagogiki stanowią z epistemologicznego punktu widzenia opozycję do wyodrębnionego wcześniej naturalizmu metodologicznego. Dla określenia tej opozycji Popper wprowadził termin „antynaturalizm”, nadając mu konsekwentnie znaczenie metodologiczne. Antynaturalizm niemieckiej filozofii humanistyki (rozumianej tu jako wszelkie idealistyczne koncepcje filozoficzne powstałe na terenie Niemiec w drugiej połowie XIX w. i na przełomie XIX i XX w., które w poważnej mierze koncentrowały uwagę na problemie swoistości metodologicznej nauk humanistycznych), zwany znacznie częściej antypozytywizmem (z uwagi na to, że naturalizm pozytywistyczny był jego bezpośrednim przeciwnikiem), nie jest doktryną monolityczną. W obrębie poglądów antynaturalistycznych wyróżnić można całą gamę stanowisk, m.in. antynaturalistyczny intuicjonizm irracjonalny, antynaturalistyczny intuicjonizm intelektualistyczny oraz instrumentalizm antynaturalistyczny (A. Pałubicka, 1987, s. 407–408). Przedstawicielem i twórcą najwcześniejszej chronologicznie intuicyjno-irracjonalnej wersji antynaturalizmu był Dilthey. Postulowana przezeń teoria kultury (teoria człowieka) miała się oprzeć na psychologii humanistycznej. Zaprzeczył tej możliwości H. Rickert, a później także M. Weber. Jeśli Dilthey likwiduje wszelkie istotne różnice między poznawaniem humanistycznym oraz doznawaniem jednostek związanych z partycypacją tych jednostek w kulturze artystycznej czy religijnej, a Rickert uprawia kulturowe wartościowanie w naukach humanistycznych (domagając się jednak, aby to wartościowanie odwoływało się do historycznie danych,

³ Wydaje się, że z tej przesłanki wywodzi się nurt rozważań charakteryzowany bardzo często jako tzw. pedagogika emancypacyjna.

powszechnie akceptowanych wartości), to Weber przeciwstawia wartościowanie wraz z jego „doświadczeniem aksjologicznym” jako zjawisko właściwe pozanaukowym dziedzinom kultury – nauce „wolnej od sądów wartościujących”. Antynaturalizm metodologiczny Webera jest w ogóle antynaturalizmem tylko dlatego, że metodę typów idealnych traktuje jako podstawowy sposób postępowania humanistycznego, niemający nic wspólnego z przyrodoznawczym stosowaniem pojęć gatunkowych.

Tendencje antynaturalistyczne, żywotne w pierwszej połowie XX w., związane przede wszystkim z fenomenologiczną orientacją filozoficzną, przybrały obecnie szczególnie dobitny wyraz w ramach tej specyficznej kontynuacji koncepcji fenomenologicznych, którą powszechnie opatruje się dziś mianem hermeneutyki fenomenologicznej i która w drugiej połowie XX w., zwłaszcza zaś począwszy od lat 60., odgrywa dominującą rolę w filozofii zachodniej. Pod pewnymi względami hermeneutyka fenomenologiczna spokrewniona jest z koncepcjami, jakie wyrosły w kręgu szkoły frankfurckiej (A. Pałubicka, 1987, s. 409–411).

Orientacje edukacyjne (z)budowane na teoretycznym modelu rozwoju nauki

Hermeneutyka fenomenologiczna, hermeneutyka jako filozofia czy też hermeneutyka jako nauka humanistyczna może być przykładem filozofii/nauki⁴, która może przekraczać status dyscypliny ujmowanej jako nauka teoretyczna. Jednak jednym z podstawowych wyróżników teoretyczności wydaje się to, co stanowi o specyfice nauki w ogóle, czyli jej możliwości opisu i wyjaśniania fragmentu rzeczywistości, oraz to, co wcześniej określono jako podmiotowe konstataowanie potocznego doświadczenia społecznego, ujmowanego ze współczynnikiem humanistycznym. Twierdzenia teoretyczne tym się wtedy charakteryzują, że nie pozostają w żadnych związkach logicznych z twierdzeniami przedteoretycznymi. Relacja, która wchodzi wtedy w grę, może łączyć bądź bezpośrednio dany zespół twierdzeń teoretycznych z potocznym doświadczeniem, bądź też pośrednio, jeśli zespół ów jest efektem kolejnego przełomu postteoretycznego.

Dzisiaj wydaje się, że status teoretyczności w pedagogice polskiej zyskują orientacje, które podstawy budują na odniesieniu do hermeneutyki jako filozofii oraz propozycji poststrukturalnych i neopragmatycznych w huma-

⁴ Ze względu na uwikłanie hermeneutyki w fenomenologię przywoływane wyżej odniesienie do szkoły frankfurckiej czy teorii krytycznej jej status jako nauki bądź filozofii do dzisiaj jest przedmiotem sporów.

nistycy⁵. Poza głównym nurtem naszych rozważań znajduje się propozycja teoretyczna sygnalizowana wyżej, którą określamy mianem tzw. metainterpretacji humanistycznej.

Dialog-komunikacja, jako kategorie pedagogiczne, przez hermeneutykę wiążą sposób bycia podmiotu z całością rzeczywistości, która dana jest w postaci językowo zinterpretowanej (A. Folkierska, 1986, s. 44). Przez interpretację jako konieczny warunek rozumienia, której to interpretacji hermeneutyka bądź podejmuje się sama, bądź tworzy jej przesłanki i wskazuje na konieczność jej podjęcia każdej jednostce, reguluje ona procesy komunikacji (m.in. komunikacji edukacyjnej). Przez swą aktywność interpretacyjną jednostki podejmują – w myśl światopoglądowego przekazu hermeneutyki – wysiłek istnienia, wynikający z pojmowania świadomości indywidualnej jako czegoś, co zadane, co należy dopiero przez partycypację w kulturze stworzyć, wykształcić, a nie czegoś, co absolutnie i przedkulturowo dane (E. Kobylińska, 1985a, s. 122). Kulturę dialogową, która funkcjonuje podobnie do hermeneutyki Diltheya, można rozumieć jako wyodrębnioną aktywność projektującą i regulującą czynności interpretacyjne w sytuacji wieloparadygmatyczności i polisemii kultury. Aktywność ta w praktyce przebiega jednak inaczej niż tradycyjna komunikacja spontaniczna, gdyż każde z założeń jej semantyki może być poddane refleksji. Każde z nich przeto stosowane ma być nie naiwnie, lecz z „nawiasem epistemologicznym”. Oznacza to, że jednostki uczestniczące w komunikacji ujmują z góry jej założenia jako pewne kulturowo zaistniałe wyobrażenia. Dialog w takim znaczeniu reguluje zatem działania komunikacyjne wyposażone jednocześnie w sens światopoglądowy związany z refleksją nad założeniami semantyki tych działań. Może być on odczytany jako postulat wprowadzenia światopoglądu na powrót niejako w obszar codziennej aktywności życiowej jednostki w momencie dezintegracji tradycyjnych systemów światopoglądowych i, w konsekwencji, rozproszenia oraz uprzywątlenia wartości (E. Kobylińska, 1985b, s. 216).

Można powiedzieć, że dopiero filozofia jako hermeneutyka dać może podstawy edukacji, rozumianej jako dialogiczny sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego. Może więc ona mieć podwójne odniesienie do myślenia o edukacji: o edukacji pojętej jako dialog i o jej funkcjonowaniu przez uprawianie edukacyjnego procesualnego „dialogu bez arbitra”. Uczenie się uprawiania takiego dialogu przez „dokonywanie dialogowej interpretacji” samej tej idei, wykrywanie sensów w jej stronie teoretycznej i praktycznej,

⁵ Pomijamy w rozważaniach szczegółowe teorie społeczne czy paradygmaty (mieszczące się w wyodrębnionych orientacjach epistemologicznych), które np. ze względu na relacje obiektywizm – subiektywizm czy stopień regulacji zmiany prezentowane są jako: teoria krytyczna, teoria konfliktu, interpretatywizm, funkcjonalizm (Z. Kwieciński, 1993, s. 7–25). Pomijamy także ogólne rozważania dotyczące relacji modernizm – postmodernizm; więcej zob. A. Gofron (2010a).

jest drogą, którą można zaproponować na miejsce tradycyjnego „łączenia teorii z praktyką” (J. Rutkowiak, 1986, s. 56). Wykorzystanie hermeneutyki w pedagogice przez odniesienie do Habermasowskiej racjonalności instrumentalnej (adaptacyjnej) i racjonalności komunikacyjnej (emancypacyjnej) pokazuje R. Kwaśnica (1987), gdy pisze o poszukiwaniach trzeciej pedagogiki (trzeciego paradygmatu). Dotychczasowe dwie to pedagogiki tradycyjnie oddzielane od siebie jako przeciwstawne: nie są dwoma odrębnymi systemami wiedzy o wychowaniu, lecz dwoma biegunami jednej całości. Spór prowadzony w jej ramach przenika tę wiedzę, wytwarza stale obecne w niej treściowe opozycje, odnawia je wciąż na nowo w zmieniających się wersjach tej samej polemiki, ale przede wszystkim jest źródłem jej strukturalności.

Hermeneutyka wywodząca się z tradycji interpretacji tekstu wymaga przyjęcia założenia, że cały dorobek ludzkości jest jednym wielkim tekstem. Dekonstrukcja jako jedna z propozycji poststrukturalistycznych polega (w dużym uproszczeniu) na rozpoznaniu struktur tworzących znaczenie tekstu. Stąd nauczanie winno zmierzać do otwarcia struktury tekstu, do dekonstrukcji jego struktury znaczeń, do krytycznej transformacji wiedzy. To krytyczno-epistemologiczne nastawienie do wiedzy stanowi nie tylko punkt wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego, ale i jego rezultat. Poststrukturalizm w takim znaczeniu stanowi kontynuację francuskiej szkoły epistemologicznej, której podejście widoczne jest u C. Levi-Straussa, M. Foucaulta, R. Barthesa, J. Lacana, L. Althussera (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 186). Wspólną cechą wszystkich tych autorów jest nacisk, jaki kładą na fundamentalne struktury oraz niedoceniające działającego podmiotu czy całkowite pozbawienie go znaczenia. Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Pod wpływem tych idei powstała seria badań pod nazwą analizy dyskursu oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości (M. Foucault, 1977; T. Szukdlarek 1993, s. 38). Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zatem ogniwem władzy. Stąd też wydaje się, że obecny dzisiaj w polskiej myśli pedagogicznej tzw. konstruktywizm swoimi założeniami tkwi w powyższych ujęciach poststrukturalistycznych. Wskazuje na to odwołanie się autorów do tzw. ujęcia systemowego, opozycji: obiektywizm – konstruktywizm, wiedzy/władzy, przed-wiedzy, struktury języka, wagi znaczenia, i konstruktywizmu rozpatrywanego na poziomie psychologicznym, a ujmowanego w postaci tzw. struktur umysłowych (D. Klus-Stańska, 2010).

W przypadku neopragmatyzmu kluczowe jest u przedstawicieli tej orientacji w ich myśleniu o świecie przyjmowane tzw. stanowisko antyfundamentalistyczne, które polega na tym, że nie stawiają pytań podstawowych: Jaka wiedza o świecie jest prawomocna? Jakie wartościowanie etyczne albo estetyczne jest słuszne? Reprezentantami tego nurtu są m.in. W.V.O. Quine, H. Putnam, D. Davidson i R. Rorty (deklarujący się jako pragmatysta czerpiący inspiracje – co szczególnie interesujące – z pragmatyzmu Deweya). Wszyscy

oni rezygnują z „wielkiej narracji” i proponują na jej miejsce odmienne, lepsze z ich perspektywy sposoby myślenia. Różnią się od postmodernistów tym, że pragną zastąpić filozofię fundamentalistyczną pewnym myśleniem konstruktywnym, jakkolwiek pozbawionym przesłanek sformułowanych w duchu modernistycznym

Deklaracja Rorty’ego, czołowego przedstawiciela tego nurtu, wyrażała się m.in. w stwierdzeniu, że „odkłada na bok pojęcie podstaw poznania”, odkłada na bok pojęcie umysłu Kartezjusza, J. Locke’a i I. Kanta, jako wyróżnionego przedmiotu badań ulokowanego w przestrzeni wewnętrznej, obejmującego procesy umożliwiające poznanie. Mówi, że „odkłada na bok”, nie zaś „przedstawia argumenty przeciw”. Jego celem jest rozwianie fundamentów pewności co do umysłu jako czegoś, na co powinno się mieć pogląd filozoficzny, co do poznania jako czegoś, co powinno mieć teorię oraz ma podstawy, a wreszcie co do filozofii, tak jak pojmuje się ją od czasów Kanta. Rozpatruje rozwiązania problemu umysł – ciało, nie czyni tego jednak po to, by zaoferować jeszcze jedno rozwiązanie, lecz by objaśnić, dlaczego nie sądzi, aby był tu jakiś problem (R. Rorty, 1980, s. 6–7).

U Rorty’ego pojawia się wizja nabywania przez podmiot wrażliwości, kompetencji moralnej i zdolności poznawczego reagowania na otoczenie i doświadczenie, przede wszystkim w trybie uczuleń, tzw. idiosynkrazacji. Jest to odkrycie czy filozoficzna rehabilitację uczuleń jako odpowiednika obecnego już w hermeneutyce zrehabilitowania przesądów, głęboko przenikających rozumienie, których wbrew iluzjom oświeceniowej wizji rozumu nie można usunąć (L. Witkowski, 1998, s. 58). Jest to ważna sugestia Rorty’ego, która mówi o tym, że od F. Nietzschego do Z. Freuda dojrzewa możliwość zmiany strategii oddziaływania na jednostki w zakresie kształtowania ich wrażliwości i kompetencji, dająca alternatywę wobec tradycji platońsko-kantowskiej, przekazywania ogólnych zasad, wartości, maksym i formułowania ich w ogólnym języku cech i powinności. Zmiana ma otwierać się na język pozbawiony uniwersalnych treści, a przy tym sprzyjający owym uczuleniom na jednostkowe, konkretne i często niepowtarzalne, wyjątkowe w swej specyfice przejawy zła, krzywdy, bólu, upokorzenia czy niesprawiedliwości. W tej kwestii Rorty jest pod wpływem podejścia M. Kundery, za którym posługuje się terminem (i związaną z nim strategią) „mądrości powieści” i powieściopisarza przeciwstawionej mądrości księdza, filozofa, uczonego. Mądrość powieści przeciwstawia się mądrości *episteme*, wolna jest bowiem od roszczeń uniwersalizujących treści (L. Witkowski, 1998, s. 59). Rorty porzuca retorykę emancypacji na rzecz retoryki reformistycznej, dotyczącej zwiększonej tolerancji i zmniejszonego cierpienia. Píše, że jeśli mamy w umyśle jakąkolwiek **Ideę**, to nie jest to idea **Emancypacji**, lecz **Tolerancji** (Z. Melosik, 1995a, s. 277). W propozycji Rorty’ego zmagania o definiowanie tego, co jest „obiektywne”, zastąpione zostają ideą „nieprzymuszonego porozumienia”, która daje nam (na sposób obiektywnej prawdy) to, co chcie-

libyśmy: intersubiektywną zgodę. „Nieprzymuszone porozumienie” i „wolne otwarte spotkania” mają zająć miejsce takich pojęć, jak obiektywność, wola Boga, prawo moralne (R. Rorty, 1989, s. 18–19; za: Z. Melosik, 1995a, s. 278).

Dzisiaj, mówiąc o propozycjach teorii pedagogicznych/humanistycznych, można mówić o nieuregulowanych jeszcze kulturowo propozycjach rozumienia działalności-czynności edukacyjnych – o metaforach interpretacyjnych – które mają jednak pewną szansę na usankcjonowanie przez szeroko rozumianą kulturę pedagogiczną.

Status teoriopoznawczy dydaktyki

Statusu poznawczy dydaktyki można rozpatrywać na dwóch poziomach. Poziom pierwszy, podstawowy, dotyczy ujmowania dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, pedagogicznej. Poziom drugi obejmuje edukacyjną praktykę społeczną. Ten poziom wydaje się nierozzerwalnie związany z pierwszym, stąd też analiza kontekstu historycznego (genetycznego) wzajemnych powiązań jest niezależna od krytyki dotychczasowego praktycznego uprawiania dydaktyki, szczególnie na poziomie tzw. dydaktyk szczegółowych⁶. To wzajemne związanie najlepiej wyraża się w twierdzeniu Deweya o związku myślenia z działaniem, poznania z praktyką (badaniem), utożsamieniu przezeń procesu uczenia z procesem samodzielnego badania.

W dydaktyce polskiej teza ta ugruntowana jest przez stwierdzenie mówiące o trwałym związku teorii nauczania (szerzej, teorii edukacyjnej) z panującą historycznie teorią poznania. Szczegółowo pisze o tym W. Zaczyński (1993, s. 135), twierdząc, że epistemologia wyznacza nie tylko treści i cele nauczania, ale także sposoby nauczania. W dydaktyce (jako nauce) przyjmuje się, że metoda poznania zależy od przedmiotu badania, co także wg Zaczyńskiego charakterystyczne jest dla propozycji metodycznych, które zakładają, iż efektywność nauczania zależy od optymalnego dopasowania metod do cech nauczanego przedmiotu. To swoiste zrównanie procesu poznania z procesem nauczania wyraża Zaczyński, dobitnie pisząc, że

[...] wolno przyjąć z małym prawdopodobieństwem błędu to, że uznany w dydaktyce kierunek relacji od przedmiotu do metody obowiązuje także w poznaniu naukowym. Przecież nauczanie jest w swej istocie poznaniem (1998, s. 16).

⁶ Zob. krytykę praktyki dydaktycznej, która wg D. Klus-Stańskiej (2010, s. 11–12 i n.) cechuje się inercyjnością płynąca z nawyku, zwyczaju i rutyny. Jej opis przedstawiany jest przez praktyków w języku, u którego podstaw leży nieuświadomiana (ukryta) teoria, eklektyzm teoretyczny bądź też administracyjna interpretacja.

To uwikłanie epistemologiczne procesu kształcenia w relacji do ugruntowanych w humanistyce twierdzeń, które mówią o tzw. pluralizmie teoretycznym, a wręcz o anarchizmie metodologicznym (P. Feyerabend), funkcjonowaniu paradygmatu w naukach społecznych T.S. Kuhn) czy też o tzw. grach językowych w nauce (L. Wittgenstein), będzie poddane rekonstrukcji w tej części szkicu. Pojęcie metody (nauczania) wydaje się tutaj centralną kategorią pedagogiczną/dydaktyczną, która dla Pestalozziego była tym co decydowało o wychowaniu/nauczaniu jednostki, a dla Herbart'a tym, co wyrokowało o zmianie człowieka/społeczeństwa. Wspomniany wyżej porządek naukowy, historycznie do XIX w. łączony był z metodą naukową, tę zaś rozmaicie łączono z metodą nauczania. Dzisiaj, już w XXI w., te związki winny być poddane szczegółowej analizie i interpretacji.

Zdefiniowanie pojęcia metody (w tym metody nauczania) z powodu jej czynnościowego charakteru wymaga przyjęcia założenia o racjonalności. Otóż ująć daną czynność jako racjonalną znaczy określić ją z punktu widzenia:

- wartości stanowiącej dla podmiotu jej cel,
- wiedzy tegoż podmiotu, wedle której podjęcie odnośnej czynności prowadzi do realizacji wchodzącego w grę celu.

Racjonalność jest tu rozumiana jako pewnego rodzaju konsekwencja podmiotu względem posiadanej przezeń wiedzy i akceptowanych wartości. Nie wymaga ona żadnego wartościowania: ani celu, ani też wiedzy podmiotu czynności. Wydaje się, że niezwykle trudne, a może nawet niemożliwe jest intersubiektywne uzgodnienie tego, jakie cele są godne realizacji, wykonalne, a w szczególności, jaka wiedza jest „adekwatna”. Z metodologicznego punktu widzenia istotne jest związanie celu-wartości (aspekt normatywny racjonalności) ze sposobem-wiedzą jego realizacji (aspekt dyrektywalny racjonalności).

Owo związanie w praktyce dydaktycznej, jak pisze D. Klus-Stańska, bardzo często funkcjonuje jako różnorodność rozwiązań praktycznych (metod) wobec tych samych celów-wartości – tych samych założeń dydaktycznych. Zmiana metody jest kolejną propozycją dydaktyczną, która bardzo często „ma zoptymalizować osiągnięcie założonych celów, które dotychczas osiągnięte były w sposób niezadowolający” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 107)⁷. Ironia tego poglądu polega na tym, że można zmieniać kompetencje nauczyciela, środki dydaktyczne, podręczniki i sposoby motywowania ucznia (metody), natomiast cele/wartości – jednoznaczność założonej koncepcji jest niezmienna. Potocznie, jak pisze autorka, sytuacja wygląda tak: nauczanie wywołuje uczenie się, podręcznik powinien zawierać materiał, osoba nauczana uczy

⁷ Zmiana definicji metody wg autorki to często odmienny porządek gramatyczny i leksykalny definicji, który nie prowadzi do zmiany treści i zakresu pojęcia. Brak jest zmiany w zakresie poprzedzających założeń (epistemologicznych, psychologicznych, antropologicznych), które generują taką, a nie inną koncepcję zjawiska i zawierające się w niej definicje.

się tego, czego się jej naucza, postęp w uczeniu się to coraz większy przyrost wyuczonych dzięki nauczycielowi wiadomości i umiejętności. Stąd też obecnie, wg Klus-Stańskiej, odmienność propozycji dydaktycznych nie może być konstruowana bardziej wokół odmiennej metody nauczania, a mniej wokół odmiennych koncepcji poznania, rozwoju czy wiedzy. Chodzi o to, by odmienność teoretyczna nie została zastąpiona wariantowością metody działania (D. Klus-Stańska, 2010, s. 114).

Powyższe tezy stały się podstawą do historycznej (genetycznej) interpretacji wcześniejszych propozycji w tym zakresie. Przywołując sygnalizowany na początku szkicu projekt Komeńskiego, interpretowany z punktu widzenia racjonalności w wyłuszczonej wyżej metodologicznym znaczeniu, można powiedzieć, że wspomniany porządek naturalny u Komeńskiego widoczny jest w opracowanej przezeń metodzie, którą nazwał naturalną. Natura w przekonaniu Komeńskiego dostarcza nie tylko treści, ale wyznacza także metodę nauczania, która powinna być zgodna z jej prawidłami. Formułując zasady nauczania i uczenia się, Komeński twierdzi, że najpierw należy przysposobić zdolność pojmowania rzeczy, na drugim miejscu pamięć, a na trzecim dopiero język i rękę. Każdy język, naukę czy sztukę należy najpierw podawać w formie najbardziej przystępnych wiadomości elementarnych, by możliwe było uchwycenie ogólnego obrazu. Swoiste cztery stopnie: wiedza, pamięć, język, ręka, ujęte indukcyjnie (uogólnione), porządkuje, powiedzielibyśmy dzisiaj, psychologicznie, pisząc, że należy najpierw ćwiczyć zmysły dzieci, następnie pamięć, potem zdolność pojmowania, wreszcie zdolność sądzenia. Ponieważ dla wiedzy zmysł jest punktem wyjścia, stąd przez wyobrażenie wiedzie droga wiedzy do pamięci; następnie przez zestawienie *inductio* szczegółów kształtuje się zdolność pojmowania całości; w końcu zaś na podstawie dostatecznego zrozumienia dawnych rzeczy powstaje sąd ustalający wiedzę (J.A. Komeński, 1935, s. 127). Ta filozoficzna formuła miała być ogólną teorią świata i człowieka.

Wspomniany Pestalozzi, jako naturalista, twierdząc, że natura ludzka jest podporządkowana tym samym prawom co natura fizyczna, w warstwie metodycznej był zwolennikiem organiczno-genetycznej metody nauczania. Zwrócił uwagę na to, by w każdym procesie dydaktycznym każde nauczanie rozpoczynać od form prostych, a następny stopień wpływał z poprzedniego. Uczeń powinien przyswajać wiedzę w takim porządku, w jakim ją uczeni osiągnęli, w jakim były stwierdzane fakty przez badaczy. Tak więc metoda genetyczna badania zbiegała się z metodą genetyczną nauczania. Okoń w metodzie Pestalozziego wyróżnia cztery tzw. momenty: 1) spostrzeganie przedmiotów, 2) kształtowanie jasnych wyobrażeń spostrzeganych przedmiotów, 3) porównywanie przedmiotów i kształtowanie pojęć, 4) nazywanie przedmiotów (słowo), rozwijanie mowy (W. Okoń, 1987 s. 39). Poglądy dydaktyczne Pestalozziego znalazły w Polsce rzecznika w osobie Dawida, który bezpośrednio nawiązuje do niego w wielu miejscach. Charakterystyczne dla

Dawida jest zrównanie psychicznego procesu poznania z procesem nauczania. W tej warstwie Dawid uzupełnia tzw. momenty Pestalozziego o kolejny, ostatni element: zastosowanie (J.W. Dawid, 1960, s. 386).

Także dla Herbartu metoda była czynnikiem zmiany człowieka i społeczeństwa. Jego metoda wynikała z ogólnego systemu, scharakteryzowanego wyżej. Zbudowany on został na przesłankach metafizycznych w etyce i psychologii oraz na pozytywistycznych założeniach w sposobie rozumienia nauki i nauczania. Stąd też wiadomości wynikały z doświadczenia, a przyswajanie wiadomości miało prowadzić przez cztery stadia: jasność, kojarzenie, system oraz metodę. Przedstawiciel herbartyzmu w dydaktyce, W. Rein, nadał stopniom formalnym inne nazwy niż Herbart i wyraźniej określił ich treść, a zarazem zwiększył ich liczbę do pięciu. Są to: przygotowanie, podanie, powiązanie, zebranie i zastosowanie (C. Kupisiewicz, 1979, s. 35). Także w tym przypadku teza o zrównaniu procesu poznania z procesem nauczania ma swoje uzasadnienie w naturalistycznym i pozytywistycznym sposobie uprawiania nauki oraz dydaktycznym sposobie uczenia (nawet szerzej, wychowania, w rozwijanym przez Herbartu tzw. nauczaniu wychowawczym).

Dewey utożsamiał proces uczenia z procesem samodzielnego badania. Nauczanie w jego ujęciu koncentruje uwagę przede wszystkim na procesie badawczym. Proces badawczy, poszukiwanie to aktywność konstrukcyjna umysłu wątplącego, któremu dotychczasowe źródła nie wystarczają do wywoływania nowych czynności. Teza o jedności myśli i działania prowadzi do ujęcia czynności poznawczych jako czynności praktycznie zaangażowanych, jest więc pewną szczególną interpretacją natury przeżyć poznawczych. Istotą tej interpretacji jest negacja odróżnienia podejścia teoretycznego od podejścia praktycznego – myślenie jako czynność ma naturę praktyczną, czynności teoretyczne zostają przeinterpretowane na zdarzenia praktyczne (H. Buczyńska-Garewicz, 1987, s. 487). Myśl Deweya ze względu na jej zasadniczą niesprzeczność z niektórymi przynajmniej tezami postfilozofii (szczególnie poststrukturalizmu) jest odczytywana i kontynuowana do dzisiaj w Stanach Zjednoczonych. Jeden z czołowych przedstawicieli postmodernistycznej lewicy filozoficznej w Stanach Zjednoczonych, C. West, który, jak pisze, pochodzi z tradycji pragmatycznej, tak charakteryzuje myśl Deweya: jego antyrealizm ontologiczny (wyrażający się w kwestionowaniu klasycznej teorii prawdy), epistemologiczny antyfundamentalizm oraz „detranscendentalizacja podmiotu” wynikają z jednej podstawowej tezy dotyczącej natury wiedzy – wiedza jest u Deweya tworem konkretnych, uwikłanych w relacje władzy praktyk społecznych. Wiedza jest produkowana i zdobywana w wielu praktykach (nie w jednej, uniwersalizowanej praktyce). Taki obraz wiedzy jest zgodny ze współczesnymi tezami poststrukturalizmu. West stawia znak równości między Deweyowską decentralizacją podmiotu a decentracją podmiotu w ujęciu Derridy (T. Szukdlarek, 1993, s. 51).

Historycznie późniejsza koncepcja edukacyjna Okonia genetycznie odnosi się do Komeńskiego, Pestalozziego, Dawida, Herbarta i Deweya. Efektem przeprowadzonych przezeń badań, charakteryzowanych wyżej, jest wykrycie pewnych momentów wspólnych dla nauczania wszystkich przedmiotów. Momenty te, zwane też ogniwami procesu nauczania, dotyczą zespołów jakościowo podobnych czynności nauczyciela i przedstawiają się następująco:

- 1) uświadamianie uczniom celów i zdań dydaktycznych, stawianie problemów,
- 2) zaznajamianie uczniów z nowym materiałem,
- 3) kierowanie procesami uogólniania,
- 4) utrwalanie wiadomości uczniów,
- 5) kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajień,
- 6) wiązanie teorii z praktyką,
- 7) kontrola i ocena wyników nauczania (W. Okoń, 1965, s. 14, 57–58).

W tym przypadku podstawowe momenty proponowane wcześniej przez Pestalozziego i Herbarta zostają uzupełnione o element tzw. nauczania problemowego, który jest już wyraźnym nawiązaniem do twórczości Deweya. Nieco później nauczanie problemowe uzyskuje wg Okonia odrębny status i przedstawione zostaje jako kolejne etapy rozwiązywania problemu:

- 1) postawienie problemu przez nauczyciela,
- 2) poszukiwanie rozwiązania (gromadzenie materiału, formułowanie przesłanek i hipotezy, sprawdzanie hipotezy),
- 3) rozwiązanie problemu, poprawne sformułowanie rozwiązania,
- 4) sprawdzenie rozwiązania (W. Okoń, 1963, s. 177).

Autor nie odnosi się do założeń filozoficznych Deweya. Stąd też zarówno w pierwszym przypadku, jak i w drugim, nieartykułowanym, następuje zrównanie procesu poznania z procesem nauczania, przy różnych w obu przypadkach założeniach teoriopoznawczych. O ile pierwsze jest wyraźnie pozytywistyczne, o tyle drugi przypadek w warstwie teoretycznej nawiązuje do hipotetyzmu Popperowskiego i wymaga odrębnego potraktowania, o czym dalej.

Kolejna propozycja Okonia, tzw. teoria wielostronnego kształcenia, ma, jak się wydaje, już pewne specyficznie rozumiane odniesienia strukturalistyczne. Wyróżnione w strukturze wiedzy naukowej cztery składniki: opis, wyjaśnienie, ocena i norma, są podstawą do wyodrębnienie czterech sposobów uczenia się przez: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie (W. Okoń, 1987, s. 47–103). Dwa pierwsze elementy struktury: opis i wyjaśnienie, stanowią dwa składniki poznania naukowego i w jakiś sposób mogą być przełożone na nauczanie: pierwszy składnik, rozumiany czysto pozytywistycznie, na przyswajanie wiedzy; drugi, jako wyjaśnianie (powtórzenie hipotetyzmu) na badanie. Jednak pewne wątpliwości budzą wyróżnione w strukturze wiedzy dwa ostatnie składniki: ocena i norma. Nieprecyzyjnie definiowane, prawdopodobnie odnoszą się do szeroko rozumianej edukacji

moralnej, przez autora zredukowane są jednak do edukacji estetycznej rozumianej psychologicznie jako przeżywanie. Ostatni rodzaj edukacji – „przez działanie” – w świetle powyższych tez przenika każdy rodzaj uczenia się i jest wyraźnym odniesieniem do założeń behawiorystycznych.

Behawioryzm (szczególnie behawioryzm jako podstawa psychologiczna procesu nauczania) i strukturalizm stanowią do dzisiaj założoną (bądź ukrytą, nieartykułowaną) podstawę budowania koncepcji dydaktycznych, metodycznych w edukacji. Bardzo często dydaktycy zaprzeczają użytkowania behawioryzmu w teorii i praktyce. Teoria psychologiczna bywa deklarowana przez upracticzną dydaktykę, ale należy zauważyć, że tą teorią nigdy nie jest behawioryzm (D. Klus-Stańska, 2010, s. 258). Jednak w szkolnych praktykach nauczania bardzo często mamy do czynienia z uprawianiem dydaktyki quasi-behawiorystycznej. Dydaktyka silnie wtopiona w racjonalność behawiorystyczną wpisuje w swoje założenia retorykę i zasób leksykalny sztandarowe pojęcia innych koncepcji (np. psychologii postaci, humanistycznej czy poznawczej). Dla dydaktyki nieświadomie behawiorystycznej najbardziej charakterystyczne są następujące założenia, kreujące określoną realność klasy szkolnej:

- 1) uczenie się ucznia jest reakcją na czynności ucznia;
- 2) zarówno nauczanie, jak i uczenie się wyraża się w wykonywaniu obserwowalnych czynności (zachowaniach);
- 3) obserwowalne czynności ucznia muszą przebiegać wg ściśle zaplanowanego wzoru;
- 4) materiał do uczenia się musi być zorganizowany w postaci elementarnych części;
- 5) każda z czynności ucznia powinna być kontrolowana i wzmacniana;
- 6) możliwe i wskazane jest precyzyjne formułowanie celów kształcenia wyrażanych w kategoriach zmiany obserwowalnych zachowań (D. Klus-Stańska, 2010, s. 217–218).

Powyższe tezy nie są podstawą do całkowitego zakwestionowania tej najwcześniejszej, jak pisano, usamodzielnionej (zawodowej) formy edukacji. Przez ćwiczenia, powtarzanie czynności pokazowych nabywało się i odtwarzało sposoby poprawnego technologicznie kształcenia rzemieślniczego, kształciło się manualne działania (czynności) zawodowe. W dzisiejszej szczegółowej literaturze dydaktycznej zagadnienie to charakteryzowane jest jako uczenie się tzw. umiejętności podstawowych. Z rozmysłem przyjmuje się, że jest to kształtowanie umiejętności (czynności), jednak już ich rozumienie nie odnosi się tylko do czystego behawioryzmu. Wyróżnia się i definiuje np. umiejętności poznawcze i motoryczne, które mają stanowić fundament wszelkiego uczenia się. Model nauczania, który służy do wspomaganie uczenia się podstawowych umiejętności, potocznie określa się bardzo często mianem nauczania krok po kroku; określane bywa także jako tzw. model nauczania bezpośredniego. W literaturze występuje on pod różnymi nazwami: jako

model szkoleniowy, aktywne nauczanie, nauczanie zupełne, nauczaniu wprost. Model ten składa się z pięciu głównych faz:

- 1) podanie celów i wywołanie nastawienia,
- 2) pokaz wiedzy lub umiejętności,
- 3) ćwiczenie pod kierunkiem,
- 4) sprawdzenie opanowania umiejętności i wiadomości, sprzężenie zwrotne,
- 5) rozbudowane ćwiczenia, transfer (R. Arends, 1995, s. 312).

Wyróżnienie w nauczaniu bezpośrednim umiejętności poznawczych (obok podstawowych, motorycznych i czynnościowych) stanowi o odejściu od jednoznacznie rozumianego behawioryzmu i nawiązanie w warstwie teoretycznej do analizy systemowej i psychologii poznawczej. Analiza systemowa to nic innego jak przyjęcie w różny sposób werbalizowanych założeń strukturalistycznych. W warstwie teoretycznej model nauczania bezpośredniego wykorzystuje w pewnym zakresie także teorię społecznego uczenia się A. Bandury, wg którego znaczną część tego, czego się uczy, zawdzięczamy modelowaniu. Uczymy się przez obserwację: obserwując innych, zdobywamy pojęcie, jak wykonuje się daną czynność, aby później skorzystać z zaskodowanych wówczas informacji jako wskazówek do działania (A. Bandura, 1977, s. 24). To swoiste złożenie teoretyczne w tej propozycji dydaktycznej: z jednej strony „miękkiego” behawioryzmu, z drugiej zaś psychologii poznawczej i swoście rozumianego strukturalizmu, stanowi o przyjęciu tezy antyparalelizmu psychofizycznego, czyli założenia w strategii (programie) badawczym „identyczności zjawisk świadomościowych ze zjawiskami fizjologicznymi (czynnościowymi)”. Teza ta w myśleniu dydaktycznym przybiera postać takiego współczynnika metodologicznego-teoretycznego, który odnosi się właśnie do behawioryzmu i psychoneurofizjologii. Tezę przeciwną, czyli tzw. paralelizm psychofizyczny, konstytuuje współczynnik metodologiczno-teoretyczny, który obsługuje praktykę badawczą introspekcjonizmu oraz m.in. psychologii Piagetowskiej (K. Zamiara, 1978). Stąd też można przyjąć, że założenia dydaktyczne nauczania bezpośredniego mimo różnych odniesień do strukturalizmu i psychologii poznawczej korzeniami tkwią jednak w psychologii behawioralnej, wg której wszystkie czynności uczenia się (wychowania), takie jak: czynności językowe, myślenie abstrakcyjne, twórczość, czynności symboliczno-kulturowe, wyznaczone są przez te same prawa typu S-R – prawa bodźca i reakcji.

W praktyce dydaktycznej (nauczycielskiej) te odniesienia (deklarowane bądź ukryte) do behawioryzmu wpływają na inercyjność systemu dydaktycznego, który zostaje jeszcze wzmocniony brakiem solidnej znajomości zapożyczonych koncepcji, używaniem pojęć naukowych jako propagandowo-perswazyjnych haseł i wypełnianiem terminologii dowolną treścią. W ten sposób nieracjonalność, wewnętrzna niekoherencja i zakłócenia w promowanej i zalecanej *vs* realizowanej praktycznie dydaktyce nie polegają na popełnianiu błędów (rozumianych jako odstępstwo od teorii czy kanonów),

ale właśnie na nieświadomości, jaką teorię się uprawia (D. Klus-Stańska, 2010, s. 258).

Behawioryzm ten w warstwie teoretycznej jako projekt naukowy opierał się na założeniach, których istotą były wspomniany porządek, strukturalność, instrumentalna możliwość opisu i procedury osiągnięcia celu. Procesowi nauczania i uczenia się jednostki przypisano wysoką kontrolowalność, potencjalna zmiana była zawsze planowa, a zachowania można było, zdaniem behawiorystów, nie tylko przewidywać i monitorować, ale także dość dowolnie kształtować zgodnie z przyjętym planem. Jednak, jak pisze D. Klus-Stańska (2010), używając specyficznie zdefiniowanej kategorii chaosu⁸, behawioryzm, paradoksalnie, przyczynił się (i dzieje się tak nadal) do chaosu dydaktycznego, tak na poziomie uogólnień akademickich, jak i na poziomie praktyki szkolnej. Chaos nie tyle cechował sam model i zamiar dydaktyczny, ile poziom i styl jego recepcji. Jedną z przyczyn chaotyczności, którą trzeba uznać za znacznie ograniczającą rozwój dydaktyki, było przeoczenie przez dydaktyków, że sam behawioryzm uległ z czasem znacznej rekonstrukcji jako teoria psychologiczna. Za znaczące ograniczenie behawioryzmu uznano przede wszystkim brak zainteresowania intencjonalnością jako najbardziej ludzką charakterystyką aktów poznawczych (D. Klus-Stańska, 2010, s. 253–255).

Już we wspomnianym neobehawioryzmie zakładano także konieczność przyjęcia założeń strukturalistycznych w teorii i praktyce badawczej (A. Gofron, 2010a, s. 146–179). Odtąd psychologia zaczęła interesować się badaniami struktury i funkcjonowania umysłu, np. przez wyodrębnienie tzw. struktur poznawczych. Odniesienie do strukturalizmu było podstawą do zakwestionowania rozumienia psychiki (umysłu) jako sumy poszczególnych elementów. Niestety, w dydaktyce nie towarzyszyło temu zakwestionowanie rozumienia uczenia się jako sumy elementarnych czynności ucznia ani podważenie roli dawkania elementarnych porcji wiadomości i umiejętności. Na jej gruncie, zwłaszcza w obrębie dydaktyk szczegółowych, nurt neobehawioralny pozostaje wciąż żywą i dynamiczną opozycją wobec innych sposobów myślenia o procesach uczenia się. Zdaniem Klus-Stańskiej

⁸ Przyjęta przez autorkę kategoria interpretacyjna chaosu służy do opisu specyfiki dydaktyki zarówno jako subdyscypliny pedagogicznej, jak i praktyki pedagogicznej. Specyfika ta wiąże się z wpisaniem myślenia i działania w chaotyczną znaczeniowo (wielość zdarzeń, wieloznaczność pojęć, nieład teoretyczny, metaforyczność) rzeczywistość kształcenia. Składają się na nią, z jednej strony: potoczność, dyskursywność, entropia informacyjna, zderzenie porządków racjonalności. Chaotyczność stanowi w tym przypadku witalny element dydaktyki w jej wymiarze ontologicznym, odpowiada na pytanie „co jest”. Zarazem chaotyczność jako atrybut dydaktyki może też hamować jej rozwój i obniżać jakość. Chaos oznacza wtedy nie wielość i zmienność, ale niezborność, nieporozumienie, zamęt, czyni praktykę nieadekwatną wobec intencji ich autorów, wobec kultury. Te dwie przestrzenie oddziałujące na siebie, według autorki, należy nieustannie rozpoznawać – jedną, by ją respektować, oraz drugą, którą trzeba eliminować (D. Klus-Stańska, 2010, s. 10, 21–51).

(2000, 2006) w dydaktyce zbehawioryzowanej nadal powszechna jest skłonność do rozbijania na elementy złożonych zachowań (poznawczych) i sprowadzenia ich do sumy prostych zachowań cząstkowych. Elementy są rozumiane jako części mające odrębny status ontologiczny, zatem w takim ujęciu część elementarna ma swoją ontologiczną odrębność niezależną od całości. Tymczasem element poznawczy nie istnieje poza całością. Może być rozumiany jedynie przez całość. Można go wyodrębnić jako obszar poznania, ale zawsze niezbędne jest uwzględnienie kontekstu. Przyjęte w dydaktyce stanowisko teoriopoznawcze to tzw. atomizm, w odróżnieniu od stanowiska strukturalistycznego, w którym wyodrębniając strukturę globalną, zaprzecza się, jakoby pewne układy całościowe były jedynie zespołem czy sumą swych części. Twierdzi się, że przysługują im takie właściwości globalne, jakie są różne od właściwości ich elementów i nie dają się odtworzyć na podstawie tych ostatnich. To właściwości globalne danego układu określają własności jego składników, a nie odwrotnie – sytuacja odwrotna to wspomniany atomizm (A. Gofron, 1997).

Dydaktyka nieogarniająca całości, skupiona na szczegółach, poszczególnych elementach i kroczkach nie jest dydaktyką szczegółowo ustrukturyzowaną (patrz tzw. nauczanie zintegrowane w edukacji elementarnej i starszych klasach szkoły podstawowej); przeciwnie, okazuje się nierozumna, chaotyczna w kompulsywnych reakcjach, prowadząca do skutków sprzecznych z tymi, które zakłada. W tym przypadku daje się zauważyć zjawisko ulegania modom retorycznym, w wyniku których proponuje się odmienne deklaracje w perswazyjnym celu wywołania odpowiedniego wrażenia na słuchaczu i wymuszenia jego aprobaty lub określonego działania. Używa się wówczas rozmaitego rodzaju sloganów, populistycznych w wyrazie, łatwych do zapamiętania i wykluczających krytyczną refleksję. Na poziomie implementowanej administracyjnie dydaktyki w taki sposób np. użyto w rozmaitych sloganowych konfiguracjach haseł „integracja” i „zintegrowany obraz świata” w edukacji elementarnej. Słowa użyte przez resort nie służyły streszczeniu teorii pedagogicznej uzasadniającej podejmowane decyzje administracyjne, ale miały na celu wywołanie określonych działań społecznych. W stosunku do tzw. integracji (strukturalizacji w znaczeniu metodologicznym) projekt udało się zrealizować, nie dociekając zupełnie, co może oznaczać „zintegrowany obraz świata” i „integrowanie” w edukacji. Przekonano nauczycieli, że integracja jest dobrem, o które należy zabiegać, choć nie ma potrzeby dochodzić, czym w rzeczy samej jest. Natomiast realnym przejawem integracji, która w rzeczywistości legła u podstaw tego szalonego ogólnokrajowego przedsięwzięcia, była rezygnacja z przerw między lekcyjnych i tradycyjnej długości zajęć (45 min) przeznaczonych na jeden obszar przedmiotowy. Szkodliwość i absurdalność sloganów propagandowych przez władze oświatowe wynikała ze skandalicznego braku elementarnej wiedzy psychologicznej i mylenia synkretyzmu percepcyjnego (czyli tzw. całościowej percepcji) z myśleniem

interdyscyplinarnym, a więc zaawansowanej kompetencji intelektualnej (D. Klus-Stańska, 2005; 2010, s. 270–272; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2005).

Próba przełamania kompleksu założeń (i działań) behawioralnych (neobehawioralnych) ze specyficznym rozumianym strukturalizmem w dydaktyce może być kolejną modą dydaktyczną, inaczej działającą, bo uruchamiana niejako oddolnie, określana mianem konstruktywizmu. Nadużywanie (wykorzystywanie) w dydaktyce tego terminu dla wskazania nowej orientacji systemowej (strukturalistycznej) jest w ostatnim czasie bardzo widoczne. Słowo „konstruktywizm”, odmieniane na różne sposoby, często przybiera postać hasła przewodniego konferencji, kursów, warsztatów dla nauczycieli. Jednak podstawowe pytanie, które w tym miejscu należy postawić, brzmi: Czy mamy tutaj do czynienia z nową koncepcją czy ponownym odczytaniem znanej od dawna perspektywy (B. D. Gołębnik, 2005)? Odpowiedź nie wydaje się jednoznaczna, ale może wskazywać na kolejną próbę budowania w naukach humanistycznych swoiście rozumianego współczynnika humanistycznego (w znaczeniu, jakie mu nadał Znaniecki) bądź też pewnej propozycji interpretacji humanistycznej, które to sposoby poznania zostały wyłuszczone w początkowej części szkicu. W sposób niejednoznaczny w propozycji teoriopoznawczej konstruktywizmu można znaleźć odniesienia do propozycji postmodernistycznych (niezależnie od dzisiejszych kontrowersji wokół tego terminu), szczególnie do jego wersji poststrukturalistycznych (A. Gofron, 2010a, s. 246–264). Wskazują na to: odwołania konstruktywistów do tzw. sposobu konstruowania wiedzy w społeczeństwie bądź w umyśle jednostki; rozróżnienie (podział) w epistemologii na to, co „obiektywne” bądź „konstruowane”; odrzucenie scjentyzmu, a przyjęcie w akcie poznania tzw. przedzałożeń; akceptacja paradygmatyczności w rozwoju nauki; kulturowe i językowe uwarunkowania poznania; korzystanie z kategorii schematu, rozumianego jako struktura umysłowa jednostki; odwołania do twórczości J. Piageta i L.S. Wygotskiego; założenie o społecznej negocjowalności znaczeń nadawanych rzeczywistości itp. (A. Zybortowicz, 1995; D. Klus-Stańska, 2010, s. 263–361).

Sygnalizowany poststrukturalizm (i wcześniejszy, przywoływany w tekście strukturalizm) jest w perspektywie teoriopoznawczej odwołaniem do prac J. Derridy. Można go uznać w początkowym okresie twórczości za strukturalistę, który później rozwinął swą koncepcję. Model tego stanowiska został zapożyczony z językoznawstwa, a następnie przeniesiony na inne teorie. Jego inspiracją była teoria F. de Saussure’a, najważniejszej postaci zwrotu lingwistycznego w myśli zachodniej. Dla strukturalistów jakaś wiedza może uzyskać status nauki, gdy rozwinię spójną teoretyczną ramę pojęciową, określającą fundamentalne struktury. Struktura języka składa się ze znaków i reguł rządzących ich kombinacją. Znaczenia znaku nie określają zewnętrzne przedmioty, do których znak się odnosi, lecz relacje z innymi znakami. Według de Saussure’a znaczenie znaku polega na stosunku do innych znaków;

mieści się między słowami, a nie w samych słowach. W poststrukturalizmie szczególnego znaczenia nabiera idea różnicy. Poststrukturalizm łączy w sobie wiele dyscyplin, przede wszystkim te, ale nie tylko, które za centralny obiekt zainteresowań uznają język. Jako przykładem można się tu posłużyć psychoanalitycznym rozwinięciem teorii de Saussure'a, którego dokonał J. Lacan. Twierdzi on, że nieświadomość ma charakter struktury przypominającej język. Uważa, że język określa nasz świat – nie jesteśmy w stanie wyjść poza język i dotrzeć do zewnętrznej rzeczywistości – język nie działa jedynie za pomocą reguł, lecz za pomocą wszelkiego rodzaju skojarzeń i przejść (metafory i metonimii), mających swe korzenie w nieświadomości (J. Lacan, 1996).

Przejście od ścisłych analiz struktur do podkreślenia władzy **znaczącego** przekształca strukturalizm w poststrukturalizm. Widać to szczególnie w pracach M. Foucaulta. Proponuje on serie badań pod nazwą „analizy dyskursu” oraz nowy sposób myślenia o tożsamości i podmiotowości. Podmiot indywidualny powstaje tutaj dzięki podporządkowaniu dyskursowi albo dyskursom (M. Foucault, 1977). Kategorie pojęciowe Foucaulta (a także Derridy) okazują się bardzo przydatne w konstruowaniu nowego dyskursu nauk humanistycznych i nowych form edukacyjnych. Znajdują swe rozwinięcie w próbach nowej teoretyzacji pedagogiki. Dyskurs prawdy i wiedza okazują się bowiem tutaj nie tyle źródłem władzy, ile jej narzędziem, mechanizmem jej sprawowania. Spiwem tak rozumianej wiedzy/władzy jest tworzony w toku jej realizacji **dyskurs**, sposób artykulacji świata, zasada rozgraniczania między wiedzą i nie-wiedzą, prawdą i nie-prawdą. Praktyka władzy to proces tworzenia ludzkich podmiotowości. W szczególnej współczesnej formie władza jest realizowana, jak ujmuje to Foucault, w postaci „technologii werbalizacji”, będącej strategią konstruowania podmiotowości (T. Szkudlarek, 1993, s. 38). Na podstawie kategorii pojęciowych wypracowanych w dziełach Derridy (także Foucaulta) powstaje nowy język teorii społecznej, który pozwala na artykulację problematyki edukacyjnej. Derrida, bazując głównie na analizie języka, odkrywa zasadę starszą od **bycia**. Zasadą tą jest **różnica**. Sprowadzając tę zasadę różnicy do najprostszej postaci, można by powiedzieć tak: aby być, najpierw trzeba się różnić (J. Derrida, 1982, za: T. Szkudlarek, 1993, s. 34).

Teorie poststrukturalne, a szczególnie strategia dekonstrukcji Derridy otwiera nowe możliwości przed teorią i praktyką edukacyjną. Rozpoznanie struktur tworzących znaczenie tekstu (w szerokim znaczeniu tekstu) i ukazanie w ten sposób ich „niekonieczności” wskazuje na ich „skonstruowany” charakter (T. Szkudlarek, 1995, s. 280). Stąd też punktem wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego może być „transformacja epistemologiczna”, czyli zmiana stosunków uczniów do wiedzy. Chodzi o wytworzenie nastawienia, że wiedza jest „wyprodukowana”, że nie jest równoznaczna z prawdą: wiedza jest tekstem przez kogoś i w jakichś okolicznościach stworzonym, przynoszącym jakąś cząstkową perspektywę poznawczą zależną od warunków jej konstruowania. Na tej podstawie może być prowadzona krytyka tekstu. Nauczanie

winną zmierzać do: stymulowania podejrzliwości, otwarcia struktury tekstu, dekonstrukcji jego struktury znaczeń, krytycznej transformacji wiedzy. Kolejną fazą tej procedury może być dekonstrukcja procesu nauczania. Chodzi tutaj o to, aby rezultaty dekonstrukcji nie zostały zabsolutyzowane jako „nowa prawda” zastępująca „starą prawdę”. To krytyczno-epistemologiczne nastawienie do wiedzy stanowi nie tylko punkt wyjścia nauczania dekonstrukcyjnego, ale i jego rezultat (T. Szkudlarek, 1993, s. 152).

Propozycje poststrukturalistyczne, prezentowane z punktu widzenia możliwości ich wykorzystywania dydaktycznego, cechują się swoistym tekstualnym charakterem ujmowania kultury. Ten sposób tekstualnego ujmowania rzeczywistości oraz kategoria interpretacji orzekają o możliwościach wykorzystania hermeneutyki w dydaktyce. Według Ricoeura hermeneutyka i teoria interpretacji jest rozpoznawaniem symboli, znaków, tekstów i wysiłkiem przyswojenia sensu. Jest swoistą syntezę tradycyjnej hermeneutyki „interpretacji tekstów” i heideggerowskiej hermeneutyki ontologicznej. Jest „operacją rozumienia w odniesieniu do interpretacji tekstów” (P. Ricoeur, 1989, s. 191). Hermeneutyka proponowana przez Ricoeura jest protestem przeciwko psychologicznym teoriom interpretacji i wskazaniem na świat tekstu, który mówi i wymaga aktywności rozumienia. Zamiast pytać teraz, „skąd wiemy” to, co mówi tekst, hermeneutyka wskazuje na konieczność pytania o to, jaki jest sposób bycia tekstu, który chcemy zrozumieć. Ricoeur wskazał również, że hermeneutyka zawsze już zastaje jakieś interpretacje i dlatego, dokonując interpretacji, jest jednocześnie krytyką demaskującą złe rozumienia (M. Szulakiewicz, 2004, s. 103).

Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest to, że refleksja hermeneutyczna dotyczy problematyki dialogu (edukacji pojętej jako dialog). Uczenie się uprawiania takiego dialogu przez „dokonywanie dialogowej interpretacji” samej tej idei, wykrywanie sensów w jej stronie teoretycznej i praktycznej, jest drogą, którą można zaproponować na miejsce tradycyjnego „łączenia teorii z praktyką”. Odpowiednia jest do tego właśnie hermeneutyka, która upomina się „[...] o pokrewieństwo myśli z tym, ku czemu zwraca nas życie, słowem – o pokrewieństwo myśli z rzeczą, o której się mówi” (P. Ricoeur, 1985, s. 19). Ten punkt widzenia odniesiony do edukacji obligowałby do innego poziomu myślenia niż funkcjonujący w niej obecnie. Ukierunkowująca edukację, a szczególnie dydaktykę ogólną, tradycyjna teoria poznania przeciwstawia sfery podmiotowości i przedmiotowości jako dwie odrębne, rozdzielone dziedziny. Wynika to z podstawowego schematu myślowego filozofii nowożytnej, wyrażonego tak przejrzyście w kartezjańskim *cogito* – przedmiot stanowi tam przeciwstawienie świadomości (M.J. Siemek, 1982, s. 29). Tymczasem obecna myśl filozoficzna, w której pojawia się zbieżność fenomenologii, strukturalizmu i hermeneutyki, zmierza do rozbudowania tej formuły przez poszukiwanie „totalności sensu”. W tak pojętej epistemologii podmiot i przedmiot nie przeciwstawiają się sobie, lecz są nierozłączne

i przenikają się nawzajem. Przedmiot nie jest rzeczą samą, lecz przedmiotem występującym w nas, w stosunku do podmiotu. Ale i podmiot jest uwikłany w ten stosunek i określony przezeń w całości. Postulat zwrócenia się ku hermeneutyce jest znaczący ze względu na zachowanie projektowanego procesualnego charakteru dialogowania w edukacji. Hermeneutyka przewiduje bowiem ruch rozpoczęty od przed-sądów, przechodzenie od utraty pierwotnej naiwności do uzyskania naiwności powtórnej oraz krytykę samej siebie jako metody.

Propozycje powyższe (w gruncie rzeczy tzw. postmodernistyczne, antynaturalistyczne), mogą stanowić przesłanki, pewne zaplecze nowych rozwiązań dydaktycznych. Budzą one pewne wątpliwości, jeśli rozpatrujemy ich status ontologiczny i epistemologiczny. Stąd też poszukiwanie mimo wszystko swoistego porządku przekazu dydaktycznego w kontekście powyższych ustaleń może (powinno) być odniesieniem do struktury przekazu językowego, który w sposób wyraźny widoczny jest we wszystkich proponowanych ujęciach. Ta swoista procesualność dydaktyczna (pewien porządek) musi genetycznie być związana z wcześniejszymi propozycjami, których status, z jednej strony, był modernistyczny (empiryczny) bądź też, z drugiej, odnosi się do rzeczywistości dzisiejszej, opisanej w kategoriach ponowoczesnych. Propozycja tu zgłaszana musi też być wyraźnie osadzona w intencjonalnym (normatywnym) sposobie uprawiania dydaktyki. Jest to oczywiście jeden z wielu punktów widzenia, który można rozumieć jako proponowaną podstawę myślową koncepcji dydaktycznej. Ten sposób myślenia wpisuje się w charakterystyczny dla terażniejszości rozpad wspólnych interpretacji świata kultury. Stąd też niezbędne staje się podjęcie wielu czynności interpretacyjnych porządkujących i scalających rozproszone wartości światopoglądowe oraz sposoby ich manifestacji. Ważne staje się budowanie takich działań, które funkcjonując w sposób edukacyjno-kulturowy, tworzą wspólny, w miarę wspólny przekaz światopoglądowy (E. Kobylińska, 1985b, s. 211–212). Dla edukacji są to dzisiaj pytania o to, co przemija, i sposoby przystosowania się do nowych wartości w życiu bądź też powrót do poważnej, solidnej koncepcji kształcenia, opartej na trwałych wartościach – powrót do korzeni. Podmioty edukacyjne stają przed problemem wielości, różnorodności ujęć komunikacji dydaktycznej, jej interpretacji (języków, pytań, metafor). Widać wyraźnie, jak intencjonalny (normatywny) jest charakter dzisiejszej edukacji. Jest to zagadnienie, które wymagałoby odrębnego potraktowania.

Jeszcze raz w tym miejscu, przywołując interesującą analizę procesu dydaktycznego (z wykorzystaniem kategorii chaosu) Klus-Stańskiej (2010), warto wskazać na swoistą regularność, pewien porządek, który autorka widzi w potoczności (doświadczeniu potocznym). Jest to wg niej rehabilitacja potoczności, która stanowi specyficzne rusztowanie wprowadzające ład w zachowania nauczyciela na lekcji. Jest to akcent na zauważalną regularność, utrwalone wzory, nawyki, które wydają się wnosić na lekcję uporząd-

kowanie, swoistą miarowość. Używając kategorii atraktora (D. Klus-Stańska, 2010, s. 48–49, 70–71)⁹, pisze o stabilizacji systemu dydaktycznego, w którym uporządkowanie jest szczególne, wynikające z inercji, oporu wobec zmiany, oddziaływujące jednak na brak możliwości twórczych uczestników systemu (nauczycieli).

Prezentując próbę mimo wszystko wyodrębnienia procesualnego, porządkującego charakteru przekazu dydaktycznego, można przyjąć, że koncepcje dydaktyczne to zbiór pewnych reguł sterujących społecznymi zachowaniami. Reguły te w empirycznych badaniach nad koncepcjami dydaktycznymi należałoby traktować jako zbiór przekonań normatywnych (wyznaczających zbiór kulturowych wartości) i zbiór reguł wskazujących, jak można owe normy spełnić. Tak pojęte koncepcje dydaktyczne stanowią w gruncie rzeczy zbiór zasad wyznaczających daną kulturę (tutaj: kulturę dydaktyczną) (T. Kostyrko, 1989, s. 12).

Patrząc na kulturę dydaktyczną, można w języku dydaktycznym wyodrębnić dwa systemy reguł dydaktycznych: wdrażania przekonań i ich przyswajania. Reguły systemu zwanego wdrażaniem do kultury określają wykonanie poszczególnych czynności, które mogą być ekspozycją (wskazywaniem), wzywaniem, sprawdzaniem i uznaniem dydaktycznym. Reguły systemu zwanego przyswajaniem kultury określają czynności, które mogą być identyfikowaniem, wykonywaniem, demonstrowaniem (E. Biłos, 1990, s. 12). Dydaktyczna komunikacja językowa różni się od innych tym, że rygorystycznie egzekwuje reguły określonych zachowań językowych uczniów. Jest to specyficzny typ komunikacji instytucjonalnej, w której postulowane wzory zachowań językowych funkcjonują jako rygorystycznie przestrzegana instrukcja socjotechniczna (W. Soliński, 1983, s. 99). Rola nauczyciela i uczniów oraz sytuacja dydaktyczna pociągają za sobą konieczność użycia określonych form językowych. Wiąże się to z wewnętrzną organizacją zachowań językowych w obrębie społeczności szkolnej (nauczyciele, uczniowie), której reguły członkowie tej społeczności uczą się w zasadzie nieświadomie. Z tego względu wydaje się uzasadnione wprowadzenie terminu kompetencji językowo-dydaktycznej. Obejmuje ona znajomość reguł używania języka w zależności od sytuacji dydaktycznej oraz roli społecznej nauczyciela i ucznia. Uwarunkowana jest indywidualnymi własnościami psychicznymi uczestników komunikacji. Jest oczywiście szczególnym przypadkiem kompetencji kulturowej.

Jak posługują się nauczyciele i uczniowie tą kompetencją, z jakich konstrukcji składniowo-stylistycznych korzystają, można zobaczyć w tzw. węzłowej sekwencji językowo-dydaktycznej: na lekcji szkolnej bądź innych zajęciach dydaktycznych. W zależności od stopnia złożenia czynności

⁹ Przywoływany atraktor jest metaforą pojęciową tych elementów systemu, które działają stabilizująco na system. Mimo chaosu system zachowuje *status quo*.

językowo-edukacyjnych (dydaktycznych) wyróżniamy cztery rodzaje tych czynności (tj. sekwencji językowo-dydaktycznych): wyjściowe, węzłowe, ogniskujące, podstawowe. Węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna powstaje z powiązania czterech podstawowych funkcji mowy, które spełniają wyrażenia językowe w stosunku do systemu języka i innych aspektów mowy. Są to:

- 1) przedstawianie,
- 2) nakazywanie – zakazywanie,
- 3) kontrolowanie (przez pytanie i odpowiadanie),
- 4) uznawanie, z czterema funkcjami nauczania:
 - poinformowanie,
 - polecanie (tj. zadawanie),
 - sprawdzanie (przez pytanie i odpowiadanie),
 - uznanie.

Tak przedstawione swoiste myślenie lingwistyczne łączy myślenie sensualne z myśleniem mentalnym. Z dydaktycznego punktu widzenia stanowi złożoną czynność, którą kształtują następujące cztery części składowe:

- 1) poinformowanie (przedstawienie), polegające na wyodrębnieniu niezbędnej informacji, pojęcia, sądu, obiektu, zjawiska, cechy, przedmiotu itp., stanowiące podstawę, a zarazem punkt wyjścia do następnej czynności, jaką jest w tym układzie:
- 2) polecenie (szerzej: żądanie, nakaz, zadawanie, chcenie) nauczyciela wykonania określonych czynności przez ucznia, stanowiące płaszczyznę, na której podejmowana jest kolejna czynność składowa:
- 3) sprawdzanie przez pytanie zadawane przez nauczyciela i odpowiedź ucznia, zdające sprawę z wykonania tego polecenia, które nauczyciel wyraża w określonej formie:
- 4) uznania (aprobaty lub dezaprobaty), akceptacji, upewnienia w tej odpowiedzi ucznia, informacji o uzyskanym przezeń wyniku (E. Biłos, 2000a, s. 93-94).

Relacje zależności aksjologicznej nie tylko porządkują wewnętrznie każdą z węzłowych czynności dydaktycznych (przedstawienie, polecenie, sprawdzanie, uznanie), ale łączą je w pewne zespoły. Podlegają one regułom ogniskowania (łączenia się, skupiania, swoistego porządkowania) wokół jednej z czynności węzłowych. Kombinacje ogniskowania/porządkowania przesądzą ostatecznie o strukturze nadrzędnej w stosunku do nich – podstawowej czynności dydaktycznej – lekcji szkolnej bądź też innym zajęciu o charakterze dydaktycznym.

Ta węzłowa sekwencja językowo-dydaktyczna jest specyficznym dla procesu dydaktycznego modelem komunikacji językowej. W teorii pragmatyki językowej (J.R. Searle, 1987, s. 21-32) komunikacja językowa (akt mowy) jest jednostkowym przypadkiem działania, czyli zachowania się przez mowę. Węzłowe sekwencje językowo-dydaktyczne wpływają zarówno na strukturę i skuteczność, jak i na dynamiczność rozmowy dydaktycznej. Pozostają one

w związku z: językiem mówionym i pisanym, kodami językowymi i innymi kodami uwikłanymi w rozmowę dydaktyczną, aktami mowy, gramami językowymi, dyskursem, intuicją językową, a następnie z aktami konwersacyjnymi i ich funkcjami, rodzajami rozmów wchodzących w stosunki z rozmową dydaktyczną (rozmowami zdeterminowanymi emocjami, rozmowami o celach praktycznych, rozmowami związanymi z potrzebami informacyjnymi, poznawczymi, rozmowami potocznymi i naukowymi itp.). Stąd też tak ważne jest, by uczestnicy procesu dydaktycznego w pełni zdawali sobie sprawę ze związków, które zachodzą między strukturami dydaktycznymi i językowo-komunikacyjnymi. Związki te możliwe są do uchwycenia dokładnie, empirycznie podczas wyjaśniania przebiegu lekcji (każdego innego zajęcia edukacyjnego).

Bibliografia

- Arends, R. (1995). *Uczymy się nauczać*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ).
- Benton, T.I., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Biłos, E. (1990). *Nauczanie w klasie 8 różnych sfer kultury*. Częstochowa.
- Biłos, E. (2000a). *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum*. Częstochowa.
- Biłos, E. (2000b). *Kulturowe uwarunkowania podziału celów i metod kształcenia*. Częstochowa.
- Buczyńska-Garewicz, H. (1987). Pragmatyzm. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Dawid, J.W. (1960). *Nauka o rzeczach*. Wrocław.
- Derrida, J. (1982). *Differance*. W: J. Derrida. *Margins of Philosophy*. A. Bass (tłum.). Chicago.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. A. Siemek (tłum.). Warszawa.
- Folkierska, E. (1986). Dialog a wychowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Gofron, A. (1997). Struktura metodologiczna pedagogiki kultury a możliwości uprawiania dzisiaj pedagogiki ogólnej. W: A. Pluta (red.). *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010a). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010b). Interpretacja jako kategoria poznawcza pedagogiki. Pytanie o efektywność praktyczno-dydaktyczną konstruowania tożsamości podmiotu. W: A. Gofron, B. Łukasik (red.). *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie edukacyjnym*. Częstochowa.
- Gołębniak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Współczesnej Edukacji*, 1(1).

- Herbart, J.F. (1937). *Wykłady pedagogiczne w zarysie*. J. Jakóbiec (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Hessen, S. (1959). *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Wrocław.
- Kierski, F. (1927). *Jan Henryk Pestalozzi*. T. 1–3. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Klus-Stańska, D. (2005). Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa. W: M. Nowicka (red.). *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniu nauczyciela*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2006). Wczesna edukacja matematyczna. Rozwój myślenia czy jego wygaszanie. *Matematyka w Szkole*, cz. I, 36; cz. II, 37.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Kmita, J. (1985). *Kultura i poznanie*. Warszawa.
- Kobylińska, E. (1985a). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kobylińska, E. (1985b). Hermeneutyczne ujęcie kultury jako komunikacji. W: K. Zamiara (red.). *O kulturze i jej badaniu*. Warszawa.
- Komeński, J.A. (1935). *Wielka dydaktyka*. K. Remerowa (tłum.). Lwów.
- Kostyrko, T. (1989). „Kompetencje kulturowe” – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko, A. Szpociński (red.). *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Krasnodębski, Z. (1983). Historia i krytyka. O teorii krytycznej Jürgena Habermasa. W: J. Habermas. *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice W. B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna*. Łódź – Kraków.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1979). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Lacan, J. (1996). *Funkcja i pole mówienia w psychoanalizie*. B. Górczyca, W. Grajewski (tłum.). Warszawa.
- Melosik, Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań.
- Melosik, Z. (1995b). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Nawroczyński, B. (1947). *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków – Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1987). Studia z zakresu teorii pedagogicznych. W: B. Nawroczyński. *Dzieła wybrane*. A. Mońka-Stanikowa (red.). Warszawa.
- Norman, D. (1980). Twelve Issues for Cognitive Science. *Cognitive Science*, 4.
- Okoń, W. (1954, 1965). *Proces nauczania*. Warszawa.

- Okoń, W. (1963). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1964). *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa.
- Okoń, W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Okoń, W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Pałubicka, A. (1987). Naturalizm i antynaturalizm. W: M. Izewska (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Pluta, A. (1992). *Kultura i kształcenie*. Częstochowa.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. E. Bieńkowska i in. (tłum.). Warszawa.
- Ricoeur, P. (1989). Zadania hermeneutyki. W: P. Ricoeur. *Język, tekst, interpretacja*. P. Graff (tłum.). Warszawa.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford.
- Rorty, R. (1989). Science as a Solidarity. W: H. Lawson, L. Appiganesi (red.). *Dismantling the Truth. Reality in the Postmodern World*. London.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil czyli o wychowaniu*. T. 1. W. Husarski (tłum.). Wrocław.
- Rutkowiak, J. (1986). Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Rutkowiak, J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Searle, J.R. (1987). *Czynności mowy*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Siemek, M.J. (1982). *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*. Warszawa.
- Soliński, W. (1983). O szkolnych językach – zarys problematyki. W: M. Dudzik (red.). *Kształcenie językowe w szkole*. Wrocław.
- Szacki, J. (1983). *Historia myśli socjologicznej*. T. 1-2. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993). Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna. W: T. Szkudlarek. *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szulakiewicz, M. (2004). *Filozofia jako hermeneutyka*. Toruń.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków.
- Zaczyński, W. (1993). Dydaktyka. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1998). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.
- Zamiara, K. (1974). *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii*. Warszawa.
- Zamiara, K. (1978). *Introspekcjonizm a teoria J. Konorskiego*. *Studia Metodologiczne*, 18.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń.

Streszczenie

Podstawowa teza przyjęta w tym szkicu, postulująca tzw. humanistykę/pedagogikę teoretyczną, orzeka o możliwości rekonstrukcji historycznie funkcjonującej wiedzy pedagogicznej/dydaktycznej. Przyjęta przesłanka pozwala ukazać przedteoretyczną (naturalistyczną) i teoretyczną fazę rozwoju pedagogiki, a w ich ramach status dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej. Dydaktyka, ujęta z punktu widzenia przyjętego założenia o racjonalności czynności dydaktycznych, prezentowana jest przez pryzmat relacji: cel – wartość (norma) a sposób realizacji przyjętych założeń (wiedza). Akcent w analizie położony jest na swoisty porządek przekazu (metody), który w sposób proceduralny uwikłany jest w przekaz językowy.

Summary

The basic thesis caught on in this sketch, postulating so called theoretical humanistics/pedagogics, it votes about capability of reconstruction of the historically functioning pedagogic/didactic knowledge. The accepted premise allows to show beforetheoretical (naturalistic) and theoretical phase of development of pedagogics, and in their frames status of didactics as subdiscipline of pedagogics. Didactics taken hold from a point of view of assuming about the rationality of didactics activities is presented by prism of the relation: purpose – value (norm) but the manner of realization of accepted assumptions (knowledge). The accent in analysis is located on specific order of transmission (methods) which in the procedural way is entangled into the linguistic transmission.

Beata Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Spór o status dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej

Wprowadzenie

Spór o status dydaktyki, podobnie jak spór o status pedagogiki, toczy się od początku istnienia tych dyscyplin naukowych. Dotyczy przede wszystkim takich kwestii, jak: status logiczny i zawartość teorii, jej zasięg oraz stopień zaufania do jej stwierdzeń, naukowość dyscypliny, ustanowienie i wydzielenie przedmiotu badań, metody i techniki naukowego poznania oraz jego uwarunkowania.

Rozważania tego rodzaju mogą przyjąć postać **ontologicznego, epistemologicznego, metodologicznego lub semiotycznego dyskursu**, którego treścią jest autoanaliza, tzn. analiza treści własnej dyscypliny, badanie jej jako dziedziny wiedzy umożliwiającej uprawianie dydaktyk przedmiotowych, kontrolowanie barier poznawczych o charakterze ideologicznym, teoretycznym i metodologicznym. To także podejmowanie namysłu nad samą sobą, nad swoją tożsamością, konfrontowanie wzajemnych relacji między swoją samowiedzą a samowiedzą innych nauk, ustalanie, ale też rewidowanie własnych przeświadczeń metodologicznych (A.F. Chalmers, 1993). To również stawianie pytań o specyfikę dyscypliny i jej charakterystyczne cechy.

Dydaktyka, jak każda nauka, jest specyficzną praktyką społeczną regulowaną kulturowo przez **normy poznawcze i dyrektywy metodologiczne**. Ponieważ przedmiot jej badań jest dynamiczny i ciągle nowy, **rzeczywistość kształcenia (nauczania)**, prowadzenie badań naukowych w zakresie dydaktyki i uprawianie refleksji dydaktycznej oraz **metadydaktycznej** (w tym stawianie wymienionych pytań) muszą zakładać postawę ustawicznego otwarcia, krytycznego i heurystycznego zarazem.

Istotą sporu dotyczącego statusu dydaktyki jest m.in. pytanie o charakter dydaktyki jako nauki: **spekulatywno-filozoficznej** lub **empiryczno-**

-pragmatycznej, normatywno-nakazowej lub analityczno-opisowej, technologiczno-instrumentalnej lub rozumiejącej, praktycznej lub interpretatywnej itd. (L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, 2009). Jest to też pytanie o to, czy dydaktyka ogólna jest teorią naukową, a jeżeli tak, to jaka jest jej relacja z praktyką dydaktyczną, a więc pytanie o teoretyczność/praktyczność tej dyscypliny. Po pierwsze, pytania te nie są rozłączne; a po drugie, pytań o status dyscypliny lepiej nie formułować w postaci alternatyw (np. nauka normatywna czy analityczno-opisowa). Sensowniej jest poszukiwać takich aspektów funkcjonowania dyscypliny, jakie świadczyłyby o określonym jej charakterze (profilu). Tym bardziej że rozmaite teorie powstałe w obszarze dydaktyki (np. teoria programu kształcenia, teoria metod nauczania) mogą mieć odmienny charakter; różny też może być status odmiennych paradygmatów uprawiania tej dyscypliny naukowej.

Pojawia się tu rzecz jasna wątpliwość co do zasadności stosowania terminu „paradygmat” do analizy teorii dydaktycznych. Jak wiadomo, pojęcie **paradygmatu** oznacza pewien model uprawiania teorii naukowej uznany przez grono uczonych za jedyny właściwy w określonym czasie historycznym, a wskutek tego obowiązujący. Od początku pojęcie to, wprowadzone przez T.S. Kuhna (2001), budziło polemiki i kontrowersje, zwłaszcza w odniesieniu do nauk społecznych, w których było traktowane jako nietrafne czy wręcz przez te nauki niezasłużone. Zdaniem samego Kuhna, pozostaje „[...] sprawą otwartą, czy którakolwiek z dyscyplin nauk społecznych w ogóle osiągnęła już jakiś paradygmat” (2001, s. 38). A zatem czy w dydaktyce mamy do czynienia z paradygmatami czy tylko z przednaukowymi szkołami myślenia?

Pytanie o istnienie paradygmatów w dydaktyce jest pytaniem o status dydaktyki jako dyscypliny naukowej. Jeśli przyjmiemy, że proces dydaktyczny może być badany/projektowany z perspektywy różnych paradygmatów, oznacza to, że przyjmowane przed założenia odnoszące się do kluczowych rozstrzygnięć w dyscyplinie są nieoczywiste. Wymaga to zarówno głębokiego namysłu nad własnymi założeniami i modelami, jak i dialogowego otwarcia na odmienne od nich założenia i modele. Wymaga też identyfikowania własnych ukrytych założeń, co nie jest możliwe bez samoświadomości teoretycznej i metodologicznej.

Dydaktyka poszukuje dziś swojej tożsamości teoretycznej i metodologicznej oraz określa swoją samoświadomość naukową. W dydaktyce jako subdyscyplinie pedagogiki odnajduje się obecna we współczesnej humanistyce **wielość ujęć teoretycznych i interpretacyjnych** oraz tendencja do uruchamiania metod wywiedzionych świadomie lub nie z projektów o alternatywnych założeniach i intencjach pedagogicznych. Można zatem wstępnie przyjąć, że w jej obrębie istnieją odmienne paradygmaty, które wytwarzają różniące się zasadniczo odmiany dydaktyki. Różnice między nimi są rezultatem odwoływania się do odmiennych źródeł epistemologicznych,

socjologicznych i psychologicznych, które wytwarzają zróżnicowane sposoby myślenia dydaktycznego.

Współczesna dydaktyka jako wartość postrzega równorzędną wielość perspektyw poznawczych odnoszonych do edukacji, przejawiającą się w przyjmowaniu różnorodnych orientacji światopoglądowych, ideologicznych, filozoficznych, teoretycznych i pragmatycznych, co zresztą obecnie stało się typowe dla całej humanistyki. Akceptacja **wieloznaczności** jako wyrazu odmiennych, ale równoprawnych sposobów rozumienia i interpretowania świata społecznego zakłada akceptację istnienia nieuchronnych różnic, a nawet wręcz ich pielęgnowanie i afirmację (R. Kwaśnica, 1995). Wyraża się ona w promowaniu „myślenia alternatywnego”, gotowości do „reinterpretacji i kontestacji poznawanych teorii”, prawa do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, zainteresowania ścieraniem się różnych koncepcji badawczych i ich pluralizmu, polifonii poglądów jako wyrazu niechęci do „jednostronności” i „stronniczości” (J. Goćkowski, 1997, s. 445–446). W wielości paradygmatów tkwi emancypacyjny potencjał, możliwość uczynienia praktyki dydaktycznej – emancypującą, a z dydaktyki – dyscypliny dialogicznej, otwartej.

A zatem dydaktyka jest bardzo zróżnicowana paradygmatycznie, teoretycznie i koncepcyjnie. Obecny stan jej rozwoju charakteryzuje złożoność i wielość obecnych w niej paradygmatów oraz dyskursywność. Niedostrzeżenie ontologicznej, epistemologicznej, aksjologicznej i metodologicznej niejednoznaczności teorii dydaktycznej hamuje rozwój dydaktyki jako dyscypliny naukowej. Z kolei lekceważenie dyskursywności petryfikuje pojęcia w duchu naturalizmu metodologicznego i jest przeszkodą w możliwym zwielokrotnieniu rozumienia zjawisk dydaktycznych. Brak akceptacji albo wręcz nieuświadomienie sobie wielopostaciowości dydaktyki prowadzi do zakłóceń w polu semantycznym pojęć, wskutek czego np. indywidualizowanie utożsamiane jest z indywidualną pracą ucznia, a cele kształcenia z jego efektami. Jak pisze Z. Kwieciński (1993, s. 14; zob. także R.G. Paulston, 1993), ma wówczas miejsce dydaktyczne ortodoksyjne myślenie homogeniczne utrzymujące się na powierzchni heterogenicznej rzeczywistości teoretycznej.

Dydaktyka ogólna podejmuje interesujące próby wskazania odrębnych nurtów teoretycznych opisujących, wyjaśniających i projektujących procesy uczenia się i nauczania. Wszystkie te typologie stanowią ważny krok w ugruntowaniu świadomości, że istnieje konieczność konsekwentnego wyprowadzania dydaktyki ze źródeł lub zdyscyplinowanego metodologicznie identyfikowania w niej wpływów teoretycznych i społeczno-politycznych.

Pewnym ograniczeniem dla związanego z **paradygmatyczną wieloznacznością** procesu rozwoju dydaktyki jest to, że podczas konstruowania odmiennych modeli dydaktycznych dochodzi często do dychotomizacji wskazywanych stanowisk. Jak zauważa J. Rutkowiak:

[...] występowaniu bogactwa koncepcji paradygmatycznych (a także okołoparadygmatycznych) towarzyszy zarazem ich redukcja do układów spolaryzowanych. W ten sposób wyodrębnia się: paradygmat nauczającego i poszukującego, odtwórczo-transmisyjnego i twórczego, dydaktykę nauczania i uczenia się, dydaktykę scjencyzną i humanistyczną, nauczanie eksploracyjne i w „wersji ostatecznej”, dydaktykę obiektywizmu i dydaktykę subiektywizmu, paradygmat kształcenia pozytywnego i krytycznego, edukacyjną „teorię wpływu” i „teorię rozwoju” (J. Rutkowiak, 2009, s. 28).

Tego rodzaju dychotomizacja powoduje upraszczanie, ponieważ obecność licznych odmiennych ujęć dydaktyki staje się procesem o złożoności trudnej do ogarnięcia. W tych paradygmatycznych wzorach odmiennie rozumie się rolę nauczyciela i ucznia, funkcje programu nauczania, tok lekcji, istotę wiedzy, inteligencji, rozumienie treści przez ucznia itd. Także tak elementarne kategorie jak nauczanie i uczenie się mogą oznaczać różne rzeczy i zjawiska w zależności od przyjętych założeń, a tym samym w zależności od przyjętego paradygmatu. Co więcej, to, co w jednym paradygmacie dydaktycznym jest uczeniem się, w innym może nim nie być lub może oznaczać czynności, które prowadzą do blokowania zmiany poznawczej ucznia, hamowania jego rozwoju, zniewolenia lub marginalizacji kulturowej.

W niniejszym tekście podjęta została próba skonstruowania możliwego pola rozpoznania statusu dydaktyki, dyskusja nad jej wybranymi cechami, próba przełamania **scjencyznego (modernistycznego, pozytywistycznego)** myślenia o teorii i praktyce kształcenia i otwarcia **perspektywy interpretatywnej, konstruktywistycznej**. Wymaga to dokonania rozpoznań teoretycznych i paradygmatycznych z poziomu meta, co zaowocować może głębszą świadomością własnej teorii. Pytanie podstawowe dotyczy paradygmatycznej zmiany, która w ostatnich dziesięcioleciach dokonuje się w naukach społecznych, kulturze, teorii wiedzy, metodologii i samej pedagogice ogólnej. Polega ona na odchodzeniu od naturalizmu, obiektywizmu i techniczności w kierunku antynaturalizmu, subiektywizmu, konstruktywizmu i praktyczności będącej zaangażowaniem. Warto zapytać, jak dydaktyka wpisuje się w tę zmianę. Czy trafna jest teza o teoretycznym samounieruchomieniu się dydaktyki i niedostrzeganiu przez nią zmian w nauce, w tym zmiany epistemologicznej, która dla dydaktyki skoncentrowanej na poznaniu i wiedzy ma szczególne znaczenie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 14)? Czy dydaktyka ogólna (a w jeszcze większym stopniu dydaktyki szczegółowe) w swoich znaczących zakresach rzeczywiście pozostają poza rekonstrukcyjną zmianą systemową w pedagogice, która tworzy nową logikę refleksji nad edukacją szkolną? Czy dydaktyka rzeczywiście nie zareagowała na transformację polityczną i przełom teoretyczno-metodologiczny polskiej pedagogiki? Czy dydaktyka w obszernych zakresach swego funkcjonowania pozostała pozytywistyczna (scjencyzna) i wąsko behawiorystyczna?

Spekulatywno-filozoficzny charakter dydaktyki

Znakomita część tradycji uprawiania dydaktyki ma charakter filozoficzny. Dotychczasowa historia dydaktyki jest w znacznym stopniu historią różnych podejść do celów, treści, założeń i praktyk edukacyjnych, które to podejścia zasadniczo mają charakter filozoficzny. Od Platona, przez J.A. Komeńskiego, J.F. Herbarta, J. Locke'a, J. Deweya i wielu innych, aż po badaczy współczesnych – uprawianie teorii kształcenia jest zadaniem filozoficznym. Początkom dydaktyki naukowej towarzyszy ścisły związek z filozofią. Dydaktyka jako samodzielna dyscyplina wyłania się z filozofii, a pierwsi wielcy dydaktycy są filozofami. Myśl dydaktyczna rozwija się w obrębie filozofii, co prowadzi do przejmowania przez dydaktykę znacznej części dziedzictwa filozoficznego. Prawdziwa zatem wydaje się teza, że genetyczny (w sensie *stricte* biologicznym) związek dydaktyki z filozofią jest jej cechą charakterystyczną i niezbywalną.

Uzasadnienie obecności **refleksji filozoficznej** w dydaktyce ma związek z tym, że wszystkie kardynalne zagadnienia dydaktyczne wynikają z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. Kwestie języka dyscypliny (jaką jest dydaktyka), pojęć, które tworzone są na podstawie określonych dyrektyw metodologicznych, problemy klasyfikacyjne (np. budowa taksonomii celów kształcenia) czy systematyzacyjne nie mogą uniknąć założeń o charakterze filozoficznym.

Filozofia edukacji integruje badania cząstkowe (empiryczne) i nadaje im sens w innej, nieempirycznej płaszczyźnie. Jest to możliwe wtedy, gdy **dydaktyka filozoficzna** pozostaje w ścisłym związku z **dydaktyczną empirią**, tzn. gdy dydaktyk-empiryk rozumie, że jego badania bez nadbudowy aksjologicznej są ślepe, aksjolog zaś uświadamia sobie z kolei, że jego badania bez empirycznej podbudowy są puste (K. Kotłowski, 1976, s. 14). Tego rodzaju konfrontacja ustaleń z zakresu filozofii oraz dydaktyki jest zresztą niezbędna dla obu tych dziedzin, gdyż, jak słusznie zauważa I. Lakatos, historia nauki bez filozofii nauki jest ślepa, natomiast filozofia nauki bez historii nauki jest pusta. Jest to parafraza słynnej wypowiedzi I. Kanta z 1 tomu *Krytyki czystego rozumu*:

Bez zmysłowości nie byłby nam dany żaden przedmiot, bez intelektu żaden nie byłby pomyślany. Myśli bez treści naocznej są puste, dane naoczne bez pojęć – ślepe (1957, s. 34).

Taką rolę i zarazem miejsce w dydaktycznej teorii naukowej przypisuje filozofii J.F. Herbart, który od 1809 r. prowadził w Królewcu katedrę filozofii po I. Kancie (notabene wskazuje to na organizacyjne związki dydaktyki i filozofii). Herbart nadaje dydaktyce **naukowy** i **dyscyplinarny** charakter. Jest zresztą pierwszym habilitowanym w Getyndze profesorem dydaktyki, który

dotychczasowe rozumienie nauczania i dydaktyki, ujmowane w sensie **sztuki nauczania i wychowania**, przekształca w problem filozoficzny. Reprezentuje pierwsze syntetyczne ujęcie **dydaktyki naukowej**, która, z jednej strony, wprowadza od etyki cele kształcenia, z drugiej zaś w naturze psychologicznej człowieka poszukuje **podstaw i zasad normatywnych** koniecznych do poprawnego metodologicznie zastosowania ich w procesie kształcenia. U Herbartu zaznacza się wyraźne dążenie do połączenia dydaktyki z filozofią, aby nadać w ten sposób dydaktyce stabilność teoretyczną, zwłaszcza przez mocne wskazanie na cnoty moralne, postrzegane jako najwyższy cel działalności dydaktycznej (do czego potrzebne są etyka i estetyka). Takie postępowanie ma być wspierane przez badanie zjawisk psychicznych i relacji międzyludzkich, które wyjaśniają naturę i możliwości działania dydaktycznego (do czego potrzebne są psychologia i metafizyka). A zatem dydaktyka jako nauka zależy od filozofii praktycznej (stosowanej) i psychologii. Filozofia wskazuje cele kształcenia, natomiast psychologia – drogi postępowania (metody) i środki.

Dwie linie badań w dydaktyce

Herbart nie tylko precyzuje kwestię rodzaju wiedzy filozoficznej występującej w dydaktyce, ale jednocześnie dostrzega potrzebę rozgraniczenia obecności w dydaktyce takich dyscyplin, jak filozofia i psychologia. W ramach wspierania procesu emancypowania się dydaktyki i budowania jej autonomii wskazuje na potrzebę rozdziału między **normatywnością a badaniami empirycznymi**. Daje tym samym początek dwu podstawowym liniom badań w dydaktyce: **linii filozoficzno-humanistycznej** (młody Herbart) i **linii badań eksperymentalnych** (starszy Herbart). Od czasów Herbartu można zatem mówić o wyłanianiu się dwu odmian teoretyzowania i naukowego dyskursu w dydaktyce. Uświadomienie sobie, że dydaktyka jako nauka powinna obejmować jak najpełniej (całościowo i wieloaspektowo) fakty, zjawiska i okoliczności procesu nauczania, wnosi przekonanie, iż musi ona składać się z wielu subdyscyplin i działań, dzięki którym może ująć tak złożoną rzeczywistość.

Takie widzenie związku między filozofią a dydaktyką jest aktualne do dzisiaj. Wskazując bowiem na dydaktykę jako na **naukę filozoficzną**, w sposób szczególny podkreśla się w nauczaniu problem celów, najwyższych norm i naczelných wartości. Normami zajmuje się filozofia wartości (w przypadku cnot – etyka). Na tym tle dodatkowo uwypukla się potrzeba związku teorii nauczania z filozofią, która pełni jeszcze inną rolę niż wyżej wymieniona. Zdaniem L. Kołakowskiego, filozofia w naukach często „podtrzymuje kulawe całości tymczasową proteżę” (za: S. Kamiński, 1992, s. 299). Niewykluczone, że diagnoza ta dotyczy także dydaktyki.

Zauważona przez Herbarta potrzeba rozdziału między **normatywnością** a **badaniami empirycznymi** przyjmuje współcześnie odmienną postać w angloamerykańskim i kontynentalnym podejściu do dydaktyki (M. Uljens, 2006, s. 139–140), a tym samym w podejściu do badań nad nauczaniem.

W kontynentalnej Europie dydaktyka i psychologia kształcenia stanowią dwie odrębne dziedziny z różnymi przedstawicielami, natomiast w Wielkiej Brytanii oraz Stanach Zjednoczonych – jedną (tę samą) dziedzinę wiedzy. Angloamerykańskie podręczniki psychologii kształcenia zawierają często dwie różne, choć dopełniające się części: psychologię kształcenia jako taką oraz część normatywną mającą na celu pokierowanie praktyką dydaktyczną (określającą, w jaki sposób powinno się nauczać). Ta druga część angloamerykańskiej psychologii edukacyjnej jest bardzo zbliżona do tego, co uznaje się za dydaktykę normatywną (P. Kansanen, 1990, 1995a,b, 1997).

Podejście kontynentalne postrzega obszar dydaktyki jako rozleglejszy niż psychologii kształcenia i zawiera rozważania filozoficzne i teoretyczne, natomiast **angloamerykańska tradycja** łączy w badaniach problemy nauczania i uczenia się bez tworzenia jakiegokolwiek modelu teoretycznego. W obrębie **tradycji angloamerykańskiej** prowadzone są liczne badania empiryczne w dziedzinie nauczania, które niekoniecznie służą rozwojowi teorii nauczania jako takiej, tzn. wyniki tych badań nie zawsze analizowane są w celu rozwinięcia systemu pojęciowego dydaktyki. Gdy tak się jednak dzieje – gdy podejmowane są wysiłki na rzecz skonstruowania określonego modelu nauczania – można powiedzieć, że działania takie zbliżają się do **kontynentalnej**, opisowej wersji dydaktyki. W **tradycji europejskiej** wyniki samych badań empirycznych także nie są wystarczającą podstawą do konstruowania teorii dydaktycznej. W związku z tym badacze sięgają też do dziedzictwa kulturowego praktycznego doświadczenia dydaktycznego. W każdym razie wiele modeli **europejskich** reprezentuje różne kombinacje aspektów normatywnych oraz analitycznych. Niezależnie od tego można identyfikować różne poziomy teorii dydaktycznej: istnieje zarówno zwykły poziom teorii (którego celem jest opisanie i wyjaśnienie jakiegoś zjawiska), jak i poziom metateoretyczny.

Model pozytywistyczny w dydaktyce

Jak wiadomo, do dydaktyki, podobnie jak i do innych nauk społecznych, aplikowano **pozytywistyczny model** uprawiania nauki, znany z nauk przyrodniczych. Model ten to istniejąca równocześnie z nurtem zapoczątkowanym przez Herbarta tendencja odśrodkowa, zmiierzająca do przerwania intelektualnej więzi między myślą filozoficzną i dydaktyczną. Programowo antymetafizyczny pozytywizm doprowadza do redukcji

refleksji filozoficznej w dydaktyce, a nawet do jej odrzucenia jako działań nienaukowych; zdaniom wartościującym i normatywnym odmawia wszak sensu poznawczego (T. Benton, I. Craib, 2003). Powstała w tym nurcie radykalnie antyfilozoficzna dydaktyka eksperymentalna to najbardziej skrajny przykład rozejścia się refleksji dydaktycznej i filozoficznej.

Fascynacja odkryciami nauk przyrodniczych rodzi **ontologiczną tezę** o zasadniczej, esencjalnej zgodności rzeczywistości przyrodniczej i świata społecznego. Pozytywistycznie zorientowany reprezentant nauk społecznych uznaje, że rzeczywistość społeczna, podobnie jak przyrodnicza, istnieje obiektywnie (jest zbiorem faktów). Fakt w tym ujęciu ma naturę dostępną obserwacji, a jego cechy fizyczne wyczerpują jego znaczenie. Świat społeczny jako byt obiektywny, zewnętrzny wobec człowieka, rządzi się równie obiektywnymi i historycznie niezmiennymi prawami jak świat przyrodniczy. Istotą poznawania rzeczywistości jest to, że fakty i prawidłowości są odkrywane, a zatem głównym celem nauki staje się poznanie tych praw, a właściwie ich odkrycie.

Skoro rzeczywistość dydaktyczna jest światem **obiektywnych faktów** dydaktycznych (istniejących tak jak rzeczy), pozytywistycznie zorientowani dydaktycy proponują strategię badawczą adekwatną do tak konceptualizowanego przedmiotu badań. Synonimem naukowości jest dla nich procedura indukcyjna i metody empiryczne. Racjonalnie postępujący badacz powinien dbać o precyzję pojęciową (wszak język jest instrumentem odwzorowywania badanej rzeczywistości), ścisłość pomiaru i obiektywny stosunek do badanej rzeczywistości. Wśród zasad tego stosunku znajdują się m.in. wnikliwość, rzetelność i emocjonalne niezaangażowanie.

Respektowanie tych zasad ma doprowadzić do uzyskania obiektywnych danych faktograficznych, których gromadzenie, zestawianie, porównywanie i analizowanie ma umożliwić tworzenie stopniowych uogólnień będących pojęciowymi obrazami badanej rzeczywistości, a w dalszej kolejności – formułowanie prawidłowości, praw i teorii naukowych. W takiej koncepcji przyjmuje się założenie o aksjologicznej neutralności wyjaśniającej teorii naukowej lub, inaczej, o jej obiektywności i czystości empirycznej (T. Benton, I. Craib, 2003, s. 12). Zwolennicy stanowiska obiektywistycznego są przekonani o ideologicznej neutralności poznania, a więc także o istnieniu niewinnych ideologicznie sposobów badania świata. Scjencywnie zorientowani dydaktycy przyjmują, że rezultaty procesu poznawczego traktować można jako funkcję właściwości stosowanego instrumentarium badawczego. Im bardziej jest ono wyrafinowane, tym lepiej chwyta złożoność praktyki dydaktycznej, tym pewniejsze są w związku z tym poznawcze konkluzje i tym bardziej doniosłe tezy są aplikowane na grunt praktyki.

Obiektywistyczne rozumienie przedmiotu badań dydaktyki owocuje budowaniem **teorii rekonstrukcyjnych** (odzwierciedlających badaną rzeczywistość), co czyni z dydaktyki naukę idiograficzną. W tym deskryptywnym okresie rozwoju dydaktyki wyniki badań nad praktyką edukacji są wyłącznie

opisami rzeczywistości, niewykraczającymi poza warstwę faktualną, a zatem prawa i teorie naukowe pozostają niezrealizowanym postulatem poznawczym (problematiczne jest więc uznanie dydaktyki za naukę nomotetyczną¹). Zgodnie z tym stanowiskiem poznanie naukowe w dydaktyce ma prowadzić do obiektywnej prawdy o procesach nauczania i wywoływanego nim uczenia się, zawierającej obraz rzeczywistości zewnętrznej wobec badacza-dydaktyka. Zakłada się bowiem możliwość odkrycia istniejącego obiektywnie (a więc jedynie prawdziwego) porządku natury procesów dydaktycznych, poznawalność umysłu i wiedzy ucznia, obiektywność diagnozy dydaktycznej, niezależność ideologiczną przyjętych kryteriów itd. Gdy chodzi o status poznania naukowego, traktuje się tu naukę jako najwyższy ewolucyjnie sposób poznawania świata.

W **plaszczynie epistemologicznej** pozytywistycznego (obiektywistycznego) paradygmatu dydaktyki ważne miejsce zajmuje założenie, że możliwe jest rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa lub fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywistość jest świat. Zasadnicze pytanie metodologiczne dotyczy tu tego, co dowodzi prawdziwości lub fałszywości naszych twierdzeń. Gdy chodzi o dostępność poznawczą rzeczywistości, zwolennik tego paradygmatu zakłada, że rzeczywistość (Prawda) znajduje się „na zewnątrz” i jest bezpośrednio poznawalna (A. Zybertowicz, 1995). Biorąc pod uwagę relację między rzeczywistością a poznaniem, przyjmuje się tu, że rzeczywistość jest czymś niezależnym od poznania.

Dla reprezentantów tego stanowiska kluczowa jest też orientacja na praktyczność dyscypliny. Na pytanie o typ wiedzy, do jakiej ma prowadzić poznanie naukowe, dydaktycy pozytywistycznie zorientowani odpowiadają bowiem, że nauka ma wytwarzać wiedzę instrumentalną. Jest to zgodne z modernistyczno-pozytywistyczną koncepcją nauki i ugruntowaną w niej metodologią badań, w których zakłada się, że nauki społeczne, podobnie jak przyrodnicze, zawierają twierdzenia o tzw. obiektywnych faktach, podlegających przyczynowo-skutkowemu wyjaśnieniu, a nie – jak przyjmuje się w opozycyjnej wobec pozytywizmu koncepcji – rozumieniu, które W. Dilthey uczynił kluczowym pojęciem w charakterystyce odrębności metodologicznej nauk przyrodniczych i humanistycznych. Prawa przyczynowo-skutkowe orzekające o zależnościach między elementami składowymi rzeczywistości dydaktycznej mają stanowić podstawę do prognozowania stanu tej rzeczywistości w przyszłości oraz do manipulowania nią zgodnie z przyjętym planem. Zakłada się tu oczywisty i zobiektywizowany (wyjaśniany precyzyjnie przez teorię naukową) związek przyczynowo-skutkowy między podejmowanym

¹ Według znanego podziału W. Windelbanda z pracy *Geschichte und Naturwissenschaft* (1894) nauki dzielą się na: **idiograficzne** (które zajmują się ustalaniem, opisem i wyjaśnianiem jednostkowych, niepowtarzalnych faktów i zdarzeń) oraz **nomotetyczne** (których celem jest wykrywanie i formułowanie praw naukowych).

określonym działaniem a założonym celem. Zaburzenia w procesach przebiegu tego związku mogą wynikać jedynie z wadliwego rozumienia teorii lub wadliwego jej aplikowania w praktykę.

Dydaktyka, zgodnie z tą modernistyczną wizją nauk społecznych, ma dostarczyć wiedzy, która stanie się instrumentem intencjonalnego przekształcania rzeczywistości dydaktycznej, instrumentem skutecznego działania praktyków działających w tej sferze praktyki społecznej. W ten sposób ma ziścić się pozytywistyczne marzenie o naukowym zmienianiu świata zgodnie z kanonami naukowej racjonalności (T. Benton, I. Craib, 2003). Dydaktyka funkcjonuje zatem w pozytywistycznym paradygmacie jako **nauka praktyczna**, to jest taka, której funkcje poznawcze są w całości podporządkowane funkcjom praktycznym. Celem badań dydaktycznych staje się wykrywanie praw i prawidłowości procesów edukacyjnych i na tej podstawie ustalanie norm skutecznego działania.

Praktyczne ukierunkowanie procesu badawczego widoczne jest w postulowanych dla dydaktyki funkcjach, kiedy to od funkcji deskryptywnej („jak jest?”) i eksplanacyjnej („dlaczego tak jest?”) przechodzi się do funkcji waloryzacyjnej i normatywnej („jak zrealizować zalecane przez uznane oceny stany rzeczy?”). Pytanie „jak to osiągnąć?” wyznacza **technologiczną funkcję dydaktyki** – wskazuje na konkretne działania niezbędne do osiągnięcia założonego celu i precyzuje warunki ich skuteczności. W procesie konstruowania projektów dydaktycznych pojawiają się trzy części dydaktyki:

- aksjologia, formułująca cele,
- teoria nauczania, badająca warunki wywoływania zmian w człowieku,
- technologia nauczania, w ramach której sporządza się projekty dydaktyczne, dobierając sposoby określone przez teorie jako skuteczne dla realizacji wskazanych przez aksjologię celów.

Tak więc aksjologia dydaktyczna dostarcza celów nauczania, teoria nauczania wskazuje warunki ich realizacji, a technologia nauczania projektuje strategie osiągania tych celów, traktując wskazane warunki w sposób aplikacyjny. Taki model budowania projektów jest spójny i jednoznaczny. Cele, pochodzące z zewnątrz, nie prowokują pytań, kto je ustalił i w czyim interesie; teoria buduje swoje konstatacje na podstawie wiary w obiektywną metodę naukową, która badając nagie fakty, generuje bezinteresowne ideologiczne twierdzenia; a technologia jest „naturalnym” przekształceniem twierdzeń o tym, jak jest, w instrukcje, jak należy postępować, by osiągnąć założony cel. Modernistyczna wizja obiektywnej teorii naukowej pozwala na gruncie refleksji o nauczaniu przyjąć całkowitą odrębność dociekań aksjologicznych badań nad czynnościami zmianotwórczymi.

Dydaktyce, która preferuje taką **technologiczno-instrumentalną strategię** budowy projektów edukacyjnych, zarzuca się redukowanie myśli dydaktycznej do wypracowywania sposobów osiągnięcia odgórnie ustalonych celów, kwestionuje się ideę nauczania jako technicznego mistrzostwa

i uczenia się jako zorientowanego na osiągnięcie wysokich wyników w testach, a myślenie rozwijane w tym ujęciu określa jako technologiczne, wyizolowane i linearne, a więc nieodpowiadające naturze aktywności intelektualnej człowieka (T. Hejnicka-Bezwińska, 1990). Dydaktyka jako dyscyplina akceptująca podejście technologiczno-instrumentalne krytykowana jest także za bezrefleksyjną instrumentalizację, oderwanie od podstaw teoretycznych i podatność na manipulacyjną ideologizację.

Obiektywistycznie pojmowany przedmiot badań i instrumentalny charakter wiedzy dydaktycznej wymagają procedur badawczych opartych na chłodnej, bezstronnej i aksjologicznie neutralnej postawie badacza, usytuowanego na zewnątrz badanego zjawiska. **Płaszczyzna metodologiczna** pozytywistycznie zorientowanej dydaktyki może być utożsamiona z procedurami ilościowymi (obiektywnymi, statystycznymi, dedukcyjnymi i strukturalnymi), ścisłym podziałem na badaczy i badanych, założeniem o uprzywilejowanej pozycji badacza w procesie poznania, postulatem aksjologicznej neutralności badań, dualistyczną dystynkcją poznanie – działanie, praktycznym charakterem dyscypliny, zasadą obiektywizmu i nieingerencji w badaną rzeczywistość.

Wydaje się, że dla omawianego tu modelu dydaktyki (**dydaktyki pozytywistycznej**) typowa jest narracja, której treścią stają się m.in. pytania o **normatywność** lub **opisowość (analityczność)** teorii kształcenia oraz jej **teoretyczność/praktyczność**. Gdy chodzi o relację między **teorią** i **praktyką**, trzeba odnotować, że J. Habermas (1983) wnosi do metodologii badań nad edukacją przekonanie, iż może być uchylony **sztuczny podział** na teorię i praktykę dydaktyczną. Podział ten traktować można jako dziedzictwo epoki nowoczesnej (modernistycznej), a utrwalany jest przez zwolenników wiedzy instrumentalnej (a nie wiedzy emancypacyjnej). Te dwie antynomie dydaktyki: **teoretyczność – praktyczność** oraz **normatywność – opisowość**, będą obecnie przedmiotem rozważań.

Teoretyczność/praktyczność dydaktyki jako dyscypliny naukowej

Przeciwstawienie między **naukami praktycznymi** i **naukami teoretycznymi** jest w teorii nauki najbardziej kontrowersyjne. Tę opozycję wyraża się często za pomocą terminów: **czyste – stosowane, podstawowe (samodzielne) – usługowe, opisowe – normatywne, bezinteresowne – użytkowe**. Tego rodzaju różnicowanie nauk (i wiedzy) znajdujemy u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu. Przyjęty przez Arystotelesa podział na **wiedzę teoretyczną** (poznanie dla samego poznania) i **wiedzę praktyczną** (poznanie w celu jak najlepszego działania) nie może jednak rozstrzygać o oddzieleniu jednych

nauk od drugich. Stosowalność i użyteczność rezultatów naukowych nie wpływa przecież na zmianę epistemologiczno-metodologicznego charakteru badań. Nie zewnętrzny cel nauki, ale pewien aspekt przedmiotowy kwalifikuje ją jako **naukę teoretyczną** albo **praktyczną**.

Rozważając zagadnienie **teoretyczności/praktyczności** własnej dyscypliny, trzeba dostrzec coraz wyraźniejsze dziś uwikłanie poznania naukowego w życie społeczne, jego instytucjonalne i kulturowe konteksty. Nie sposób traktować nauki jako dziedziny wyizolowanej, niezależnej od systemu społecznego i praktyki społecznej, realizującej jakoby tylko czyste w intencji, wykonaniu i skutkach specyficzne tylko dla niej cele poznawcze. Przeciwnie, nauka służy społeczeństwu, pełniąc funkcje społecznie jej wyznaczone, a kulturowo określone, analogicznie jak inne, w ramy instytucjonalne ujęte typy społecznej działalności. Jak zauważa K. Zamiara (2005), te zmienne historycznie układy społecznych i kulturowych determinant sprawiają, że realna praktyka naukowa nie jest, jak się jej przypisuje w filozofii nauki różnych orientacji, aksjologicznie neutralna. Służy bezwiednie społecznym interesom (w sensie Habermasa), który to fakt skrywają właściwe nauce normy poznawcze i dyrektywy metodologiczne (J. Habermas, 1997). Faktycznie pełnione przez naukę funkcje społeczne „zaszyfrowane” są w celach, jakie sobie stawia: rozpoznawanie stanów rzeczy, ich wyjaśnianie i przewidywanie na podstawie praw i teorii naukowych. Specyficznie wyjaśnianie naukowe i przewidywanie dają wszak możliwość kontroli realnych procesów, sterowania nimi. Tak więc kontekst społeczny sprawia, że nauka, realizując swe „wewnętrzne” cele, pełni w trybie innym – obiektywnym – określone funkcje w systemie społecznym (K. Zamiara, 2005, s. 7-8).

Relacja między **teorią** i **praktyką** jest newralgicznym punktem także rozważań dydaktycznych. Analizę możliwych związków między teorią i praktyką pedagogiczną proponuje J. Rutkowiak. Jej zdaniem sama praktyka, jeśli nie rozumieć jej wąsko, wyłącznie jako sposobu działania jednostki zgodnie z zewnętrznie ustalonymi regułami, staje się sposobem odnoszenia do usytuowania człowieka w jego środowisku, sposobem, który na poziomie teorii wyrażany jest przez – jak to określa – kategorie „pulsujące”. Pulsowanie pozbawia terminy pedagogiczne ich dogmatyczności i statyczności oraz wydobywa na powierzchnię cechującą je dynamikę, nieregularności, zmiany jakości, brak ostrych granic znaczeniowych i zakresowych. Inne sensy relacji działaniowej człowiek – środowisko odnajdujemy zatem w wyodrębnionym przez Rutkowiaka **praktycyzmie**, gdy

[...] doświadczamy tęsknoty za „dobrą praktyką” i jej doraźną skutecznością z jednocześnie odczuwaną niechęcią do refleksji na poziomie abstrakcji, inne w **praktyczności**, związanej z Arystotelesowską dzielnością etyczną przygotowania czynu, w którym działanie nierozzerwalnie łączy się z myślą, czyniąc z praktyki sposób bycia budowany na niustannym wysiłku rozumienia tego, co

się robi, a jeszcze inne w **techniczności** wyrażającej się w projekcie wdrażanym z użyciem systemu kar i nagród (J. Rutkowiak, 1995, s. 25–33).

Odnosząc teorię i praktykę do procesu nauczania, można traktować je jako odmienne i rozdzielone od siebie, a jednocześnie zespolone w rozwoju wiedzy dydaktycznej (wiedzy o nauczaniu). Przyjmuje się wtedy, że rozumienie procesu nauczania nie może być w dydaktyce celem samym w sobie: ani jedynym, ani najważniejszym. Reinterpretacja faktów pochodzących z badania struktur dydaktycznych, psychologicznych, historyczno-społecznych jest nastawiona również na poprawianie praktyki nauczania (regulowanie tej praktyki). W tym znaczeniu można mówić o dydaktyce jako nauce **hermeneutyczno-pragmatycznej** (W. Flitner, 1957, s. 14–23). W. Flitner podkreśla znaczenie refleksji teoretycznej (*réflexion engagée*) dla tych, którzy czują się odpowiedzialni za proces nauczania. Jego zdaniem takie myślenie powinno charakteryzować i wyróżniać dydaktykę jako naukę. Rolą dydaktyki byłoby zatem dostarczanie twierdzeń teoretycznych i wartości potrzebnych do tworzenia praktycznych reguł postępowania dydaktycznego oraz sprawdzanie ich użyteczności. Wydaje się, że sama refleksja teoretyczna nad nauczaniem powinna pozostawać w ścisłej łączności z praktyką nauczania, zachowując styl badania krytycznego, antyideologicznego, powiązanego z różnymi postaciami filozofii edukacji, zwłaszcza antropologią.

Jeśli **teorię** rozumieć jako wynik pracy badawczej przeprowadzonej z wyraźnie stawianym celem i utrwalonej następnie w formie modelu **deskryptywnego** (opisowego) lub **eksplikacyjnego** (wyjaśniającego), to **praktyka** może również zmierzać do stworzenia pewnej **teorii**, wymuszając ją na nas w tym sensie, że nie jest możliwe działanie ludzkie (np. nauczanie) bez jakiejś teorii – zarysu teoretycznego, schematu czy modelu tego działania, jego celów i sensu (lub odpowiedniej wartości). Najważniejszym pytaniem dydaktyka zorientowanego pozytywistycznie (a więc ceniącego **praktyczność** własnej dyscypliny) jest pytanie o to, jak nauczać, jeśli uczenie się polega na tym i owym. Wspiera go w tym psychologia kształcenia, która opisuje i wyjaśnia prawidłowości procesu uczenia się. Rolą dydaktyki staje się normatywne ustalenie, jakie powinno być nauczanie i co należy zrobić, aby takie właśnie było. Choć praktyczność jest nieuniknionym aspektem funkcjonowania dydaktyki, to czasami ten rodzaj myślenia może przekształcić się w redukcyjny teleologizm i myślenie wdrożeniowe. Mamy wówczas do czynienia z wąskim praktycyzmem metodycznym, typowym dla dydaktyki instrumentalnej lub technicznej, którą cechuje, jak pisze T. Hejnicka-Bezwińska, „afilozoficzność i ateoretyczność”. Tworzona w jego ramach wiedza technologiczna (bezproblemowe pozostają cele) ma „służyć realizacji celów formułowanych przez układy pozanaukowe” (1990, s. 161), a konsekwencje jego dominowania przejawiają się

[...] w specyficznym rozumieniu teorii pedagogicznej, jej redukcji do wiedzy technologicznej, zawężeniu pola problemowego, niemożności sensownego opisanego i wyjaśniania niezadowolających relacji między praktyką edukacyjną a uznawaną teorią pedagogiczną – mimo dowodów w postaci faktów empirycznych (T. Hejnicka-Bezwińska, 1990, s. 167–168).

Oczekiwanie od dydaktyki prostych rozwiązań aplikacyjnych, wyraźne zwłaszcza wśród nauczycieli, wynika, jak się wydaje, z modernistycznej wiary, że jest możliwe (i nawet nie takie trudne) wygenerowanie z dowolnej teorii społecznej, którą uznamy za słuszną, podstawowych instrukcji zawierających implikacje dla praktyki, a następnie ich implementacja w działaniach społecznych. W obszarze tych zagadnień mieści się pewien problem metodologiczny związany z brakiem **bezpośredniej relacji typu pojęciowego** między teorią naukową a rzeczywistą działalnością praktyczną (A.T. Pearson, 1994, s. 31). Teoria sama przez się nie mówi, co powinno się robić (i czego nie powinno), co można robić (i czego nie można). Sama teoria dydaktyczna nie wystarcza do kierowania praktyką, nie daje podstaw do planowania i prowadzenia działań praktycznych w obszarze edukacji. Może jedynie zapewnić wgląd w tę sferę ludzkiej aktywności, umożliwić jej zrozumienie. Każda dziedzina wiedzy (także dydaktyka) ma swoją logikę, dzięki której jest niezależna od innych dyscyplin, natomiast praktyka znajduje się poza nimi.

Zasadne wydaje się w związku z tym wyważenie relacji między tym, co teoretyczne, abstrakcyjne i bezwzględne, a tym, co praktyczne, konkretno-empiryczne i względne. Jak zauważa D. Liston (1986), z opisu faktów nie wynika bezpośrednio opis powinności (z diagnozy nie wynika automatycznie kierunek działania interwencyjnego). Wywodząca się z tradycji marksowskiej praktyka wywodzenia celów działania społecznego bezpośrednio z opisu jego praw powinna być uzupełniona o inne tradycje wnioskowania etycznego.

Nie można zatem sądów wartościujących i normatywnych wyprowadzać z sądów opisowych, a twierdzeń praktycznych (reguł działania) wyprowadzać z twierdzeń teoretycznych sformułowanych w obrębie którejkolwiek z dziedzin wiedzy; nie można też wyprowadzać sądów normatywnych z sądów oceniających. Z tego, że coś jest dobre, nie wynika, że staje się powinnością czy obowiązkiem – to ważna pomyłka tkwiąca u podstaw naszego myślenia etycznego (H.A. Prichard, 1912, s. 1–17). Pokusa przechodzenia od opisu („jak jest”) do zaleceń („jak być powinno”) jest tzw. **złudzeniem naturalistycznym**. Poza tym przechodzenie od stwierdzeń opisujących świat (zdań empirycznych) do zaleceń, jak ten świat należy urządzić (zdań normatywnych), jest próbą narzucenia innym naszego systemu. Dobrze byłoby, gdyby w dyskursie dydaktycznym wzmocnić znaczenie refleksji uprawianej racjonalnie, odwołującej się do argumentów, dochodzącej do ocen opartych na rzetelnym rozpoznaniu przedmiotu (faktu) i jasnych kryteriach aksjologicznych, przystępującej do formułowania norm działania, które nie muszą być prostymi dedukcjami z sądów o wartościach.

Do uwag na temat pułapek normatywności w dydaktyce warto dodać zastrzeżenie, że pojęcie normatywności używane jest tu w znaczeniu życzeniowości, czczej postulatowości lub zbudowanej na roszczeniu jedynej słuszności instruktażowości odnoszonej do praktyk społecznych. Trzeba jednak mieć świadomość, że kategoria normatywności nie jest jednoznaczna. L. Witkowski (2007, s. 196–201) wpisuje ją w różnorodne konteksty i porządki, które głęboko przeobrażają istotę normatywności, np. porządek wartościowania *vs* porządek opisowy, porządek intencjonalności *vs* porządek efektywności, porządek etyczny *vs* porządek ideologiczny, biegun patosu *vs* biegun powściągliwości.

Sumując, nie ulega wątpliwości, że wiedza na temat psychologicznych prawidłowości rządzących procesami uczenia się i rozwoju jednostki pozwala bardziej świadomie budować projekt dydaktyczny, ale trzeba też pamiętać, iż z wiedzy na temat uczenia się nie da się automatycznie wysnuć tego projektu. Wyniki badań psychologicznych wyjaśniających zjawiska związane z uczeniem się nie dają się bowiem tak po prostu przełożyć na język praktyki szkolnej. Jak trafnie zauważa D. Klus-Stańska (2010, s. 202–203), zdarza się, że na pograniczu wyjaśniania uczenia się i projektowania nauczania następuje **nieuprawniona transformacja opisu i wyjaśnienia w instrukcje** (normy działania dydaktycznego), które z owym opisem i wyjaśnieniem mogą pozostawać w luźnym związku.

Normatywna a analityczna (opisowa) teoria kształcenia

Wspomniana wcześniej antynomia między normatywnym i analitycznym (opisowym) profilem dydaktyki ogólnej jest też antynomią między **filozofią stosowaną** oraz **normatywną (aksjologiczną) teorią kształcenia** a **empiryczną** postacią tej dyscypliny, między dydaktyką rozumianą jako **doktryna** i **teoria**. Podstawą wyodrębnienia tych dwóch modeli dydaktyki jest odmiennosc statusu zdań o charakterze normatywnym (lub nakazowym) i zdań o charakterze opisowym (lub analitycznym).

Z historii rozwoju dydaktyki wiadomo, że wiele systemów dydaktycznych powstało wyłącznie na podstawie argumentów normatywnych wywodzących się z filozofii (J.F. Herbart, R. Steiner, J. Dewey, M. Montessori). Normatywne ujęcie teorii kształcenia (**dydaktyka rozumiana jako doktryna**) zakłada konieczną obecność refleksji filozoficznej, w tym aksjologicznej (np. rozważania na temat celów, jakie powinny być realizowane w toku edukacji). Ujęcie takie wychodzi od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki) i wysuwa wnioski odnośnie do środków

i strategii działania – postuluje praktyczne zastosowanie norm (R. Leveque, F. Best, 1988, s. 40–41).

Dydaktyka normatywna wywodzi wartości, cele edukacji, ideały i normy ważne w procesie edukacji z filozofii człowieka, aksjologii, teorii społeczeństwa, teorii kultury (badających naturę człowieka, wytwory jego kultury, fenomen życia społecznego). Będąca produktem myśli filozoficznej określona koncepcja człowieka, kultury i społeczeństwa, opierająca się na empirycznie niesprawdzalnych faktach, może stanowić dla dydaktyka niezwykle istotną inspirację i warunkować przyjętą przezeń pojęciową i metodologiczną strukturę badań. Dydaktyka normatywna odpowiada na pytanie, jak **powinno być** realizowane nauczanie, a zatem buduje zdania normatywne oraz zalecenia (normatywne standardy dotyczące wartości, jakie edukacja powinna realizować). Filozoficzne i ideologiczne przesłanki koncepcji dydaktycznych są z różnych powodów ukrywane, zafalszowywane lub, przeciwnie, maskowane (G.L. Gutek, 2003, s. 19). Warto mieć świadomość tego rodzaju taktyk, choćby po to, aby móc je odkryć i poddać krytycznej analizie.

Dydaktyka uprawiana **normatywnie** (R. Leveque, F. Best, 1988, s. 40–41) (dydaktyka instrumentalna) ujmuje nauczanie jako proces wpisany w zespół ustalonych odgórnie wartości, norm, reguł, zasad, metod i instrukcji. Normatywność ma tu charakter instruktażowy i tego rodzaju podejście jest do dziś znacznie częstsze (może mniej na poziomie teorii naukowej, a wyraźniej na poziomie rozwiązań metodycznych i w modelach praktyki nauczycielskiej). Słabość ujęć praktycznych wynika przede wszystkim z zawieszenia w próżni badawczej i braku możliwości problematyzowania obszaru swojej realizacji. Czyste sprawności praktyczne nie pozwalają na doskonalenie warunków uczenia się uczniów. Są źródłem dogmatyzacji instrukcji, polegają bowiem na działaniu czasem wprawnym, ale bezrefleksyjnym.

Dydaktyka rozumiana jako **teoria (dydaktyka opisowa)**, a więc **model analityczny (racjonalistyczny)**, preferuje opis rzeczywistości dydaktycznej, którą odzwierciedla wtedy na poziomie ontologicznym. Analizuje istotę tej rzeczywistości, kopiuje zjawiska i procesy zachodzące w toku nauczania. W tym ujęciu dydaktyka jest analitycznym narzędziem, które pozwala zorganizować oraz zrozumieć praktykę dydaktyczną. Przyjęcie **modelu opisowego (analitycznego)**, np. przez środowiska **pozytywistyczne**, wiąże się z próbą budowania nauki o kształceniu wolnej od jakichkolwiek założeń apriorycznych. Uznaje ona funkcję analityczną za swój główny wyróżnik, gdyż drogą analizy teoria dostarcza narzędzi pozwalających lepiej zrozumieć dydaktyczną rzeczywistość. Widać tu aspiracje do zbudowania dydaktyki opartej na **pozytywnej** obserwacji procesu dydaktycznego, rozpatrywanego w taki sam sposób jak zjawiska przyrodnicze – jako fakt dostępny i w pełni ujmowalny za pomocą narzędzi właściwych dla badań naukowych świata przyrody.

Można tu zauważyć taki sposób podejścia do problematyki kształcenia, który opiera się na konkretnym doświadczeniu i jest potwierdzony w badaniu

eksperymentalnym, zbliża się więc do metod badawczych nauk przyrodniczych. Analiza faktów, zjawisk i procesów dydaktycznych staje się w tym modelu podstawą dydaktycznej teorii naukowej, zwróconej następnie na praktyczną działalność i rozwiązywanie konkretnych problemów. **Dydaktyka opisowa** nie normuje bezpośrednio nauczycielskich działań (tzn. nie mówi, jak nauczać). Szczególne uprzywilejowanie jakiejś nauki przyrodniczej czy społecznej przyczynia się często do nadania nowego rysu (nawet kierunku) dydaktyce, która zaczyna przyjmować perspektywę bądź biologiczną, bądź psychologiczną, bądź też socjologiczną.

Dość często popełnianym błędem jest mylenie języka normatywnego z opisowo-wyjaśniającym, co można traktować jako przejaw nieładu teoretycznego. Jak zauważa Klus-Stańska, najczęściej polega to na ograniczaniu się w tekstach dydaktycznych/metodycznych do deklaracji, co jest niezbędne we współczesnej szkole, formułowanego z użyciem trybu oznajmującego, jakby stanowiły one opis czegoś, co występuje w rzeczywistości. Traktowanie normy (lub życzenia) jako faktu przejawia się czasem w bardziej wyrafinowanej postaci jako efekt nieudanej adaptacji w dydaktyce socjologicznego myślenia funkcjonalistycznego. Wówczas, zgodnie z założeniem funkcjonalistów, że instytucje społeczne (np. szkoła) pełnią ważne funkcje społeczne na rzecz ładu i rozwoju ewolucyjnego, dydaktycy zakładają, że jeśli istnieje jakiś legitymizowany przez instytucję element systemu dydaktycznego, oznacza to, że pełni on ważną i rozwojowo cenną funkcję. Tak np. mówi się o funkcjach ocen: zamiast badać rzeczywiste skutki ocen, przypisuje się im efektywność prorozwojową (D. Klus-Stańska, 2010, s. 41).

Dydaktyka opisowa (analityczna teoria kształcenia) oraz **dydaktyka normatywna** (lub nakazowa) reprezentują dwa główne i różne sposoby podejścia do praktyki dydaktycznej. **Dydaktyka normatywna** (lub nakazowa) bada związek między ustalonymi przez teorie psychologiczne prawidłowościami uczenia się a praktyką dydaktyczną. Prowadzi to zwykle do powstania zasad, które kierują praktyką, tzn. zasad opisujących, jak nauczyciele powinni postępować, aby być skutecznymi.

Badania w **modelu dydaktyki opisowej** ograniczają się do konstruowania systemów pojęciowych mających na celu analizowanie procesu nauczania. **Teoria opisowa** służy charakterystyce funkcji analitycznej modelu dydaktycznego. Chodzi o stworzenie takiego systemu pojęć, który adekwatnie będzie przedstawiał różne elementy składowe procesu nauczania w celu jego lepszego zrozumienia i działania w jego obrębie. Funkcja analityczna umożliwia ujmowanie dydaktyki jako teorii, a nie jako **ideologii** czy **doktryny** kierującej praktyką nauczycielską. **Teoria opisowa dydaktyki** nie mówi, jak nauczyciele powinni postępować, ale pomaga im w rozpoznawaniu wymiarów sytuacji dydaktycznej.

Biorąc pod uwagę dwie kwestie: czy teorie są normatywne w stosunku do celów edukacji oraz czy są nakazowe w odniesieniu do metod mających

zastosowanie w praktyce, P. Kansanen wyróżnia **odmienne modele dydaktyki**. Możliwe są cztery rozwiązania:

- teoria zarówno normatywna, jak i nakazowa (np. model hamburski),
- teoria normatywna, ale nie nakazowa (np. teoria programu kształcenia),
- teoria nie normatywna, ale nakazowa (np. modele cybernetyczne, dydaktyka zorientowana na cel),
- teoria ani normatywna, ani nakazowa (np. dydaktyka opisowa – nie zawiera norm wskazujących na to, czego powinni nauczać nauczyciele; nie nakazuje metod, które mają być użyte) (1990, s. 134).

Akceptacja **normatywnego podejścia** do nauczania (zwłaszcza opierającego się na określonym światopoglądzie) rodzi wiele wątpliwości, zwłaszcza gdy podejście to utożsamia się z teorią naukową. Mogą one przybrać postać następujących pytań: Czy system pojęciowy może być naukowy, jeżeli wskazuje cele kształcenia? Czy deklaracja dotycząca celów edukacji jest deklaracją naukową? Czy model dydaktyki może być uważany za model naukowy, jeżeli w obrębie jego struktur podejmowane są decyzje normatywne? Innymi słowy, czy model normatywny może być naukowy?

Odpowiedzi na te pytania zależą oczywiście od tego, czy nasze rozumienie teorii naukowej pozwala na normatywność. Odpowiedź twierdząca na to pytanie musiałaby zaakceptować normatywność jako część naukowego rozumowania. Odpowiedź przecząca natomiast sugerowałaby, że decyzje normatywne nie należą do dydaktyki jako nauki, ale np. do filozofii edukacji (i spoza dydaktyki kierują praktyką nauczania). Pojawia się tu kwestia naukowości filozofii edukacji: jeżeli utożsamiamy ją z normatywnymi stanowiskami dotyczącymi ideałów (celów), do których należy zmierzać w toku edukacji, pojawia się pytanie, czy jest nauką. Wydaje się, że dydaktyka jako teoria naukowa nie może rozstrzygać o wartościach, które dany system edukacji (lub osoba) powinien realizować, może natomiast zawierać narzędzia do analizy problemów normatywnych i nakazowych w obrębie edukacji. Czynności dydaktyczne są bez wątpienia czynnościami wartościującymi, w związku z tym mamy kolejną wątpliwość. Jeżeli praktyka dydaktyczna jest z definicji normatywna, to czy teoria kształcenia koniecznie musi również być normatywna? Czy teoria kształcenia może być neutralna w odniesieniu do wartości (opisowa), mimo że jej przedmiotem jest czynność wartościująca? Każda teoria (lub model dydaktyki) powinna być jednoznaczna w kwestii roli, jaką odgrywają w niej **założenia normatywne** oraz **nakazowe**.

Wątpliwości pojawiają się też, gdy analizujemy model **dydaktyki rozumianej jako teoria**. Deklaruje ona często aksjologiczną neutralność. A przecież każda teoria naukowa w obrębie nauk o człowieku oraz nauk społeczno-kulturowych jest wartościująca. Być może trzeba by wprowadzić rozróżnienie między **normatywnością**, która odnosi się do założeń dotyczących tego, czego nauczyciele powinni nauczać oraz jak powinni to czynić, a **normatywnością** odnoszącą się do wartości reprezentowanych przez teorię naukową.

Możliwe byłoby takie oto ujęcie tej kwestii: **dydaktyka jako teoria** mogłaby uniknąć bycia normatywną w odniesieniu do praktyki dydaktycznej, ale nie powinna być neutralna pod względem wartości w tym drugim znaczeniu. A zatem jeżeli pierwszy poziom wartościowania związany jest z określaniem celów edukacji, treści czy metod, to drugi poziom dotyczy zagadnień związanych z tym, do czego dana teoria powinna być używana oraz dla kogo jest przeznaczona. Teorie opisowe dydaktyki byłyby więc neutralne w zakresie pierwszego poziomu wartościowania, ale nie w drugim.

Możliwością złagodzenia sporu między podejściem **normatywnym i opisywym** jest **model dydaktyki refleksyjnej**, którego istotą jest wyjaśnianie sposobu doświadczania procesu nauczania (M. Uljens, 2006, s. 105). Model taki nie jest ani czysto opisowy, ani czysto normatywny, a jednocześnie nie musi być aksjologicznie neutralny. Gdy idzie o aspekt opisowy (analityczny) tego modelu, to w **warstwie badawczej** przewiduje badania pojęciowe i empiryczne w obrębie struktury modelu, a ponadto ontologiczną refleksję nad tym, czy model adekwatnie opisuje proces szkolnego nauczania. W **warstwie praktycznej** natomiast chodzi o analizę praktycznych czynności nauczyciela oraz identyfikowanie problemów wymagających decyzji normatywnych i nakazowych.

Z kolei aspekt normatywny i nakazowy modelu na poziomie **działań teoriiotwórczych** dotyczy badań dydaktycznych stosowanych (np. badań nad metodami nauczania). Są one z natury nakazowe, gdyż mają wskazać, jak nauczyciel powinien nauczać. Na **poziomie praktycznym** aspekt normatywny modelu dotyczy decyzji wartościujących podejmowanych przez nauczyciela w zakresie celów, programu nauczania, metod, kompetencji osobistych i kontekstu systemu dydaktycznego. Odnosi się do oceny zarówno procesu kształcenia, jak i jego efektów.

Takie podejście do teorii kształcenia nie wyklucza funkcjonowania dydaktyki jako modelu myślowego czy modelu badawczego. Niezależnie od przyjętego modelu dydaktyka ogólna powinna dostarczyć takich konstrukcji pojęciowych, za pomocą których praktyka edukacyjna (przedmiot badań dydaktyki) mogłaby być przedstawiona (opisana), przeanalizowana, wyjaśniona, zrozumiana oraz w niektórych modelach teorii – kierowana.

Dydaktyka jako nauka interpretatywna (hermeneutyczna, konstruktywistyczna)

Model pozytywistyczny w dydaktyce dość wyraźnie ujawnia swą jałowość i ograniczoność, a negowana myśl filozoficzna pokazuje swoją wartość i żywotność. Nie udaje się zbudowanie dydaktyki jako nauki eksperymentalnej, odwołującej się do ścisłych metod naukowych, a więc spełniającej kryteria

nauk przyrodniczych. Nie pomaga zastosowanie w badaniach nad procesem nauczania metod statystycznych (W. Zaczyński, 1984). Raz jeszcze okazuje się, że o ile w naukach przyrodniczych rola badań empirycznych jest kluczowa, o tyle w naukach pedagogicznych (w tym w dydaktyce) – podrzędna.

Pozytywistycznie zorientowany badacz-dydaktyk eksploruje zazwyczaj rzeczywistość dydaktyczną bez należytego integrowania jej z całością i kontekstem antropologicznym, filozoficznym oraz aksjologicznym (czy, ogólnie, **humanistycznym**), co rodziło i rodzi do dzisiaj wiele problemów. Stąd coraz bardziej znaczące staje się współcześnie wołanie o **humanistyczne zorientowanie** badań w dydaktyce. W. Klafki (1976) rozumie je jako humanistycznie zorientowaną teorię krytyczno-konstruktywną. Rezultatem jest ponowny zwrot ku orientacji humanistycznej w dydaktyce.

Przyjęcie **orientacji humanistycznej** w badaniach rzeczywistości dydaktycznej wiąże się m.in. z prowadzeniem **badania dla nauczania**, a więc **dla człowieka** i jego **integralnego rozwoju**. Badania naukowe w dydaktyce były dotąd raczej badaniami nad nauczaniem, a nie dla nauczania. Obecność w dydaktyce **orientacji humanistycznej** oznacza też akceptację tezy, że dla humanistyki charakterystyczne jest uznanie indywidualności i niepowtarzalności zjawisk (D. Kubinowski, M. Nowak, 2006).

Przyjmując za Diltheyem podział nauk i metod badań naukowych na te, które **wyjaśniają** zjawiska zachodzące w świecie i wskazują na ich naturalne prawidłowości (**nauki przyrodnicze**), oraz te, które stosując szeroko pojęte **wyjaśnianie**, **rozumieją** oraz **interpretują** zjawiska życia duchowego (**nauki humanistyczne**), trzeba też zgodzić się z tezą, że efektem badań dydaktycznych może być lepsze **rozumienie** procesu dydaktycznego. **Zrozumieć** w tym ujęciu oznacza **odkryć sens** w pozostawaniu lub w stawaniu się właśnie takim dzięki zastosowaniu **metody hermeneutycznej** (sztuki interpretacji).

Rezygnacja z pozytywistycznego modelu nauki i zainteresowanie tzw. przełomem antypozytywistycznym nie jest oczywiście jednorazowym aktem, ale długotrwałym procesem (T. Hejnicka-Bezwińska, 2001). Konceptualizacja przedmiotu badań dydaktyki, jej główne problemy badawcze ze względu na swój charakter (procesy nauczania i uczenia się determinowane są wszak czynnikami kulturowymi i psychologicznymi) nie mogą być rozwiązywane wyłącznie metodami empirycznymi. Po przełomie antyscjentystycznym (i antypozytywistycznym) w naukach społecznych trudno traktować racjonalność naukową jako niepodważalną zasadę interpretacji ludzkich działań.

W **warstwie ontologicznej** tego paradygmatu odrzuca się tezę o obiektywnym istnieniu rzeczywistości dydaktycznej. Nie może ona być zredukowana do izolowanych faktów dydaktycznych. Praktyka edukacji przejawia się wprawdzie w zachowaniach uczestników procesu nauczania i materialnych rezultatach tych zachowań, ale nie może być zredukowana wyłącznie do nich, ponieważ są one zaledwie obserwowalnym korelatem tego, co stanowi istotę edukacji (A.W. Gouldner, 1984, s. 99). Zachowania są tylko eksternalizacją

ludzkich myśli, wyobrażeń, emocji, uczuć, pragnień, aspiracji – ludzkiej świadomości, która powinna być przedmiotem badań. Rzeczywistość dydaktyczna nie jest więc bytem obiektywnym, ale intersubiektywnym albo zobiektywizowanym, wytwarzanym przez ludzi, kreowanym w interakcjach z innymi (P.L. Berger, T. Luckmann, 1983). Zamiast badać obiektywne fakty (procesy, zjawiska itd.), lepiej skupić się na tym, co je poprzedza, tzn. na świadomości podmiotowo istniejących aktorów sceny dydaktycznej. Kiedy rzeczywistość dydaktyczna przestaje być zbiorem obiektywnych faktów, staje się przejawem określonych intencji, wypadkową określonych interesów społecznych definiowanych tak, by te interesy chronić, nabiera innych sensów w zależności od perspektywy teoretycznej czy politycznej, z której dokonujemy jej oglądu.

W perspektywie interpretacyjnej fakt dydaktyczny nabiera cech **faktu kulturowego**, a więc możliwego do zrozumienia przez kolejne odczytania jego źródeł wpisanych w kulturę. Uruchomiona zostaje perspektywa hermeneutyczna, która otwiera się na wiele możliwych interpretacji znaczeń. W miejsce **dydaktyki technologicznej** ma szansę pojawić się **dydaktyka rozumiejąca**. Kultura dostarcza wzorów rozumienia rzeczywistości dydaktycznej, nadając faktom dydaktycznym określone, ale nie obiektywne przeciwieństwo, a właśnie kulturowo wyznaczone znaczenie. Kluczowe pojęcia dydaktyczne, takie jak: nauczanie, uczenie się, rozwój, wiedza, umiejętności, tracą swoją oczywistość i naturalność. W paradygmacie interpretatywnym poznanie naukowe w dydaktyce ma umożliwiać rekonstruowanie znaczeń nadawanych nauczaniu i uczeniu się w edukacyjnych i naukowych praktykach społecznych, co prowadzić ma do ustalania obrazu wiedzy społecznej w tym zakresie.

Zakłada się tu możliwość odkrycia nie tyle istniejącego obiektywnie porządku natury procesów dydaktycznych, ile „jedynie” opisu konstruowanego i negocjowanego społecznie (jednego z możliwych) porządku rozumienia tych procesów (D. Klus-Stańska, 2000). Relacja między rzeczywistością a poznaniem rozumiana jest następująco: rzeczywistość jest konstruowana w procesie jej poznawania i nazywania. Istotą procesu poznawania rzeczywistości jest zatem społeczne konstruowanie tego, co stanowisko obiektywistyczne uznaje za fakty i prawidłowości. Gdy chodzi o dostępność poznawczą rzeczywistości, przyjmuje się, że to, co znajduje się na zewnątrz kultury, jest zasadniczo niepoznawalne. Badaczom towarzyszy przekonanie o niepoznawalności umysłu i wiedzy ucznia, kulturowej relatywności diagnozy dydaktycznej, zależności ideologicznej przyjętych kryteriów itd. Neutralność ideologiczna poznania traktowana jest tu jak mit; przeciwnie, przyjmuje się, że każda wiedza ma charakter ideologiczny.

Interpretatywne osadzenie myślenia dydaktycznego w teorii psychologicznej polega na tym, że psychologia używana jest tym razem nie do tworzenia algorytmów działania nauczyciela i uczniów, ale do prób rozumienia

tego, co dzieje się w klasie szkolnej (H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, 2003). Istotny zatem zostaje język opisu i wyjaśnienia, ale projektowanie dydaktyczne może co najwyżej pełnić funkcję przykładu, a nie zalecenia ani tym bardziej instrukcji czy obligatoryjnego wzorca. Psychologia wyjaśnia zatem, co dzieje się w umyśle ucznia w trakcie uczenia się, natomiast dydaktyka staje się nauką poszukującą odpowiedzi na pytanie, co dzieje się w umyśle ucznia poddanego takim, a nie innym procesom nauczania szkolnego. Tak więc, czerpiąc z psychologii kształcenia wiedzę o tym, jak uczy się człowiek, pedagog-badacz (nauczyciel, dydaktyk) może podjąć próbę interpretacji, co dzieje się z uczniem podczas nauczania szkolnego.

Interpretatywne podejście do analizy zjawisk dydaktycznych umożliwia badanie, na czym polega skomplikowany wewnętrznie i kontekstowo **proces nauczania jako określone zjawisko kulturowe**, a odwołanie się do psychologii pozwala konstruować modele wyjaśniające mechanizmy z tym związane i skutki, jakie przynosi nauczanie szkolne (M. Materska, T. Tyszka, 1997). Określone działy psychologii występują tu w roli teorii uczenia się, a dydaktyka w takim ujęciu może być traktowana jako teoria nauczania; może też funkcjonować jako odmiana teorii uczenia się, ale uczenia się zachodzącego w warunkach określonych ramami i kontekstem systemu edukacji. Jako teoria nauczania zamiast mówić (czy ściślej rzecz biorąc, zamiast wyłącznie mówić), jak powinno być, zajmuje się badaniem, jak jest. Podejmowanie wysiłku interpretacji, łączenie aktu interwencji w praktykę z próbami krytycznego jej rozumienia czynią możliwym skuteczne uczenie się przez konstruowanie i rekonstruowanie projektu nauczania.

Dydaktyka uprawiana interpretatywnie widzi nauczanie raczej jako system znaków i znaczeń, których identyfikacja i interpretacja pozwala rozumiejąco analizować czynności nauczyciela i uczniów. W takim ujęciu, nawet jeśli koncentrujemy się na działaniu jednostek zaangażowanych w edukację, to działanie to przestaje być instrumentem, a staje się znakiem rozumienia (D. Klus-Stańska, 2010, s. 184–185). Dydaktyka nie zadaje już pytań: Jak działać? Jak osiągnąć pożądany cel? Pytania tracą swój instrumentalny charakter i nie dotyczą już podejmowania decyzji w procesie nauczania (oraz aplikacyjnego produktu), ale rozpoznawania tego procesu. Dzięki zrozumieniu tego, co dzieje się w trakcie procesu dydaktycznego, można podjąć wysiłek zbudowania projektu lub jego zmiany. Zmienia się też myślenie o samym projektowaniu i projekcie. Dydaktyczny projekt przestaje być wdrożeniem (aplikacją), a staje się nauczycielskim poszukiwaniem (P. Zamojski, 2010), ponieważ rozumienie nie jest reakcją na potrzebę realizacji jakiegoś działania praktycznego, lecz wyrasta z próby pojęcia tego, co jest. Sensem refleksji dydaktycznej staje się wówczas odkrywanie obrazu nauczania jako fenomenu społeczno-kulturowego (E. Filipiak, 2008). Dydaktyk rozumiejący (a nie implementujący nauczanie) pyta np.: Co dzieje się na lekcji w szkole? Jakie znaki kulturowe przenikają szkolny przekaz znaczeń? W czyim interesie

szkoła naucza i na czyje potrzeby odpowiada? Jakiego rodzaju opowieścią biograficzną uczniów i nauczycieli jest szkolne nauczanie i uczenie się? Jakie sposoby rozumienia świata (społecznego i przyrodniczego) są przez szkołę inicjowane i wzmacniane lub, przeciwnie, wygaszane? Jakim selekcjom służy nauczanie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 186)?

Gdy zaakceptuje się niejednoznaczność jako immanentną cechę zjawisk dydaktycznych, trzeba zgodzić się też ze zdaniem, że określona teoria dydaktyczna nie jest już jedna, a nawet „lepszą” lub „gorszą”, ale staje się wielowariantowym **modelem wyjaśniająco-interpretywnym**, konstruowanym dla utworzenia różnych (zawsze tylko możliwych, a nie jedynych) sposobów oglądu i punktów widzenia. Trzeba wtedy odczytać kluczowe założenia teoretyczne i polityczne leżące u podstaw przyjętej dydaktyki.

Przedmiot badań dydaktyki: proces nauczania, jego modele, kontekst polityczno-kulturowy, skutki tożsamościowe i strukturalne, pozostaje w relacji bądź z szerszymi podstawami teoretycznymi (np. filozoficznymi, socjologicznymi czy antropologicznymi), bądź z określonym systemem wartości i ideologiami. Poprzedzające założenia (ontologiczne, epistemologiczne, psychologiczne, antropologiczne) generują taką, a nie inną koncepcję istoty zjawiska i zawierające się w niej definicje.

Czy traktując proces nauczania jako zjawisko kulturowe, możliwe jest opracowanie **uniwersalnej teorii edukacji**, takiej, która może być uważana za ogólnie słuszną, uzasadnioną zawsze i wszędzie? Wydaje się, że przedmiot badań dydaktyki ogólnej jest ściśle związany z daną epoką, czasem i konkretną społecznością, jest więc zdeterminowany historycznie i społecznie. Dydaktyka jest zatem **nauką kulturową**, ma więc sens jedynie w ujęciu kulturowo-historycznym (jest rodzajem historycznej, społecznej oraz kulturowej refleksji nad nauczaniem). Dlatego opracowane twierdzenia analityczne nie powinny istnieć w oderwaniu od kultury, w obrębie której powstały (M. Uljens, 2006, s. 110). Poza tym wyniki badań empirycznych w dydaktyce potrzebują ciągłego uzasadnienia ich sensu i intencji badającego.

Stosownie do płaszczyzny ontologicznej zmienia się też **warstwa epistemologiczna** tego paradygmatu. Przedstawiciele stanowiska konstruktywistycznego oceniają rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa czy fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywiście jest świat, jako poznawczo niemożliwe. Każde bowiem poznanie (również naukowe) jest zawsze uwikłane w predefinicje kulturowe, tkwiące m.in. w naturze języka, i konsekwentnie, wszystkie rodzaje wiedzy, również naukowa, są uwikłane w kulturę (D. Klus-Stańska, 2010, s. 266). A zatem zasadnicze pytanie epistemologiczne nie jest już pytaniem o prawdę i fałsz w poznaniu, ale o to, co powoduje, że pewne sądy lub twierdzenia są uznawane za prawdziwe lub fałszywe.

Wpisujący się w ten paradygmat konstruktywizm zakłada, że o wiedzy nie przesądza świat będący przedmiotem poznania, ale kształtujący to

poznanie współczynnik humanistyczny (jak proponował to F. Znaniecki) czy interpretacja humanistyczna (o której w odniesieniu do badania ludzkich zachowań pisał J. Kmita). Na gruncie filozofii i socjologii podkreśla się tu znaczenie kultury i języka jako jej zasadniczych elementów; na gruncie psychologii koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy, co z kulturą i językiem bezpośrednio się wiąże (J. Bałachowicz, 2008). W teorii poznania konstruktywizm dotyczy ludzkiej wiedzy (S. Dylak, 2000, 2005) i tego, w jaki sposób jest tworzona w społeczeństwie; w psychologii dotyczy ludzkiej wiedzy i tego, w jaki sposób jest tworzona w umyśle jednostki. W dyskursie dydaktycznym konieczne jest spotkanie obu tych kwestii: myślenia o społecznym i umysłowym tworzeniu wiedzy. Dodatkowym uzasadnieniem konstruktywizmu przyjmowanego w psychologii i przywoływanego w dydaktyce (B.D. Gołębiak, 2005) są jego podstawy epistemologiczne.

W dydaktyce następuje głębokie przeorganizowanie dominujących dotychczas koncepcji poznania oraz zmiana w zakresie nowej organizacji, hierarchii i zawartości koncepcji dydaktycznych. Instrumentalne funkcje poznania naukowego tracą na znaczeniu, sądzi się bowiem, że wiedza odzwierciedlająca rzeczywistość i mająca walory technologicznej aplikacji umożliwia manipulację (J. Poleszczuk, 1980) uczestnikami życia społecznego, zniekształca komunikację między ludźmi i kolonizuje ją przez stosunki władzy (J. Habermas, 1983, 1986). Emancypacyjnie zorientowane nauki społeczne powinny zapewniać wiedzę gwarantującą ludziom wyzwolenie społeczne (M. Czerepaniak-Walczak, 2006). Zamiast więc produkować wiedzę teoretyczną o walorach technologicznych, antypozytywistycznie zorientowany dydaktyk powinien raczej skupić się na kreowaniu humanistycznie zaangażowanych, płynnych i jedynie okresowo ważnych interpretacji świata edukacji, pełniących wobec uczestników procesu dydaktycznego funkcje emancypacyjne. Fundamentem nowego strukturyzowania teorii dydaktycznej staje się odrzucenie idei liniowego rozwoju i zastąpienie jej ideą tworzenia teorii zawsze relatywnej wobec społeczno-kulturowego kontekstu i negocjowanej w społecznych dyskursach.

W ślad za tymi zmianami założeń **ontologicznych i epistemologicznych** następuje też zmiana **metodologicznych wzorców** badania rzeczywistości dydaktycznej. Badacz rezygnuje z postawy obiektywnego, zdystansowanego, neutralnego obserwatora i przyjmuje koncepcję badań społecznie zaangażowanych (angażuje się w realizację wartości). Procedura badawcza oparta na metodzie rozumienia, dokonywana w dialogu z badanymi, ma prowadzić do ciągłej interpretacji (i reinterpretacji) procesu dydaktycznego, tworząc tym samym przesłanki do wyzwalać się z jego ograniczeń. Najbardziej właściwą strategią naukowotwórczą w tym paradygmacie są w stanie zapewnić metody jakościowe: subiektywne, uczestniczące, opisowe, indukcyjne i holistyczne. Intersubiektywny charakter świata społecznego wymaga – jak pisze

J. Douglas (1976) – widzenia rzeczywistości wielu perspektyw. Badania powinny być prowadzone „od wewnątrz” i polegać na „gęstym opisie uwzględniającym wszystkie istotne dla badanych wątki ważności” (C. Geertz, 1973). Jeśli idzie o status poznania naukowego, nauka traci tu swoją uprzywilejowaną pozycję wobec innych sposobów poznawania świata, takich jak zdrowy rozsądek, religia czy sztuka (A. Zybertowicz, 1995).

Obiektywistyczne i konstruktywistyczne podejście do nauczania

Analiza sposobów konstruowania różnych modeli dydaktycznych pokazuje, że najczęściej powstają one wokół odmiennych metod/strategii nauczania (np. nauczanie podające – nauczanie poszukujące). Traktowanie jako paradygmatów **didaskalocentryzmu** i **pajdocentryzmu** również opiera się na opozycji dydaktycznej: „szkoła powinna koncentrować się na nauczycielu i programie nauczania” lub „szkoła powinna koncentrować się na potrzebach i zainteresowaniach dziecka”. Jak słusznie twierdzi D. Klus-Stańska (2010, s. 114–115), byłoby lepiej, gdyby teorie dydaktyczne powstawały wokół odmiennych koncepcji poznania, rozwoju czy wiedzy, a odmiennosc teoretyczna nie była zastępowana wariantowością metody działania. Prawomocność paradygmatu wymaga określenia założeń ontologicznych i epistemologicznych oraz nieograniczania się do twierdzeń o charakterze instruktażowo-normatywnym. W przeciwnym razie realne jest ryzyko zastąpienia paradygmatów ich eklektycznym zestawieniem, co powoduje, że modele/paradygmaty przestają być wyraziste teoretycznie i uzasadnia je jedynie opozycja metody nauczania, w praktyce umożliwiająca addytywne ich godzenie. Z punktu widzenia naukowego statusu dydaktyki ważne jest, aby podstawą wyróżnienia paradygmatów były założenia teoretyczne (A.F. Chalmers, 1993), które określają np., czym jest wiedza i skąd pochodzi, jak tworzona jest w umyśle człowieka. Chodzi o to, aby tworzenie modelu (paradygmatu) poprzedzone było założeniami natury ontologicznej i epistemologicznej.

Przykładem ważnej dla dydaktyki opozycji teoretycznej na gruncie teorii poznania i filozofii nauki są przedstawione wcześniej dwa różniące się zasadniczo stanowiska: **pozytywistyczne (obiektywistyczne)** i **interpretatywne, konstruktywistyczne (subiektywistyczne)**. Mają one daleko idące konsekwencje dla metodologii i teorii wszystkich dyscyplin naukowych, w tym dydaktyki, dla której dodatkowo tworzą nowe konteksty definiowania wiedzy, będącej ośrodkiem praktycznych działań dydaktycznych szkoły, oraz strategii jej intencjonalnego opracowywania. Dydaktyka akceptująca stanowisko **obiektywistyczne** (O) (np. dydaktyka behawiorystyczna)

zasadniczo różni się od dydaktyki wyprowadzanej z **konstruktywizmu** (K). Oto najważniejsze różnice: 1) **Przedmiotem uczenia się** czyni się albo pojęcia i instrukcje (O), albo znaczenia, zindywidualizowane reprezentacje i strategie poznawcze (K); 2) **Źródło wiedzy** to publiczne „obiektywne” ustalenia (O) lub konflikt poznawczy (K); 3) **Istotą nauczania** jest przekazywanie pojęć (O) albo organizacja warunków do uczenia się (K); 4) **Istotą uczenia się** jest przyswajanie pojęć (O) lub negocjowanie, konstruowanie i nadawanie znaczeń (K); 5) Zakładany **związek między nauczaniem i uczeniem się** to: odpowiedniość, ścisłe relacje (O) lub brak odpowiedniości, niepewne związki, nauczanie jako inspiracja (K); 6) **Celem kształcenia** jest ujednoczony wynik, proces jako narzędzie (O) lub zróżnicowane procesy, wynik jako wtórny (K); 7) **Rola nauczyciela**: ekspert (O) lub organizator, negocjator, towarzysz (K); 8) **Rola ucznia**: odbiorca (O) lub twórca (K); 9) **Funkcja wiedzy osobistej**: drugorzędna, zakłócająca (O) lub podstawowa, badana przez nauczyciela i ucznia (K); 10) **Istotą dobrej aktywności** są: pilność, udział kierowany (O) lub samodzielność koncepcyjna, odpowiedzialność poznawcza (K); 11) **Planowanie** jest ścisłe (O) lub przybliżone, ramowe (K); 12) **Kontrola** ma postać: pomiaru lub opisu wyniku, diagnozy deficytu (O) albo opisu procedur poznawczych, diagnozy postępu (K) (D. Klus-Stańska, 2010, s. 342).

O ile w modelu obiektywistycznym nauczanie można sprowadzić do ciągu następujących czynności: **wyjaśnienie osoby kompetentnej – zrozumienie – utrwalenie = posiadanie wiedzy**, to w modelu konstruktywistycznym nauczanie przybiera następującą postać: **konflikt poznawczy – eksploracja i osobiste procedury rozumienia – negocjacje społeczne = zmiana funkcjonowania znaczeń w umyśle** (D. Klus-Stańska, 2010, s. 351–352). Dydaktyka obiektywistyczna identyfikuje tylko dwie binarne sytuacje: zna/nie zna, umie/nie umie. Natomiast dydaktyka konstruktywistyczna zakłada, że już na poziomie rozpatrywania samych treści programowych lekcji można ustalić wiele możliwych form tych treści. Nauczyciel zorientowany obiektywistycznie szuka odpowiedzi na pytanie o zachowania: „Co mam robić?”. Natomiast nauczyciel inspirowany konstruktywizmem stawia pytania o rozumienie: „Co dzieje się w mojej klasie szkolnej?”, „Jaki obraz świata konstruują moi uczniowie, gdy nauczam ich w taki, a nie inny sposób?”, „Co im czynię?”, „W jaki sposób zostaną w umyśle zapisane tak poznawane informacje?”, „Jakie obszary wiedzy są konstruowane poza tym, co im bezpośrednio przekazuję jako treści kształcenia?”, „Kim się stają?” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 355).

Nauczyciel, który stawia tego rodzaju pytania (charakterystyczne dla perspektywy konstruktywistycznej), uruchamia zupełnie inną perspektywę oglądu tego, co dzieje się w klasie szkolnej. Proces nauczania funkcjonuje w tej perspektywie jako świat możliwy, subiektywizowany, a jednocześnie osadzony w określonym kręgu kulturowym. Problematyczność, ambiwa-

lencja, subiektywizm, relatywizm i niejednoznaczność wpisane w kategorie rozumienia i interpretacji stają się równoprawnymi składnikami poznania świata edukacji.

Konkluzje, tezy, propozycje

1. Wydaje się, że charakterystykę dydaktyki oddaje ciąg pojęć: jest ona nauką **filozoficzno-empiryczno-praktyczną** lub filozoficzno-humanistyczną i prakseologiczną. Wymaga to otwarcia się na podstawowe dyscypliny wiedzy i ich dorobek.
2. Dydaktyki nie można sprowadzić ani tylko do **filozofii** (czy ideologii), ani tylko do **nauk empiryczno-logicznych**. Pozostając w ścisłej relacji z jednym i drugim, dyscyplina ta staje się miejscem swoistej refleksji między **filozofią (ideologią), teorią i praktyką dydaktyczną** oraz między **naukami humanistycznymi, przyrodniczymi, społecznymi i filozoficznymi a nauką w ogólności**. Umieszczając człowieka i jego stawanie się w centrum, dydaktyka przyjmuje specyficzny charakter **nauki antropologicznej**, będącej **między i ponad** ideologią oraz teorią.
3. Działanie dydaktyczne nie jest możliwe bez norm i wartości. Ten, kto kieruje uczeniem się, wartościuje (W. Brezinka, 1978, s. 92), dlatego coraz częściej podkreśla się potrzebę **zwrotu ku normatywności**. Nie oznacza to porzucenia badań empirycznych w dydaktyce; przeciwnie, przy uzasadnianiu i krytyce celów edukacji mogą one pełnić ważną funkcję. Dzięki temu badania normatywne byłyby jeszcze mocniej oparte na współczesnej wiedzy z zakresu teorii poznania, logiki, filozofii edukacji oraz nauk społecznych.
4. Dawne pozytywistyczne przekonanie o istnieniu jednej obowiązującej metodologii badań, opowiadające się za strategią tworzenia teorii empirycznych, należy do przeszłości. Otwierają się możliwości **metodologicznej innowacyjności**, która sprawia, że bezosobowe reguły i zasady są zastępowane indywidualnymi kompetencjami i właściwościami poznającego podmiotu.
5. Wymiar dydaktyczny szkoły traci swoją zbiurokratyzowaną i wąskometodyczną jednowymiarowość oraz instrumentalną techniczność, stając się przedmiotem już nie wdrożeń, praktycznych aplikacji i udoskonaleń, ale **otwartą kulturowo przestrzenią** badań i praktyk, w której mogą pojawić się hermeneutycznie otwarte i krytycznie zaangażowane perspektywy, i w której możliwe jest zdecentrowane rozumienie świata.
6. Dydaktycy utożsamiający się z modelem **interpretatywnym, hermeneutycznym, emancypacyjnym, konstruktywistycznym, strukturalistycznym, krytycznym** czy **rekonstruktywistycznym** preferują całkowicie

nowe podejście do badań naukowych i nowy typ teorii naukowej, będącej nie tyle odzwierciedleniem rzeczywistości, ile wytworem intelektu i wyobraźni badacza oraz efektem styczności badacza z doświadczeniem. Oni także muszą zadbać o właściwą równowagę między normatywnym i analitycznym profilem dyscypliny. Ponieważ brakuje uniwersalnych kryteriów pozwalających jasno orzekać o wyższości jednych strategii konstruowania teorii nad innymi, na ogół przyjmuje się, że status poznawczy teorii można uznać za równoważny.

7. Zacierają się różnice między **teorią** a **praktyką**. Teorie naukowe przestają być domeną tradycyjnie rozumianej metodologii nauk, obszarem refleksji zarezerwowanym dla specjalistów, a stają się „rodzajem pojęciowego parasola i powszedniejszą”; ponadto coraz częściej są konstruowane również przez praktyków (widoczny jest tu wyraźnie wpływ teorii krytycznej J. Habermasa).
8. Z drugiej strony, teoretycy interesują się praktyką, szukając nowych aspektów, wokół których mogłyby koncentrować się ich badania empiryczne i myślenie teoretyczne. To zjawisko G. Böhme nazywa „procesem finalizacji nauki”, który wyraża się w poszukiwaniu zbieżności poznawczych i praktycznych źródeł ludzkiego doświadczenia (G. Böhme, W. van der Daele, W. Kohn, 1987).

Bibliografia

- Balachowicz, J. (2008). Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji. *Edukacja*, 3(84).
- Benton, T. Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. L. Rasiński (tłum.). Wrocław.
- Berger, P.L. Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. J. Niżnik (tłum.). Warszawa.
- Böhme, G., Daele van der, W., Kohn, W. (1987). Finalizacja nauki. S. Czerniak (tłum.). W: J. Niżnik (red.). *Rozwój nauki a społeczny kontekst poznania*. Warszawa.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Monachium – Bazylea.
- Chalmers, A.F. (1993). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o metodzie, statusie i metodach nauki: wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. A. Chmielewski (tłum.). Wrocław.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Douglas, J. (1976). *Investigative Social Research*. Beverly Hills (CA).

- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa.
- Dylak, S. (2005). Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela. W: E. Arciszewska, S. Dylak (red.). *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nowy Jork.
- Goćkowski, J. (1997). Uczenie roli i poglądu na świat badacza naukowego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1–2.
- Gołębniak, B.D. (2005). Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1).
- Gouldner, A.W. (1984). Teoretyczny kontekst socjologii. E. Morawska (tłum.). W: E. Mokrzycki (red.). *Kryzys i schizma. Antyścencyjne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski (tłum.). Warszawa.
- Habermas, J. (1986). Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Habermas, J. (1997). Modernizm – niedokończony projekt. W: R. Nycz (red.). *Postmodernizm. Antologia przekładów*. M. Łukasiewicz (tłum.). Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1990). Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2001). Pedagogika ogólna wobec napięć wywołanych przechodzeniem od ortodoksji do heterogeniczności (w myśleniu o edukacji). W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Hurlo, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.) (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Olsztyn.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki.
- Kansanen, P. (1995a). The Deutsche Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4).
- Kansanen, P. (1995b). Tysk didaktik och amerikansk undervisningsforskning. *Didaktisk Tidskrift*, 5(3).
- Kansanen, P. (1997). Vad är skolpedagogik? W: M. Uljens (red.). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. T. 1. R. Ingarden (tłum.). Warszawa.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.

- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kotłowski, K. (1976). Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestolecu Polski Ludowej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego*, S. I, 14.
- Kubinowski, D., Nowak, M. (red.) (2006). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. H. Ostromęcka (tłum.). Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1995). Ku dialogowi w pedagogice. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Łódź – Kraków.
- Kwiatkowska, H., Lewowicki, T. (red.) (2003). *Spoteczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Leveque, R., Best, F. (1988). Filozofia edukacji. Z. Zakrzewska (tłum.). W: M. Debesse, G. Mialaret (red.). *Rozprawy o wychowaniu*. T. 1. *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa.
- Liston, D.P. (1986). On Facts and Values. An Analysis of Radical Curriculum Studies. *Educational Theory*, 36(2).
- Materska, M., Tyszka, T. (red.) (1997). *Psychologia i poznanie*. Warszawa.
- Paulston, R.G. (1993). Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik (tłum.). W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Pearson, A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. A. Janowski, M. Janowski (tłum.). Warszawa.
- Poleszczuk, J. (1980). Społeczno-kulturowa geneza współczesnej socjologii empirycznej. W: A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.). *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*. Warszawa.
- Prichard, H.A. (1912). Does Moral Philosophy Rest on a Mistake. W: H.A. Prichard. *Moral Obligation and Duty and Interest*. Oksford.
- Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków.
- Rutkowiak, J. (2009). *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Uljens, M. (2006). Dydaktyka szkolna. E. Zaremba (tłum.). W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 2. *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk.
- Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg, gehalten am 1. Mai 1894*. Strassburg.
- Witkowski, L. (2007). Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń we współczesnej humanistyce i kulturze (próba rekonesansu). W: L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa.

- Zaczyński, W.P. (1984). Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Zamiara, K. (2005). Wprowadzenie. W: K. Zamiara (red.). *Etyczne aspekty badań społecznych*. Człowiek i Społeczeństwo. T. 24. Poznań.
- Zamojski, P. (2010). *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń.

Streszczenie

Głównym przedmiotem rozważań jest kwestia statusu dydaktyki ogólnej jako dyscypliny naukowej w sytuacji zmiany paradygmatycznej polegającej na przejściu od dydaktyki pozytywistycznej do dydaktyki interpretatywnej (hermeneutycznej). Przedstawione są dwie linie badań dydaktycznych: filozoficzno-humanistyczna i nurt badań eksperymentalnych. Analizowany jest normatywny/opisowy (analityczny) oraz teoretyczny/praktyczny charakter dydaktyki. Ukazane są konsekwencje przyjęcia przez dydaktykę stanowiska obiektywistycznego (dydaktyka behawiorystyczna) i konstruktywistycznego (dydaktyka konstruktywistyczna).

Summary

The main subject of deliberations is an issue of the status of general didactics as the scientific discipline in the situation of the paradigmatic change consisting on the transition from the positivist didactics to the interpretative (hermeneutic) didactics. Two lines of didactic research are presented: philosophical-humanistic and line of experimental explorations. The normative/descriptive (analytical) and theoretical/practical character of didactics is analysed. Consequences of accepting by didactics the objectivist position (behaviouristic didactics) and constructivist position (constructivistic didactics) are portrayed.

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki

Bodaj najlepsze byłoby współistnienie wielu odmiennych koncepcji filozofii, ich ciągłe wzajemne ścieranie się i zmaganie.

M. Kwiek (2000, s. 18)

Wstęp

Współczesna filozofia nie jest jednorodna. Obok znacznego zróżnicowania poszczególnych kierunków, nurtów czy stanowisk (w konsekwencji wyróżniania odmiennych koncepcji filozofii) występują odmienności dotyczące podstaw pojmowania filozofii (idące aż do krytyki tradycyjnego rozumienia filozofii). Już w elementarnych podziałach refleksji filozoficznej (filozofia kręgów kulturowych: Zachodu i Wschodu, filozofia kontynentalna i filozofia analityczna, filozofia metafizyczna i postmetafizyczna itd.) zawarte są różnice w pojmowaniu i określaniu uwarunkowań interpretacyjnych dotyczących filozofii.

Ponieważ odmienności w wyróżnianiu koncepcji filozofii mają charakter podstawowy i przedstawienie jednego rodzaju oglądu nie jest możliwe z powodów elementarnych (przy współczesnym stanie dyscypliny brak możliwości skorzystania z jednego, dostatecznie silnego kryterium, w sposób jednoznaczny kwalifikującego koncepcje filozofii), to omówionych zostanie kilka alternatywnych typologii tych koncepcji.

Dodatkowa trudność powstaje przy próbach określenia podstaw filozoficznych dla odpowiadających im konwencji dydaktycznych¹. Polega ona

¹ Może zamiast terminu „konwencje dydaktyczne” lepiej byłoby użyć termin „systemy dydaktyczne”. Ale w filozofii termin „system” jest istotnie obciążony (np. podział na filozofię systemową i niesystemową, rezygnacja z tworzenia systemów we współczesnej refleksji

na potrzebie wyboru tych typologii koncepcji filozofii, które mogą mieć zastosowanie w dydaktyce. Kryteria tego wyboru nie są jasno formułowane, w znacznej części mają charakter intuicyjny, akcydentalny, są często nieświadomie wiązane z paradygmatem kulturowym danego okresu dziejowego. Również w już przedstawianych propozycjach konwencji dydaktycznych ich uzasadnienia filozoficzne mają charakter luźnych nawiązań lub pełnią jedynie funkcję ornamentacyjną. W ten sposób w analizie dydaktycznych systemów nowożytnych intelektualistyczną dydaktykę Herbartowską określano jako dziedzictwo klimatu zarówno heglowskiego (np. jedność trzech form ludzkiej wspólnoty), jak i kantowskiego (przez orientację na naukowość, schematyzm, formalizm, rygorystyczny moralny, a nawet „cofnięcie Kanta do realizmu metafizycznego”); warto tu wspomnieć, że to właśnie J.F. Herbart objął po Kancie katedrę filozofii na uniwersytecie w Królewcu). W uzasadnieniach progresywistycznej dydaktyki Deweyowskiej nawiązuje się do pragmatyzmu (instrumentalizmu) wykorzystującego idee empiryzmu, fallibilizmu czy rezygnacji z dualizmu idei i rzeczywistości, a nawet umysłu i ciała. We współczesnej, postmodernistycznej formacji kulturowej uzasadnienia filozoficzne dla konwencji dydaktycznych są nader zróżnicowane (akcentowanie przygodności, krytyka esencjalizmu i obiektywności poznawczej). W konsekwencji wyraźne są również zmiany w koncepcjach edukacyjnych i terminologii je opisującej, np. od dydaktyki nauczania i dydaktyki uczenia się przechodzi się do dydaktyki nauczania-uczenia się. W tezach antypedagogiki przedstawia się „[...] opcję odpedagogizowania społeczeństwa w kierunku «nowej oferty interakcyjnej»” (B. Śliwerski, 2007, s. 9).

W jednym z ujęć dydaktykę określa się jako naukę

[...] badającą celowe zachowanie nauczycieli i uczniów, prowadzące do zamierzonych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i wartościach uczących się (B. Panasiuk, 2009, s. 58).

Przedstawione wątpliwości pozwalają na postawienie pytania: Czy filozoficzne uzasadnienie tych celów i zamierzeń warunkowane przez dane konstrukcje dydaktyczne jest odpowiednie?

1. Koncepcje filozofii

Problematyka dotycząca koncepcji filozofii wchodzi w zakres refleksji określanej mianem filozofioznawstwa (niekiedy nawiązuje się tu do dzie-

filozoficznej, opozycja między filozofią systemową a filozofią analityczną itd.) i mogłby prowadzić do niejasności. Możliwe byłoby również użycie terminu „teorie dydaktyczne”, ale zdaje on się nadmiernie akcentować spekulatywność w refleksji dydaktycznej.

dziny nazywanej teorią filozofii, filozofią filozofii czy metafilozofią). Spory wokół odpowiedzi na pytanie o status teoretyczny metafilozofii są nader aktualne². Propozycja porządkowania koncepcji filozoficznych już sama w sobie jest problemem filozoficznym (zdaniem niektórych analityków wymaga uprzednich założeń filozoficznych, czyli w konsekwencji może prowadzić do sytuacji określanej jako *regressus ad infinitum*). Problem tkwi w trudnościach dotyczących kryterium porządkowania/klasyfikowania różnych filozofii (kiedyś twierdzono: systemów filozoficznych). Jak dotychczas, nie udało się wyodrębnić zadowalającej konstrukcji teoretycznej, umożliwiającej satysfakcjonujący podział różnych stanowisk, nurtów czy kierunków filozoficznych. Pomysł metafilozoficznej filozofii jest niestosowny, tak jak mimo wielu religii nie ma jakiejś superwiary czy metawiary. W obecnie dominującym paradygmacie kulturowym obowiązuje lokalność filozofii (filozofia występuje w postaci zróżnicowanych tradycji i nurtów, z powodów podstawowych nie ma możliwości ich syntezy). Z natury rzeczy dydaktyk filozofii jest filozofioznawcą.

W dziejowej dyskusji nad koncepcjami filozofii rozmaicie kładziono akcenty. Od Platona utrwaliło się rozumienie filozofii jako wiedzy o istocie rzeczy. W arystotelesowskiej koncepcji filozofii podstawowe znaczenie przypisywane było filozofii pierwszej (filozofia była traktowana jako badania nad sprawami najogólniejszymi). W średniowieczu koncepcje filozofii podporządkowywane były racjom teologicznym (np. scholastyczna *koncepcja filozofii*, ilustrowana maksymą „autonomia rozumu w granicach wiary”). W tradycji nowożytnej wystąpiło znaczne zróżnicowanie sposobów rozumienia filozofii, chociaż generalnie akcentowano znaczenie elementów poznawczych. W tradycji wyspiarskiej dominowało ujęcie scjentystyczne i empiryczne, a w tradycji kontynentalnej bardziej spekulatywne i idealistyczne.

Współcześnie, opierając się na różnych założeniach, przedstawiono rozmaite rozwiązania, które jednak nie doprowadziły do satysfakcjonujących rezultatów. Podstawowa trudność dotyczy ustalania sztywnych granic „[...] na materiale, w którym naprawdę przejścia między poszczególnymi działaniami są płynne” (L. Kołakowski, 2000, s. 18). Już w najbardziej elementarnych podziałach przedstawia się zależność wyodrębnianych rodzajów filozofii od przyjmowanego kryterium. Ze względu na typ wiedzy (może bardziej: orientację filozofii wobec doświadczenia egzystencjalnego) wyróżnia się takie koncepcje filozofii, jak: naukową (niekiedy odróżnia się jeszcze naukową od spekulatywnej), mądrościową i zdroworozsądkową (S. Kamiński, J. Herbut, 1997, s. 198–202). Ta klasyfikacja koncepcji filozofii jest zbyt ogólna, może mieć jedynie znaczenie wprowadzające (np. przez odróżnienie dydaktyki scjentystycznej od dydaktyki mądrościowej, sapiencjalnej). Natomiast jej

² Zob. dyskusję dotyczącą współczesnego statusu metafilozofii (M. Woźniczka, 2011).

walorem jest dobre odniesienie do kontekstu kulturowego funkcjonowania filozofii. Zdroworozsądkowa koncepcja filozofii nie znalazła swojej reprezentacji w polskiej literaturze dydaktycznej³. Może w formie praktycznej w jakiś sposób zbliżone są do niej rozwijające się obecnie formy popularyzacji filozofii czy poradnictwa filozoficznego.

W innej typologii, opartej na kryterium relacji filozofii do nauk szczególnych, S. Kamiński (1992, s. 306–311) wyróżnił dwie główne koncepcje filozofii: autonomiczną i heteronomiczną. Do filozofii autonomicznych (metodologicznie niezależnych od nauki) zaliczył: filozofie dopuszczające pozaracjonalne źródła poznania czy też pozateoretyczne kryteria rozstrzygalności; filozofie spekulatywne (aprioryczne); filozofie klasyczne (aposterioryczne). Natomiast wśród filozofii heteronomicznych, interpretowanych jako filozofie korespondujące z naukami, wyróżnił: filozofie dopełniające nauki oraz metanauki.

Wyodrębnienie grupy autonomicznych koncepcji filozofii jest istotne poznawczo, jednak zdaje się wymagać dalszej precyzacji. Dodatkowo ta typologia koncepcji filozofii ma wyraźne odniesienia naukoznawcze i dlatego nie wydaje się adekwatna dla unikających jednostronnej scjentyzacji konwencji dydaktycznych. Również zastosowane kryterium autonomii/heteronomii nie najlepiej odpowiada specyfice typologizującej teorie nauczania (silniejsza potrzeba kontekstów kulturowych).

Na podstawie analogicznego kryterium relacji filozofii do nauk szczególnych W. Marciszewski (1987, s. 186–196) wyróżnił trzy podstawowe grupy koncepcji filozofii.

Pierwsza grupa oparta była na założeniu autonomii. Przykładem filozofii należących do tej grupy może być intuicjonizm H. Bergsona (filozofia ma podążać za życiem i ponad prawdą naukową – ale w pełni z niej korzystając – budować wiedzę metafizyczną) lub neotomizm E. Gilsona (prymat istnienia nad istotą, kontemplacja istnienia jako źródła mądrości).

Druga grupa oparta jest na założeniu eliminacji. Przykładem takiej jej postaci jest filozofia analityczna, w której filozofię sprowadza się do analizy pojęć. Jej początek tkwi w pozytywizmie A. Comte'a (systematyczne opracowanie całokształtu nauk o dominującej funkcji antycypacyjnej), a kontynuacja zawarta jest w neopozytywizmie R. Carnapa (utożsamianie sensu poznawczego z sensem empirycznym, wypowiedzi metafizyczne pozbawione są sensu poznawczego).

³ S. Kamiński pisał: „Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na filozofię zdroworozsądkową. Obok bowiem filozofii akademickiej, uprawianej systematycznie i metodycznie, istnieje filozofia posiadająca co do formy charakter poznania potocznego, przednaukowego. Każdy niemal człowiek w ten sposób filozofuje. [...] Podobnie ma się rzecz z traktowaniem filozofii jako pewnego rodzaju zachowania się. Polega ono na przeżywaniu istnienia, metafizycznego niepokoju, na refleksyjnym uczestnictwie w bytowaniu, rozjaśniającym obcowaniu z nie-empiryczną rzeczywistością, na ekspresji własnej osobowości (K. Jaspers, G. Marcel)” (S. Kamiński, 1992, s. 310).

Trzecia grupa powstaje w wyniku założenia integracji. Stanowią ją filozofie nauk przyrodniczych (fizyki, matematyki, biologii). Z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych można wobec tej propozycji mieć podobne uwagi jak do propozycji Kamińskiego.

Przedstawiane są również inne propozycje typologii koncepcji filozofii. Na przykład L. Kołakowski (2000, s. 17–44), powołując się na uzasadnienia poznawcze, proponował wyróżnienie czterech grup koncepcji filozofii. Wymienił trzy koncepcje zakresowe: scjentyistyczną, transcendentalną i syntetyczną (klasyczną), oraz koncepcję funkcjonalną. W propozycji scjentyistycznej wartość poznawcza filozofii zbliżona jest do modelu nauk eksperymentalnych lub dedukcyjnych. Rygory dowodzenia i zakres refleksji zbliżają ją do teorii nauki lub metodologii nauki (pozytywizm i jego dziedzictwo). Wiedza pozytywna jest wyraźnym przeciwieństwem wiedzy spekulatywnej czy idealizmu. Ze względu na silną obecnie postawę detranscendentalizacji klasyfikacja ta nie wydaje się atrakcyjna dla poszukiwania uzasadnień filozoficznych dla dydaktyki.

Odwołując się do innych kryteriów, przedstawiano również dalsze propozycje. W. Dilthey sformułował trzyczęściową klasyfikację światopoglądów filozoficznych, którą tworzą: naturalizm, idealizm subiektywny i idealizm obiektywny (J. Niżnik, 1996, s. 26). Zdaniem J. Habermasa ta klasyfikacja

[...] pozwala opisać każdą filozofię jako obiektywizację jednej z trzech podstawowych albo „egzystencjalnych” orientacji (1996, s. 26).

J. Herbut (2007, s. 69) przedstawił aporetyczną koncepcję filozofii. Również i te propozycje (gdyż mają zupełnie inny cel i przeznaczenie) nie wydają się adekwatne jako wyjściowe dla uzasadnień teoretycznych konwencji dydaktycznych. W przeważającej części zorientowane są na interpretację natury filozoficzności czy filozofowania.

W obecnej formacji kulturowej wyodrębnia się podział na koncepcje filozofii tradycyjne (przednowoczesne i nowoczesne) i postmodernistyczne (ponowoczesne). Zasadniczym motywem sprzeciwu wobec tradycji jest propozycja rezygnacji z jakichkolwiek uwarunkowań teoretycznych (racjonalizm jest uznawany za główną przyczynę niemożliwości adekwatnego poznania świata), gruntujących dotychczasowe doświadczenie filozoficzne. Jest to więc postawa antyfundamentalizmu, zawierająca krytykę podstawowych kategorii poznawczych: prawdy, wiedzy i obiektywności, zamiast których wysuwa się przygodność, indywidualność i różnorodność. Przedstawiciel neopragmatyzmu R. Rorty stwierdził, że potrzebna jest „fundamentalna zmiana obrazu instytucji, jaką jest filozofia”. Polegać ma na realizacji programu metafizologicznego, w którym ważniejsza jest eliminacja problemów zamiast szukania nowych rozwiązań:

Wiedza filozoficzna dla Rorty'ego jest tworem społecznym lub kulturowym i dana kultura odpowiada za jej treść. Jeśli filozofia w ogóle coś odzwierciedla, to nie rzeczywistość, lecz nasze cele i kulturowe sposoby konceptualizowania świata. Rorty sprzeciwiał się filozofii pojmowanej jako podstawa całej kultury, królowa nauk (A. Szachaj, 2002, s. 20).

J. Derrida w swoim dekonstrukcjonizmie proponował rezygnację z tradycji traktowanej jako „metafizyka obecności” („śmierć podmiotu”, koniec filozofii jako skutek doświadczenia bezradności, wojen, kruchość człowieka w kulturze masowej, brak samowiedzy). J.-F. Lyotard sugerował potrzebę rozstania z wielkimi metanarracjami (rozpad „wielkich opowieści”). Wskazana jest postawa irracjonalizmu, relatywizmu, subiektywizmu, spontaniczności i niekonsekwencji, generalnie, subiektywnej interpretacji i przeżywania zamiast systematyzowania i teoretyzowania (A. Jonkisz, 2003, s. 149). Za potrzebą rewizji tradycyjnych reguł badawczych opowiadał się M. Foucault (błędne są ich założenia: proces badawczy wciska badanie „faktów” w z góry przyjęte przez badacza ustalenia; proces badawczy to rekonstrukcja kategorii badacza, a nie rzeczywistości).

Postawa krytyczna wobec tradycyjnych koncepcji filozofii jest istotna. Właściwie występuje już od czasów starożytnych:

[...] sofiści nie tylko poddali krytyce stary sposób uprawiania filozofii – zwany archaiczną koncepcją filozofii – wypracowali ponadto alternatywny model uprawiania refleksji filozoficznej opartej na badaniu dzieł ludzkich. Problematyka człowieka przestała być echem rozstrzygnięć ontologicznych i zyskała prymat nad zagadnieniami przyrodniczymi (W. Pycka, 2010).

Trzeba przyznać jednak, że jakaś poważniejsza recepcja postmodernistycznej myśli krytycznej dotyczącej koncepcji filozofii jest procesem dynamicznym, a jej znaczenie dla podstaw konstrukcji dydaktycznych nie zostało jeszcze wyraźniej czy bardziej jednoznacznie określone.

2. Koncepcje filozofii jako podstawa konwencji dydaktycznych

W kontekście przedstawianych typologii koncepcji filozofii trudno uzyskać jakies obiektywne kryterium porządkujące współczesne koncepcje filozoficzne ze względu na ich wykorzystanie jako podstaw dla konwencji dydaktycznych. W literaturze przedmiotu częściej łączy się filozofię z samą pedagogiką:

[...] uznając niezbywalność refleksji filozoficznej w tworzeniu teorii, a pośrednio i praktyki pedagogicznej – chcemy odwołać się do dyskursu filozoficznego na gruncie nowoczesnej i jednocześnie pluralistycznej nauki o wychowaniu [...] [co

ma stanowić o] przywróceniu należnego miejsca dyskursowi filozoficznemu w pedagogice (S. Sztobryn, B. Śliwerski, 2003, s. 3).

Zauważa się również, że

[...] działy filozofii stanowią przesłankę dla rozstrzygnięć w odpowiadających im działach pedagogiki – filozofia wartości służy teleologii, epistemologia i etyka dydaktyce, etyka teorii wychowania moralnego, estetyka teorii wychowania estetycznego, filozofia prawa i państwa podbudowuje koncepcje wychowania obywatelskiego (S. Sztobryn, B. Śliwerski, 2003, s. 7).

Mimo tych przesłanek dostrzega się jednak, iż

[...] nie ma i nie może być jednej, ogólnej klasyfikacji prądów i kierunków pedagogiki opartych na przesłankach filozoficznych (H. Gajdamowicz, 2007, s. 84).

Jednak pewne przynajmniej aspektowe czy fragmentaryczne klasyfikacje są potrzebne. Można zapytać, co właściwie znaczy to, że epistemologia i etyka stanowią przesłankę dla rozstrzygnięć w dydaktyce. Jakie nurty i stanowiska są istotne, a jakie pomija się przy analizie podstaw filozoficznych danych koncepcji dydaktycznych?

2.1. Ujęcie historyczne

Dla dydaktyki może być istotna ta część koncepcji filozofii, która może mieć zastosowanie edukacyjne (zawierająca możliwość odniesień czy nawet konstrukcji paradygmatów filozoficzno-dydaktycznych czy tzw. filozofii edukacyjnych). W analizie tego typu uprawomocnień filozoficznych w najogólniejszym zarysie wskazuje się na dwie postawy w dydaktyce: naturalistyczną (pochodzącą od H. Spencera) i antynaturalistyczną (humanistyczną, od W. Diltheya) (H. Gajdamowicz, 2007, s. 83). W bardziej szczegółowej refleksji tradycja ta jest wyraźnie określona (B. Nawroczyński, 1987, s. 18–21). W dziejach w mniej lub bardziej jawny sposób występowało wiązanie konwencji dydaktycznych z odpowiadającymi im koncepcjami filozofii. Ojciec dydaktyki ogólnej, Arystoteles, opierał swoją ogólną teorię nauczania na dwóch naukach: psychologii i logice (wyodrębniając i uwyrażniając te terminy: **dydaktyka psychologistyczno-logiczna**). Kwintylijan proponował wzmocnienie elementów praktycznych (**dydaktyka praktyczna** ze szczególną rolą retoryki). W **dydaktyce scholastycznej** dominowały uzasadnienia teologiczne (R. Darowski, 1994)⁴. Od J.A. Komeńskiego pochodzi propozycja oparcia teorii nauczania na pojęciu natury (tzw. **dydaktyka naturalna**). Idee teoriopoznawczego sensualizmu przeniósł do dydaktyki J. Locke (**dydaktyka sensualistyczna**).

⁴ Por. R. Darowskiego (1994) opracowanie dydaktyki szczegółowej dotyczące nauczania filozofii w uczelniach jezuickich.

J.J. Rousseau uzasadniał swoją koncepcję dydaktyki potrzebą powrotu do stanu pierwotnego (**dydaktyka naturalistyczna**). J.H. Pestalozzi oraz J.F. Herbart widzieli w psychologii (hasła zmechanizowanego wychowania czy mechaniki wyobrażeń) podstawę dydaktyki. Ich filozoficzne uzasadnienia odwoływały się do etyki i psychologii oraz wychodziły z pewnych założeń metafizycznych (tradycja spekulatywna: psychologia jako fragment systemu filozoficznego; **dydaktyka filozoficzna**). Koncepcji Herbartu przeciwstawia się zwykle **dydaktykę progresywistyczną** J. Deweya. Dalszy kierunek zmian w teoriach nauczania to już zwrot ku **dydaktyce eksperymentalnej**. W jednej z następnych propozycji, przedstawionej przez B. Nawroczyńskiego, zawarta była sugestia wyjścia poza eksperyment obok jego częściowej akceptacji, i określania głównych wyznaczników teorii nauczania przez wytwory duchowe (co można by określić mianem **dydaktyki kulturowej**) (B. Nawroczyński, 1987, s. 18). Przedstawiano również inne propozycje. Założenia odpowiadającej współczesności **dydaktyki postmodernistycznej** (postmodernizm jako nowa rzeczywistość historyczna), jak się zdaje, nie są jeszcze należycie sprecyzowane, choć pojawiają się sygnały o „potrzebie nowej filozofii publicznej na potrzeby ery postmodernistycznej” (G.L. Gutek, 2007, s. 328).

Ujęcie dziejowe tradycji dydaktycznej odsłania uwikłanie tej koncepcji w szersze paradygmaty filozoficzno-kulturowe. Widoczny jest wpływ głównych idei danej epoki na przedstawiane postulaty dotyczące teorii nauczania. Z natury rzeczy przemiany te nie mają charakteru w żaden sposób uporządkowanego. Analiza dziejowa upoważnia jedynie do stwierdzenia zmienności uzasadnień filozoficznych warunkujących określone koncepcje dydaktyki. W jednej z interpretacji kluczem do wyjaśnienia owej dynamiki jest zmiana poglądów na cel nauczania oraz konsekwencje rozwoju nauk pomocniczych (B. Nawroczyński, 1987, s. 23).

2.2. Ujęcie systematyczne

2.2.1. Przedstawiane propozycje

W dyskusji nad podstawami filozoficznymi teorii nauczania nie przedstawiono zbyt wielu propozycji interpretacyjnych. Względnie najobszerniej uzasadnioną propozycję przedstawił G.L. Gutek, jednak właściwa jest ona specyficznie problemowej kultury amerykańskiej. Propozycja traktowana jest w Polsce jako istotna, albowiem jej wydanie drugie (w treści identyczne jak pierwsze) ma już zmieniony tytuł i brzmi: *Filozofia dla pedagogów*. Do głównych kierunków filozofii jako „wpływających na kształt różnych koncepcji programów nauczania” Gutek (2007, s. 18) zaliczył kierunki tradycyjne (idealizm, realizm, naturalizm) oraz nietradycyjne (pragmatyzm, egzystencjalizm, filozofia analityczna).

Gutek, określając idealizm (którego twórcą był Platon, a uprawiali go potem m.in. J.G. Fichte, G.W.F. Hegel, F.W. Froebel; w Stanach Zjednoczo-

nych: R.W. Emerson, H.D. Thoreau, W.T. Harris, J. Dewey), stwierdził, że jego podstawą jest założenie, zgodnie z którym „rzeczywistość ma charakter zasadniczo duchowy czy pojęciowy” (G.L. Gutek, 2007, s. 22). Jako przykład wymienił religie Wschodu (hinduizm, buddyzm). Stanowisko to oparte jest na idealistycznej metafizyce:

[...] podstawowym założeniem idealizmu jest uznawanie za fundament rzeczywistości pierwiastka rozumowego, duchowego i idealnego. Opiera się on na twierdzeniu, że rzeczywistość ma zasadniczo naturę duchową czy mentalną i że niemożliwe jest poznanie czegokolwiek prócz idei (G.L. Gutek, 2007, s. 27).

Taka postawa skutkuje aksjologicznym wymiarem edukacji, idealistycznym programem nauczania i idealistyczną metodyką.

Gutek określił realizm (twórca: Arystoteles; potem św. Tomasz, R. Hutchins, M. Adler, H. Broudy) jako stanowisko filozoficzne, wg którego „istnieje obiektywny porządek rzeczywistości, a człowiek ma możliwość jej poznania” (G.L. Gutek, 2007, s. 38). Realiści akceptują dualizm ducha (umysłu) i materii; przekonani są o istnieniu obiektywnego porządku rzeczywistości; zakładają, że przedmioty są niezależne od naszego doświadczenia i uprzednie wobec niego, a tworzona w wyniku procesów poznawczych wiedza jest adekwatna do rzeczywistości. Realizm może występować w trzech odmianach: jako realizm klasyczny (źródła w filozofii starożytnej), realizm naukowy oraz realizm teistyczny (np. tomizm). Realizm teistyczny stanowi poszerzenie realistycznej filozofii edukacyjnej (opartej na korzeniach arystotelesowskich) o koncepcję „wszechmocnego, wszechwiedzącego i osobowego bóstwa” (G.L. Gutek, 2007, s. 55). Realizm teistyczny prowadzi do nadnaturalistycznej filozofii edukacji, łączącej grecki racjonalizm (np. Arystotelesa) z teologią chrześcijańską (szczególnie św. Tomaszem); trudności: św. Augustyn i inni Ojcowie Kościoła byli idealistami. Stanowisko to jest podstawą funkcjonowania szkolnictwa katolickiego. Edukacyjnie jest to istotna propozycja, zawiera bowiem połączenie wiary i rozumu, religii i nauki w jedną spójną całość.

Naturalizm (J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, H. Spencer) już nie jest tak spójną doktryną; przedstawia się w nim różne koncepcje natury ludzkiej i odmienny stosunek do religii (której znaczenie się pomniejsza lub nawet całkowicie wyklucza) aż do skrajnie naturalistycznej koncepcji etyki Spencera. W naturalizmie występuje orientacja na przyrodę i poznanie zmysłowe. Naturalistyczną filozofię edukacji charakteryzuje dość kuriozalne przekonanie, że:

[...] ponieważ procesy naturalne przebiegają powoli, stopniowo i mają charakter ewolucyjny, to edukacja człowieka także powinna odbywać się bez pośpiechu (G.L. Gutek, 2007, s. 68).

Istota ludzka z natury jest dobra (a przynajmniej niezsępsuta), wrażeniom i uczuciom przysługują takie same prawa jak rozumowi. W epistemologii dominuje sensualizm (przykładem może być tu przetłumaczony na język

polski już w 1802 r. podręcznik logiki E. de Condillaca). Błędy poznawcze pochodzą z nadmiaru abstrakcji i spekulatywnego myślenia (Pestalozzi) – ważna jest nie pierwsza zasada tomistów, lecz bezpośredniość doświadczenia, jednostkowe wyobrażenia (nie zaś „skostniałe, wysoce zwerbalizowane moduły wiedzy”). Kontynuacją tego nurtu był amerykański progresywizm (znaczenie lekcji przyrody – F. Parker) oraz propozycje W. Kilpatricka (metoda projektów) i J. Holta (akcentowanie postawy kształtowania własnej rzeczywistości). Przykładem zastosowania naturalizmu w dydaktyce jest metoda odkrywania: uczący sam odkrywa wiedzę, zamiast przyjmować ją za pośrednictwem nauczyciela. Naturalizm zmienia również orientację relacji między nauczycielem a uczniem na nieformalną i swobodną (ograniczenie formalizacji i instytucjonalizacji).

Gutek przedstawił pragmatyzm (Ch. Pierce, W. James, G.H. Mead, J. Dewey i eksperymentalizm) jako kierunek zorientowany na wymianę między człowiekiem a środowiskiem. Inne jest umiejscowienie prawdy: nie jest dana a priori (tzn. nie wyprzedza ludzkiego doświadczenia). Logika nie ma charakteru teoretycznego, lecz jest zorientowana na eksperyment. Dominuje etyka sytuacyjna. W odmianie pragmatyzmu Deweya, filozofii eksperymentalnej (instrumentalizmie), następuje odrzucenie absolutów metafizycznych (w tym metafizycznego dualizmu materii i idei, praktyki i teorii). Teoria wartości ma charakter niemetafizyczny. Metoda dominująca to uczenie się przez rozwiązywanie problemów. Gutek za pokrewny pragmatyzmowi uznał progresywizm (zawierający dystans wobec tradycyjnych metod kształcenia, postawę swobody w wyrażaniu i realizowaniu potrzeb i zainteresowań) oraz rekonstrukcjonizm (zorientowany na krytykę kultury i inicjowanie przemian).

Egzystencjalizm określił Gutek jako „[...] bardziej podejście czy też postawę myślową niż spójny system filozoficzny” (2003, s. 111). W krytyce systemu edukacji w podejściu tym generalnie odwołuje się do humanizacji procesu nauczania, opowiadając się za pedagogiką egzystencjalistyczną (M. Van Cleve). Ta wersja pedagogiki wskazuje na kryzys społeczeństwa masowego i potrzebę odrzucenia systemów filozoficznych oraz wykazuje nieufność wobec kategorii uniwersalnych czy absolutnych. Twierdzi się w tym nurcie, że ani metafizyka, ani teologia, ani socjologia czy jakakolwiek ideologia nie wyznacza miejsca człowieka w świecie. W etyce odrzuca się możliwość uniwersalnego kryterium wartości. Pedagog egzystencjalistyczny w dydaktyce zorientowany jest na poszukiwanie osobistej prawdy i rozbudzanie „intensywnej świadomości”. W metodyce akcentuje się koncepcję otwartego uczenia się i podkreśla znaczenie takich kategorii, jak wolność czy odpowiedzialność.

Zdaniem Gutka filozofia analityczna (B. Russell, G.E. Moore, M. Schlick, L. Wittgenstein) to nurt, którego przedstawiciele skupiają uwagę na precyzowaniu form językowych dyskursu potocznego i naukowego. Ich zadaniem jest

klaryfikacja języka, ustalanie znaczeń. Świadomie rezygnują oni z tworzenia całościowych teorii rzeczywistości czy budowania systemów (co stanowi wyraźne odejście od filozofii spekulatywnej).

Pod adresem tej klasyfikacji można mieć pewne uwagi krytyczne. Generalnie sprawia ona wrażenie selektywnego wyboru stanowisk systematyzujących orientacje filozoficzne połączonego z wyborem konkretnych nurtów filozoficznych filozofii XX w. Już samo przeciwstawienie idealizmu realizmowi nie jest do końca jednoznaczne. Idealizm jest zarówno nazwą gatunkową grupy pewnych filozofii (systemów filozoficznych), w której skład mogą wchodzić np. platonizm i heglizm, jak i stanowiskiem filozoficznym, występującym w nader różnych odmianach. Może występować zarówno w wersji ontologicznej, jak i epistemologicznej; może być klasyfikowany jako obiektywny bądź subiektywny, immanentny bądź transcendentny itd.

Podobnie można interpretować realizm: jako metafizyczny bądź jako epistemologiczny. Może występować on w wielu odmianach (bezpośredni, krytyczny, semantyczny). Natomiast pragmatyzm jest już wyraźnie określonym, konkretnym kierunkiem (systemem) filozoficznym. Występuje również pewne przesunięcie terminologiczne powodowane tradycją. Na przykład w tradycji kultury chrześcijańskiej zakłada się, iż realizm metafizyczny to pogląd filozoficzny, który

[...] głosi, że pewne byty, a w szczególności świat zewnętrzny dany nam w doświadczeniu zmysłowym istnieją realnie, tzn. niezależnie od aktów poznawczych podmiotu (J. Herbut, 1977, s. 459).

Można stwierdzić, że rozwój kultury demistyfikuje realizm (klasa, rodzaj realności ducha/umysłu jest zupełnie inna niż klasa/rodzaj realności materii). Nie ma w klasyfikacji Gutka materializmu, a jest jedynie jedna z jego odmian, mianowicie naturalizm (należy nadto dodać, że w pewnych interpretacjach pojęciem opozycyjnym dla idealizmu jest materializm). Jeśli już wyróżniać naturalizm jako jedną z form materializmu, to dlaczego pomijać mechanycyzm czy fenomenalizm? W tej generalnej klasyfikacji brak pojęcia systemowego – empiryzmu (zwłaszcza jeśli podkreśla się rolę procedur poznawczych w ujęciu np. pozytywizmu czy neopoztywizmu). Jeśli chodzi o nurty istotne dla dydaktyki, to na pewno byłaby istotna dla niej hermeneutyka (poważniej rozwinięta przez W. Diltheya w okresie przewrotu antypozytywistycznego, potem przez M. Heideggera, H.-G. Gadamera czy P. Ricoeura z takimi istotnymi kategoriami, jak rozumienie czy przyswojenie). Wydaje się, że jest potrzebne jakieś kryterium lepiej selekcjonujące tego typu wątpliwości.

W jednej z polskich interpretacji związku między filozofią a dydaktyką zwraca się uwagę na znaczenie teorii poznania (swoiste kryterium teoriopoznawcze) (W.P. Zaczyński, 1988, s. 50). Zdaniem autora tej propozycji, W.P. Zaczyńskiego, można wyróżnić **cztery wielkie teorie dydaktyczne** (idee każdej

z nich miały pochodzenie teoriopoznawcze, czemu autor przypisał charakter swoistego „paradygmatu dydaktyki” czy „gnoseologicznej orientacji w teorii nauczania”). Teoria **materializmu dydaktycznego** inspirowana była epistemologicznymi założeniami sensualizmu. Teoria **formalizmu dydaktycznego** związana była z racjonalizmem (powstałym w wyniku krytyki sensualizmu). Koncepcja **użyteczności dydaktycznej** oparta była na pragmatycznej teorii poznania (Dewey był zarazem współtwórcą pragmatyzmu i twórcą nowej pedagogiki). Idea **nauczania problemowego**, wiązana wg Zaczyńskiego z marksizmem, opierała się wprost na „akcentowaniu podobieństw nauczania i poznania” czy wręcz „gnoseologicznej konceptualizacji przedmiotu dydaktyki”. Pewnym mankamentem tej propozycji jest nadmierne zorientowanie na aspekt historyczny dydaktyki.

W przedstawianych propozycjach uderza brak całościowego spojrzenia na warunkowania filozoficzne systemów dydaktycznych. Konwencje dydaktyczne tworzone są prawie bezpośrednio z założeń teoretycznych wybranych stanowisk czy nurtów filozoficznych. Potrzebne jest pełniejsze odwzorowanie idei filozoficznych w konwencjach dydaktycznych, a zwłaszcza większe otwarcie na obecne idee postmodernistyczne. Chociaż różnice między filozofią (rozumianą jako refleksja czysto teoretyczna, koncepcyjna) a dydaktyką (rozumianą jako refleksja orientowana w głównej części na cele praktyczne, mająca silne związki z obecnym stanem kultury) są zasadnicze, to jednak wskazanie na pewne inspiracje i możliwości wpływu jest istotne.

2.2.2. Propozycja czterech konwencji dydaktycznych (jako analogia do czterech podstawowych koncepcji filozofii)

Cała istotność potrzeb dydaktyki względem filozofii polega na wyselekcjonowaniu (nawet wzmocnieniu) tych koncepcji filozofii, które mogą mieć zastosowanie dydaktyczne. Wskazana jest więc taka typologia koncepcji filozofii, która jest bliska zupełności, a więc uwzględnia możliwie szerokie spektrum teoretyczne. Dalej, potrzebny jest podział otwarty, uwzględniający zarówno inne nurty, jak i nurty pogranicza, np. fenomenologię (z jej propozycjami „oglądu tego, co jest dane bezpośrednio”, „powrotu do rzeczy samych” czy „docierania do istoty, widzenia istotnościowego”) czy hermeneutykę (z właściwą jej sztuką rozumienia i otwarciem na aspekt duchowy zjawisk – koncepcja Diltheya).

W jednym z najbardziej elementarnych podziałów (opartym na kryterium odrębności założeń, przyjmowanym jako wyjściowe stanowisko filozoficzne) wyodrębnia się następujące koncepcje filozofii: klasyczną, pozytywistyczną, lingwistyczną i irracjonalistyczną (A. Podsiad, 2001, s. 270). Jednak bezpośrednio przełożenie tego podziału na wyróżnienie czterech odpowiadających im rodzajów dydaktyk wymaga pewnego przeformuło-

wania. Przyjmując pewne uproszczenia, czasem daleko idące, można jednak sformułować pewną propozycję. Ze względu na charakter dydaktyki (dyscyplina orientowana na cele praktyczne, potrzeba uwzględnienia tradycji kulturowej, osadzenie w dynamice paradygmatów edukacyjnych) proponuję taką modyfikację koncepcji filozofii, które już mogą być bezpośrednio przełożone na dydaktykę. Są to koncepcje: metafizyczna, scjentystyczna, egzystencjalna oraz ponowoczesna. Przyjęte koncepcje proponuję traktować jako swego rodzaju typy idealne czy „idee pilotujące” (S. Kamiński, 1992, s. 240), oddające dominujący charakter wiązanych z nimi zarówno założeń (czy nawet przedzałożeń) filozoficznych, jak i sposobu uprawiania refleksji filozoficznej. Sądzę, że warto poświęcić pewne nieporozumienie terminologiczne i związane z nim niejasności (np. trudno metafizyce czy egzystencjalizmowi odmówić walorów filozoficznej refleksji naukowej) na rzecz jasności obrazu funkcjonujących konwencji dydaktycznych.

W dydaktyce opartej na metafizycznej koncepcji filozofii (dla uproszczenia będę ją określał terminem **dydaktyka metafizyczna**) zakłada się istnienie silnych odniesień filozoficznych o charakterze zasadniczym (fundamentalizm). Przekaz edukacyjny dokonuje się w niej na podstawie mocnego założenia o istnieniu odrębnego przedmiotu refleksji i właściwej mu metodzie. Za podstawowe dla tej dydaktyki można uznać akcentowanie przeświadczeń metafizycznych akceptujących i akcentujących istnienie ostatecznych podstaw rzeczywistości i poznania (odwołujących się bądź do rzeczywistości materialnej, bądź do rzeczywistości duchowej). Przykładem takiej orientacji edukacyjnej mogą być zarówno dydaktyki tradycyjne (np. Arystotelesowska, scholastyczna, Herbartowska), jak i jeden z praktycznych jej wariantów realizowanych obecnie w polskich szkołach, np. współczesna dydaktyka religii. Bliska tej formacji byłaby tzw. klasyczna koncepcja filozofii (w przypadku neotomistów określana jako klasyczna filozofia realistyczna). Generalnie koncepcje te wspierane byłyby filozofią spekulatywną (powrót do dodatniego znaczenia spekulacji filozoficznej). Spekulacja dobrze oddaje pozascjentystyczne konteksty filozofii. W proponowanych podziałach można zauważyć, że np. L. Szestow przejął od S. Kierkegaarda rozróżnienie między filozofią spekulatywną i egzystencjalną (argument za wyróżnieniem tych formacji). Z kolei wg np. F. Bacona dzięki filozofii spekulatywnej poznajemy prawa przyrody (jej przeciwieństwem była filozofia operatywna, służąca wykorzystywaniu praw przyrody).

Jako drugi rodzaj proponuję dydaktykę opartą na koncepcjach filozofii akcentujących znaczenie nauki, byłaby to więc dydaktyka scjentystyczna. Termin „scjentystyczna” dość wyraźnie wykorzystywany jest w różnych typologiach koncepcji filozofii (np. filozofia naukowa u S. Kamińskiego, w której aspekt naukowości pełni rolę kryterium odróżniającego filozofie autonomiczne od filozofii heteronomicznych; podobne znaczenie u W. Marciszewskiego i L. Kołakowskiego). Dydaktyka ta włączałaby założenia

i przyjmowała konsekwencje zarówno pozytywistycznej, jak i lingwistycznej koncepcji filozofii. Zawierałaby takie dydaktyki, jak dydaktykę eksperymentalną czy dydaktykę konstruktywistyczną (L. Wygotski). Dominujące byłyby w niej odwołania do uzasadnień nauk empirycznych, korygowanych analizą używanego w nich języka (nawiązanie do neopozytywizmu i filozofii analitycznej). Jako współczesny przykład można tu podać dydaktyki przedmiotów empirycznych (matematyki, fizyki, biologii itd.). Możliwe byłoby dydaktyczne wykorzystanie, a nawet włączenie w jej zakres rdzennie filozoficznych i naukowo orientowanych orientacji, np. fenomenologii. Za przedstawiciela tej formacji można uznać zapewne G. Szpeta, fenomenologa „broniącego Husserlowskiej idei filozofii jako nauki ścisłej”, który „zarówno religię, jak i metafizykę darzył niechęcią” (F. Copleston, 2009, s. 12).

W irracjonalistycznej koncepcji filozofii w gruncie rzeczy akcentuje się znaczenie elementów egzystencjalnego doświadczenia filozoficznego. Występuje w tej koncepcji orientacja na traktowanie refleksji filozoficznej jako wyrażanie przeżyć przez jednostkowy podmiot. Z tych powodów proponuję dla dydaktyki na niej opartej termin **dydaktyka egzystencjalna**. Doświadczenie egzystencjalne jest niezbywalnym doświadczeniem jednostki; mimo różnych konwencji i mód interpretacyjnych stanowi o elementarnym jej funkcjonowaniu. Nawet jeśli współczesna filozofia w jakiś sposób opuściła egzystencjalizm, to w różnej postaci stanowi on element samowiedzy jednostki (w szerokim rozumieniu, jako refleksja nad egzystencją). Argumentem za użyciem tego terminu jest to, że w niektórych interpretacjach egzystencjalizm określa się „nie tylko jako pewien kierunek czy orientację filozoficzną, ale też jako ruch kulturowy” (A. Podsiad, 2001, s. 210). Oznacza to, że egzystencja może być postawiona obok takich kulturowych analogonów, jak religia (jako przykład metafizyki) czy nauka. Jako przykład można tu wymienić dydaktykę progresywną Deweya.

Obok koncepcji filozofii akceptowanych przez tradycję powstają koncepcje słabiej z nią związane, a niekiedy wyraźnie przeciw niej występujące. Nie posiadają one jednolitego rdzenia teoretycznego, a wysuwane propozycje interpretacyjne mają niekiedy wzajemnie sprzeczny charakter. Łączy je hasło postfilozofii (w sensie protestu przeciw metafizyce i jej fundamentalizmowi, dystansu wobec jednostronnej scjentyzacji, wyjścia poza interpretacje egzystencjalistyczne oraz negacji tradycyjnych kategorii poznawczych: prawdy, wiedzy i obiektywności). Orientacja ta jest na tyle nowa, że nie została uwzględniona w cytowanych koncepcjach filozofii. Przykładem mogą być tu koncepcje neopragmatystów (R. Rorty⁵), poststrukturalistów

⁵ „Rorty krytykował tradycyjną koncepcję filozofii, mającej dążyć do ujawniania niewzruszonych prawd pojęciowych, w szczególności w teorii poznania. Z pozycji pragmatystycznych Rorty krytykował korespondencyjną teorię prawdy i tradycyjną epistemologię. Zamiast poszukiwać niezachwianego filozoficznego ugruntowania nauki i etyki, zalecał raczej upra-

(J. Derrida) czy dekonstrukcjonistów (J.-F. Lyotard). Dla dydaktyki opieranej na takich koncepcjach filozofii proponuję termin **dydaktyka ponowoczesna**. Generalnie zbierałyby ona doświadczenia niezwykle niespójnej formacji postmodernistycznej.

3. Konkretyzacja założeń dydaktyki ogólnej do dydaktyki szczegółowej – nauczanie filozofii

Obecnie przekaz kulturowy filozofii najpełniej realizowany jest w postaci instytucjonalnej formuły konstrukcji (konwencji, teorii) dydaktycznych. Zróżnicowanie teoretyczne filozofii powoduje, że najwłaściwszym sposobem jej prezentacji wydają się alternatywne propozycje dydaktyczne. Ogląd prezentowanych propozycji dydaktycznych upoważnia do stwierdzenia, że obecnie nie ma dostatecznie uzasadnionego odwzorowywania idei filozoficznych w założeniach dydaktyki filozofii. Dydaktyka filozofii w Polsce to młoda dydaktyka, której rozwój był poważnie utrudniony znanymi wydarzeniami dziejowymi. Współczesna konwencja kulturowa (klimat postmodernizmu) nie ułatwia nadto przemian w edukacji filozoficznej. Nakładają się jeszcze na ten stan rzeczy obciążenia polityczne młodej demokracji (trudności z wprowadzeniem filozofii do szkół czy egzaminu maturalnego z filozofii).

Standardy kształcenia filozoficznego w poważnym stopniu uzależnione są od sposobu rozumienia samej filozofii. Zmienność tych standardów ma charakter nieuchronnego procesu, powodowanego naturalnymi przemianami w filozofii. Warunkiem dobrej tradycji edukacyjnej jest, aby te zmiany dokonywały się synchronicznie, w sposób merytorycznie i chronologicznie adekwatny. Jednak w dziejach nie był to proces o wysokim stopniu korelacji. Zwłaszcza w XX w. miała miejsce poważna niestabilność reprezentacji dydaktycznej filozofii, powodowana głównie dynamiką przeobrażeń w obrębie filozofii profesjonalnej, ale w istotnym stopniu również czynnikami pozafilozoficznymi.

Klasyfikacja sposobów rozumienia filozofii odnoszonych do ich reprezentacji dydaktycznej nie jest zadaniem łatwym. Z perspektywy dziejowej można mówić o dużym zróżnicowaniu koncepcji filozofii, rzadko odnoszonym do praktyki edukacyjnej. Z drugiej strony, wymagania kształcenia filozoficznego zdają się preferować w różnym stopniu tylko niektóre z formułowanych czy funkcjonujących koncepcji filozofii. Również w samym obszarze kształcenia występuje istotne zróżnicowanie przyjmowanych

wianie filozofii jako swoistego dialogu czy raczej nieskrępowanej rozmowy" (<http://www.krytykapolityczna.pl/Aktualnosci/Richard-Rorty-nie-zyje/menu-id-48.html>; 1.10.2010).

konwencji, często motywowane nie tyle uwarunkowaniami koncepcyjnymi, ile innymi czynnikami związanymi z edukacją (wpływy polityczne, wychowawcze, korelacja z innymi przedmiotami nauczania). Czy oddziaływanie społeczno-edukacyjne filozofii winno się spełniać bardziej w jej aspektach profesjonalnych (np. zgodnych z tradycją analityczną czy klasyczną) czy właśnie kulturowych (np. mądrościowych, moralnych, światopoglądowych: politycznych, religijnych)? Czy też istotne jest kryterium zawierające źródłowość doświadczenia filozoficznego?

Założenia

Podstawą powszechnego kształcenia filozoficznego mogą być tylko główne koncepcje filozofii (o silnym oddziaływaniu społecznym, kulturowym); błędem zwłaszcza jest traktowanie lokalnych koncepcji filozofii jako podstawowych.

Ważne, by zawierały one aspekt pedagogiczny: wychowawczy, moralny, ale również profilowany do danego typu edukacji czy nawet typu szkół (teologiczny, pragmatyczny czy ideologiczny, obecnie wiązany z ideą jednoczącej się Europy).

Zróznicowanie idei współczesnej kultury nakazuje uwzględniać najszersze zakresowo koncepcję filozofii. W szczególności akceptuje się koncepcje filozofii wychodzące poza standardy nauki (np. koncepcje filozofii mogą być sprzeczne z sobą, ale to nie znaczy, że któraś z nich lub obie muszą być fałszywe); zgodnie z tezą mocniejszą: filozofia ma charakterystyczne dla niej odmienności, różniące ją od nauki.

Należy próbować wprowadzić pewien porządek do obszaru kształcenia filozoficznego. Nie jest tak, że konwencje kształcenia tworzone są w sposób zorganizowany i planowy; raczej odwrotnie, powstają prawie spontanicznie jako dziedzictwo dominacji (powodowanej różnego rodzaju czynnikami) danej formacji filozoficznej w odpowiadającej jej konwencji kulturowej.

4. Alternatywne konwencje kształcenia filozoficznego⁶

4.1. Konwencja metafizyczna (w tradycji wiązana z tzw. klasyczną koncepcją filozofii)

Przełom XIX i XX w. zaznaczył się w dydaktyce silnym oddziaływaniem klasycznej koncepcji filozofii⁷. W wielu podręcznikach filozofii w Polsce mocno akcentowano przynależność kształcenia filozoficznego do tej konwencji. Z zamierzeń i celu koncepcja ta wydaje się bliska i stanowi pewną pozostałość konwencji **filozofii szkolnej**, wykładanej w XVII i XVIII w. (kiedy to miała miejsce opozycja instytucjonalnej filozofii scholastycznej i filozofii racjonalistycznej, która rozwijała się poza placówkami akademickimi).

W konwencji metafizycznej nawiązywano do fundamentalizmu tej orientacji. Stanowisko to było dość powszechne jeszcze na początku XX w. F. Kirchner w 1902 r. definiował filozofię jako „naukę o ostatecznych podstawach wszelkiego bytu”, zakładającą „myślenie systematyczne, gruntowne i konsekwentne” (F. Kirchner, 1902, s. 5). U H. Struvego filozofia to nauka mająca na celu wyjaśnienie „objawów bytu” z punktu widzenia „ogólnych zasad wiedzy”, a nawet „badanie zasad wszechbytu” (H. Struve, 1903, s. 75). Jeszcze w 1929 r. K. Twardowski przypisywał filozofii mocne aspekty metafizyczne (sformułowanie: „filozoficzny, to znaczy metafizyczny pogład na świat”) (1965, s. 379), chociaż później wyłączył metafizykę z zakresu filozofii mającej charakter naukowy. W 1929 r. w *Słowniku wyrazów obcych* filozofia to

[...] nauka badająca istotę wszechrzeczy w celu wyjaśnienia szczegółowych objawów bytu, nauka usiłująca zbadać, czym jest świat, aby określić stanowisko człowieka w świecie; badanie zasad i praw jakiejś gałęzi wiedzy; mądrość głęboka (M. Arct, 1929, s. 78).

Obecnie postawa ta jest kontynuowana przez przedstawicieli orientacji neotomistycznej (M. Krąpiec i in., 1999, s. 10)⁸.

Problem w tym, że przyjęcie postawy alternatywności wobec koncepcji filozofii wymaga już akceptacji pewnych przedzałożeń. Można przyjąć inne przedzałozenia i określić na ich podstawie absolutystyczną koncepcję filo-

⁶ Więcej w tej kwestii zob. M. Woźniczka (2009, s. 150–172).

⁷ „[...] nazwa «filozofia klasyczna» ma dwa sprzężone z sobą znaczenia: historyczne i systematyczne. W pierwszym wskazuje świadome nawiązanie do tradycji filozofii starożytnej i średniowiecznej (zwłaszcza Arystotelesa i Tomasza z Akwinu). W drugim oznacza filozofię, która chce być wiedzą autonomiczną (względem nauk szczegółowych) oraz zachować poznawczy realizm, genetyczny empiryzm, metodologiczny racjonalizm i fundamentalizm” (J. Herbut, 1997, s. 8).

⁸ „Niniejsze *Wprowadzenie do filozofii...* wyrasta z tradycji filozofii klasycznej. Na tradycję tę złożyło się prawie dwa i pół tysiąca lat uprawiania filozofii” (M. Krąpiec i in., 1999, s. 10).

zofii, choć niewątpliwie jest to próba wykroczenia poza stosowane obecnie w nauce schematy interpretacyjne. Stanowisko takie, jakkolwiek współcześnie powszechnie nieaprobowane, jest jednak formułowane. Odpowiednikiem takiej koncepcji filozofii jest jedyny wyjątek dydaktyczny o ustalonym kanonie interpretacyjnym, odwołujący się do klasycznej koncepcji filozofii: koncepcja kształcenia oparta na ideach neoscholastyki w wersji neotomistycznej.

4.2. Konwencja scjentystyczna (zawierająca neopozytywizm i filozofię analityczną)

Silne oddziaływanie tradycji pozytywistycznej w Polsce (może nie tyle litery, co ducha) było przyczyną dominacji scjentystycznej koncepcji filozofii. Przykładem dydaktycznego oddziaływania tej koncepcji może być propozycja H. Struvego (1903, s. 77): filozofia to miłość mądrości, mądrość to poszukiwanie prawdy, prawda możliwa jest jedynie dzięki nauce. Scjentystyczna orientacja filozofii dydaktycznej (o wyraźnym profilu logistycznym) najsilniej była prezentowana przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Charakterystyka tego programu edukacyjnego została dobrze opracowana i przedstawiona (J. Wojtysiak, 2005; M. Woźniczka, 2009).

Scjentystyczna orientacja szkoły lwowsko-warszawskiej była programowo wykorzystywana w teorii i praktyce edukacyjnej (J. Woleński, 1985, s. 72). Zaslugą tej szkoły było wprowadzenie powszechnego programu nauczania filozofii w polskich szkołach i uczelniach. W okresie II Rzeczypospolitej, w ramach przedłużenia tradycji austriackiej, wprowadzono w szkołach propedeutykę filozofii, stanowiącą przygotowanie do właściwego kursu filozofii na wyższych uczelniach. Zawierała ona silny element psychologizmu (w wersji empirycznej) i logicyzmu; metafizyka traktowana była jako podstawowa subdyscyplina filozofii⁹. Obecnie przedstawiciele tej formacji edukacyjnej wnoszą poważny wkład w kształcenie filozoficzne w szkołach wyższych w Polsce.

4.3. Konwencja egzystencjalna

Kulturowo-społeczne oddziaływanie i funkcjonowanie filozofii oparte jest nie tylko na aspekcie naukowym. Wraz z rozwojem nauk szczegółowych i wyodrębnianiem się ich części z filozofii (proces wyraźny już w końcu XIX w.) pojawiły się propozycje oddzielenia filozofii od nauki (echo protestu wobec postawy pozytywistycznej). Już w 1927 r. S. Ossowski zwracał uwagę

⁹ „Metafizyka jest nauką historycznie pierwszą i naczelną, tak iż historia filozofii jest przede wszystkim historią rozwoju poglądów metafizycznych” (T. Czeżowski, 1946, s. 170).

na potrzebę takiej modyfikacji kształcenia filozoficznego, która wychodziłaby poza program ściśle scjentyistycznej filozofii¹⁰. Dydaktycznie ważne są propozycje aksjologiczne H. Elzenberga (studiował pod kierunkiem H. Bergsona, wiele lat uczył w gimnazjach w Krakowie i Wilnie) oraz jego krytyka hegemonii nauki w kulturze (H. Elzenberg, 1930, s. 104–115). Ta krytyczna wobec scjentyzmu orientacja w dydaktyce utrzymuje się aż po współczesny postmodernizm.

W mądrościowej koncepcji filozofii zrywa się z czysto naukowym jej traktowaniem. Właściwe i wręcz wymagające odrębnej refleksji dla przygotowania poprawnej koncepcji kształcenia filozoficznego jest wiązanie filozofii z aspektami pozascjentyistycznymi, co znalazło swój wyraz w licznych koncepcjach filozofii bliskiej doświadczeniu religijnemu (np. filozofii Dalekiego Wschodu czy prawosławia), filozofii narodowej¹¹, filozofii życia, filozofii pozainstytucjonalnej, filozofii popularnej czy nawet podziemia filozoficznego (T. Honderich, 1998, s. 262–264). Przekornie nawet można stwierdzić, że w wielu inaczej zorientowanych środowiskach intelektualno-edukacyjnych właśnie to oddziaływanie orientacji pozascjentyistycznej (czy pozaprofesjonalnej) filozofii odgrywa podstawową rolę. Istotne jest ono zwłaszcza na niższych poziomach edukacji (szkoły średnie, a nawet podstawowe).

4.4. Konwencja ponowoczesna

Konwencja ponowoczesna kształcenia filozoficznego zawiera te wszystkie koncepcje, które nie mieszczą się w trzech wcześniej wymienionych konwencjach. Generalnie zawiera ona krytykę tradycyjnego pojmowania filozofii i nawiązuje do tradycji postmodernistycznej. Niesie konsekwencje tej tradycji. Np. Rorty proponował zrezygnować z pojmowania prawdy jako „wiernego przedstawienia rzeczywistości”, czyli poglądu podzielanego zarówno przez metafizykę Platónską i ortodoksyjną teologię, jak i dziewiętnastowieczny scjentyzm. W niektórych interpretacjach podejmowany jest nawet atak na racjonalizm, który jest „[...] największym wspólnym mianownikiem greckiej metafizyki i scjentyzmu oświecenia” (R. Rorty, 2000, s. 146). Racjonalizm, postrzegany niekiedy nawet jako fundament kultury europejskiej, nie jest adekwatną propozycją dla organizacji czy funkcjonowania współczesnych społeczeństw: „[...] nie powinniśmy starać się używać racjonalizmu oświeceniowego jako fundamentu dla społeczeństwa liberalnego” (R. Rorty, 2000, s. 146).

¹⁰ „[...] lekcje w szkole średniej nie są przeznaczone dla przyszłych pracowników naukowych, ale dla przyszłych rzesz inteligencji, która zajmie w społeczeństwie różnorodne stanowiska” (S. Ossowski, 1927, s. 231).

¹¹ Postulat nie tyle w duchu mesjanizmu, ile wypracowania odrębności, swoistości kulturowej. Szczególnie K. Twardowski wskazywał na potrzebę opracowania podręcznika historii filozofii w języku polskim (problem narodowej orientacji przekładów) (J. Woleński, 1997, s. 45).

Zdaniem Rorty'ego, w pojmowaniu edukacji „musimy podstawić ideały «Tolerancji» oraz «Wyobraźni» w miejsce «Dążenia do prawdy»” (R. Rorty, 2000, s. 149). Stąd „kultura ironii” jako właściwa demokratycznemu społeczeństwu¹². W szczegółowych rozwiązaniach metodycznych przykładem może być tu propozycja szkoła dociekań filozoficznych M. Lipmana, rozwijana obecnie w Polsce przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

Zakończenie

We współczesnej filozofii dydaktycznej toczy się spór o kulturę. Z natury rzeczy jest on nierozwiązywalny (np. nieusuwalna aporia/opozycja między postawą obiektywno-przyrodniczą a subiektywno-duchową). Obok niewątpliwej dominacji tradycyjnego pojmowania filozofii (koncepcja klasyczna, metafizyczna) widoczny jest proces przedstawiania innych rozwiązań (np. związanych z głównymi nurtami filozofii XX w.). Próby porządkowania powstających koncepcji filozofii trudno jednak uznać za satysfakcjonujące. Zarówno próba historycznego ujęcia problemu (jako „zwycięski pochod kolejnych formacji”), jak i systematycznego (jako pewne wybijające się prawidłowości) nie jest zadowalająca. We fragmentarycznym obrazie chyba najślusniejszą ideą jest propozycja przyjęcia alternatywnych koncepcji filozofii.

Pewien niepokój może być wiązany z ideą pluralizmu kulturowego (postulat adaptacji do procesów globalizacyjnych). Wydaje się jednak, że interpretacja pluralizmu może być prowadzona nie w kierunku relatywizmu, lecz w stronę doświadczenia wspólnotowego, poszukiwania wspólnego rdzenia kulturowego (G.L. Gutek, 2007, s. 155). Taką postawę zdają się potwierdzać i polscy teoretycy dydaktyki:

[...] pluralizm nie ma nic wspólnego z relatywizmem moralnym czy kulturowym, bowiem kultury są relatywne, ale jednak mają pewien rdzeń moralnej uniwersalności (B. Śliwerski, 2007, s. 340).

Powstaje pytanie, do jakiego stopnia te odmienne koncepcje filozofii można przełożyć na alternatywność konwencji dydaktycznych. W ogólnym

¹² R. Rorty pisał: „Przez «kulturę ironii» rozumiem taką kulturę, która uznaje iż autorytet stojący za współczesnymi przekonaniami to nic więcej niż zakumulowane doświadczenie jej przodków oraz że żadna wyróżniona grupa ludzka, ani księża, ani naukowcy, ani filozofowie, nie mają jakiegoś wyższego źródła autorytetu niż owo nagromadzone doświadczenie. Typ ironii, jaki mam na myśli, to nie jest ironia wyniosłego estety czy pozerskiego egzystencjalisty, a po prostu ironia, która pochodzi z uświadomienia sobie, że okres historyczny, w jakim się żyje, może być, pod wieloma względami, jedynie dzieciństwem ludzkości – że doświadczenia, jakie będą udziałem naszych odległych potomków, mogą skłaniać ich do spoglądania wstecz na nas jako na, mówiąc oględnie, dziecinnych” (2000, s. 149).

sensie trudno na to pytanie odpowiedzieć w sposób jednoznaczny. Można przedstawić pewną propozycję w przypadku dydaktyki przedmiotów filozoficznych. Konieczne w tym przypadku wydaje się uwzględnienie jej związku nie tylko z ideami, ale i rzeczywistością polityczną, społeczną czy obyczajową własnej formacji kulturowej. Generalnie, konwencje dydaktyczne zależą od tego, jaki aspekt koncepcji filozofii chce się uwydatnić (jest to istotne, bowiem dydaktyka bez filozofii stanie się jedynie wąsko rozumianą technologią kształcenia). Dlatego pytanie, jak uporządkować główne koncepcje filozofii dla potrzeb dydaktyki i na jakich formacjach filozoficznych mają być oparte konwencje dydaktyczne, musi nadal pozostać otwarte.

Bibliografia

- Arct, M. (1929). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Copleston, F. (2009). *Historia filozofii*. T. 10. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Czeżowski, T. (1946). *Główne zasady nauk filozoficznych*. Toruń.
- Darowski, R. (1994). *Filozofia w szkołach jezuickich w Polsce w XVI wieku*. Kraków.
- Elzenberg, H. (1930). Nauka i barbarzyństwo. *Pamiętnik Warszawski*, 4/5. Przedruk: H. Elzenberg (1995). *Z historii filozofii*. M. Woroniecki (red.). Kraków.
- Gajdamowicz, H. (2007). Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Gutek, G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Habermas, J. (1996). *Kłopoty z przygodnością: powrót historyzmu*. J. Niźnik (tłum.). W: J. Niźnik (red.). *Habermas, Rorty, Kołakowski: stan filozofii współczesnej*. Warszawa.
- Herbut, J. (red.) (1997). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Herbut, J. (2007). *Elementy metodologii filozofii*. Lublin.
- Honderich, T. (red.) (1998). *Encyklopedia filozofii*. T. 1. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Jonkisz, A. (2001). *Wstęp do filozofii*. Bielsko-Biała.
- Kamiński, S., Herbut, J. (1997). *Filozofia*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kirchner, F. (1902). *Katechizm historii filozofii od Talesa aż do czasów najnowszych*. K. Krauz (tłum.). Warszawa.
- Kołakowski, L. (2000). *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*. W: L. Kołakowski. *Kultura i fetysze*. Warszawa.
- Krąpiec, M. i in. (1999). *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kwiek, M. (2000). *Filozofia, polityka i dwa typy perswazji kulturowej (w kontekście powojennej myśli francuskiej)*. W: W. Heller, R. Liberkowski (red.).

- Wola sprawiedliwości*. Poznań. <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/perswazja.pdf> (1.11.2011).
- Marciszewski, W. (1987). *Filozofia, przegląd koncepcji*. W: Z. Cackowski i in. (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Nawroczyński, B. (1987). *Dzieła wybrane*. T. 2: *Zasady nauczania*. Warszawa.
- Niżnik, J. (red.) (1996). *Habermas, Rorty, Kotakowski: stan filozofii współczesnej*. J. Niżnik (tłum.). Warszawa.
- Ossowski, S. (1927). *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*. *Przegląd Filozoficzny*, 29.
- Panasiuk, B. (2009). *Dydaktyka*. W: S. Jedynek, J. Kojkoł (red.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Pycka, W. (2010). *U podstaw metafizycznego teocentryzmu Sokratesa*. <http://metafilozofia.pl/publikacje/31> (1.11.2010).
- Rorty, R. (2000). *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. L. Witkowski (tłum.). W: Z. Kwieciński (red.). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Struve, H. (1903). *Wstęp krytyczny do filozofii*. Warszawa.
- Szachaj, A. (2002). *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*. Wrocław.
- Sztobryn, S., Śliwerski, B. (2003). *Idee pedagogiki filozoficznej*. Łódź.
- Śliwerski, B. (2007). *Posłowie*. W: G.L. Gutek. *Filozofia dla pedagogów*. A. Kacmajar, A. Sulak (tłum.). Gdańsk.
- Śliwerski, B. (2007). *Przedmowa*. W: H. von Schoenbeck. *Antypedagogika*. N. Szymańska (tłum.). Warszawa.
- Twardowski, K. (1965). *O filozofii. Przemówienie inauguracyjne na obchodzie 25-lecia PTF*. W: K. Twardowski. *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa.
- Wojtysiak, J. (2005). *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*. *Edukacja Filozoficzna*, 40.
- Woleński, J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa.
- Woleński, J. (1997). *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*. Warszawa.
- Woźniczka, M. (1999). *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*. W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.). *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*. Toruń.
- Woźniczka, M. (2009). *Alternatywność konwencji kształcenia filozoficznego jako wzorzec edukacyjny*. *Analiza i Egzystencja*, 10.
- Woźniczka, M. (red.) (2011). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?* Kraków.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule rozważana jest kwestia uzasadnień filozoficznych dla dydaktyki. W pierwszej części przedstawiono podstawowe klasyfikacje koncepcji filozofii. W części drugiej omówiono relację między koncepcjami filozofii a konwencjami dydaktycznymi. Zwrócono uwagę na aspekt historyczny i systematyczny tej relacji. Przedstawiono propozycję wyróżnienia czterech typów dydaktyki (metafizyczna, scjentystyczna, egzystencjalna i ponowoczesna) jako analogii do czterech podstawowych koncepcji filozofii. Część trzecia poświęcona jest dydaktyce szczegółowej – dydaktyce filozofii. Za podstawowe uznaje się w niej wprowadzenie alternatywnych konwencji kształcenia filozoficznego. Konwencje te mają stanowić konkretyzację dydaktyczną podstawowych koncepcji filozofii. Model alternatywny w dydaktyce filozofii traktuje się jako dobrze zabezpieczający postulaty współczesnego pluralizmu kulturowego.

Summary

The article deals with philosophical reasons for didactics. In first part were introduced the basic classifications of conception of philosophy. In part second was talked the relation between conceptions of philosophy and didactic conventions. It attention was turned on historical and systematic aspect of this relation. It the proposal of distinction was introduced four types of didactics (metaphysical, scientist, existential and postmodern) as analog to four basic conceptions of philosophy. Part third was consecrated to the detailed didactics – the didactics of philosophy. It is basic – the introduction of alternative conventions of philosophical education. Conventions these have to make up the didactic instantiation of basic conceptions of philosophy. The alternative model in didactics of philosophy treats as well protecting the present postulates of cultural pluralism.

Część 2

Teoria a praktyka kształcenia

Gilles Baillat

Université de Reims Champagne-Ardennes

Les savoirs de l'enseignant: éléments de problématique à partir de l'exemple français

Introduction

La question des savoirs de l'enseignant est aujourd'hui posée en France dans un contexte particulier, à un double niveau.

- Au niveau des finalités de l'école, des résultats du système de formation sur les apprentissages des élèves, les constats actuels ne sont pas réjouissants: la dernière livraison de l'enquête PISA (la 4^{ème}) confirment ce que les précédentes enquêtes révélaient: les résultats des élèves français ne sont pas bons au regard de ceux des autres pays concernés par l'enquête et de toutes façons inférieurs aux résultats espérés. Il faut d'ailleurs rappeler à cet égard que l'opinion publique française, ainsi que de nombreux responsables ont une croyance forte en l'efficacité du système éducatif français, ce qui rajoute à la déception!
- Une réforme très importante de la formation des enseignants en France est par ailleurs en cours: la „masterisation” de cette formation désigne un ensemble de mesures qui élève le niveau de recrutement de tous les enseignants français au niveau du master (5 années d'études universitaires) à l'issue duquel le concours d'accès à la fonction publique sélectionne les meilleurs diplômés.

Dans ce contexte, la question des savoirs de l'enseignant est une question aux enjeux multiples.

- Des enjeux scientifiques, dans la mesure où la question de la nature et de la légitimité de ces savoirs est nécessairement posée: doivent ils être réduits, comme certains le pensent, aux seuls savoirs que les enseignants doivent posséder pour pouvoir les transmettre aux élèves? Ou bien doivent ils inclure les savoirs issus des sciences humaines et sociales qui permettent d'éclairer les actes d'enseignement, les processus d'apprentissage?

- Des enjeux sociétaux dans la mesure ou la question des savoirs croise aujourd'hui un malentendu profond entre une grande partie du monde enseignant et une grande partie de l'opinion, en particulier des parents, des familles. Pour les premiers, ce qui est important aujourd'hui, ce sont les savoirs scolaires, pour les seconds, plutôt les attitudes, les comportements de leurs enfants...
- Des enjeux économiques: dans une „société de la connaissance” en effet, la question de la finalisation des savoirs, de leur mobilisation par les individus, au profit de leur vie personnelle et sociale mais aussi du fonctionnement des entreprises et de l'économie se pose avec force. Dans cette perspective, la question des compétences et plus précisément, de la transformation des connaissances acquises en compétences mobilisables devient un enjeu majeur pour l'école.
- Des enjeux politiques: la France reste un pays dans lequel la question de l'école continue à alimenter le débat politique. En particulier, le débat récurrent entre les „républicains”, tenants d'une école dans laquelle tous les élèves sont considérés comme égaux face aux savoirs et les „pédagogues” qui estiment quant à eux que l'enseignement doit prendre en compte les différences (sociales, culturelles...) entre les élèves entretient une dimension idéologique, dans la mesure où les premiers se rangent beaucoup plus volontiers sur la droite de l'échiquier politique alors que les seconds se situent plutôt à gauche.

Face aux points de vue inspirés des croyances animant les uns et les autres, il est cependant possible de mobiliser les connaissances issues de recherches récentes menées dans l'espace francophone.

Des résultats de recherche dans plusieurs directions

Sans prétendre pouvoir restituer l'ensemble des travaux reflétant les orientations et avancées récentes de ces recherches, il est possible de donner un aperçu de ce corpus, à partir de quelques entrées significatives.

- Un premier type de recherche vise à la caractérisation du métier enseignant, à la caractérisation de la professionnalité enseignante. Parmi les auteurs, on peut notamment citer G. Baillat (2001), G. Baillat et alii (2001), G. Baillat et D. Niclot (2003, 2007, 2010), G. Baillat et O. Espinoza (2006), G. Baillat et A. Hasni (2008), R. Goigoux (2006, 2007), R. Goigoux et alii (2009), R. Goigoux et L. Ria (2009), S. Leblanc et alii (2008), P. Rayou et L. Ria (2009), L. Ria et Veyrunes (2009), L. Ria (2008).
- Un autre ensemble de recherches porte sur le rapport aux savoirs des enseignants: T. Philippot et G. Baillat (2009, 2011), T. Philippot et C. Bouissou (2007), D. Niclot (2009, 2010), D. Niclot et T. Philippot (2009).

- Plus récemment, l'analyse de l'activité enseignante, issue de la psychologie du travail a permis des développements importants de la connaissance de l'activité réelle des enseignants: Y. Clot (1999, 2008), D. Bucheton (2009), Brau-Antony (2009), S. Brau-Antony et alii (2011), S. Brau-Antony et V. Grosstephan (2010).
 - Les recherches sur le développement professionnel ont renouvelé quant à elles la façon d'envisager la formation aux compétences professionnelles, avec R. Wittorski (2007), M. Sorel et R. Wittorski (2005), I. Vinatier (2009), M. Kadouri (1999), P. Pastré (1997a, b; 2002; 2005a, b), A. Jorro (2000, 2002, 2007):
 - „didactique professionnelle” (P. Pastre, 1997, 2005),
Recherche sur les processus de formation à l'activité (R. Amigues et alii, 2002, 2003).

La distinction entre primaire et secondaire

- Les recherches concernant les enseignants du primaire sont cependant plus nombreuses que celles touchant les enseignants du secondaire. Cette différence s'explique par le sentiment très fort que la pratique enseignante dans les collèges et dans les lycées est moins problématique que celle des écoles primaires.
- Les contextes professionnels sont en effet différents et renvoient à deux logiques distinctes.
 - La spécialisation pour l'enseignant du secondaire, spécialisation qui tend à confondre la pratique professionnelle avec la maîtrise d'une discipline de référence (mathématiques, français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, éducation physique et sportive...). L'âge des élèves, le fait que leur habitus scolaire semble bien en place donne par ailleurs l'illusion d'une connivence naturelle entre l'enseignant et l'élève ainsi que d'une „transparence” des savoirs en jeu. La pédagogie et les savoirs qu'elle mobilise apparaît tout au mieux comme un supplément d'âme, éventuellement rendu nécessaire par les publics scolaires en difficultés.
 - Il en va différemment pour l'enseignant du premier degré dont la „polyvalence”, c'est-à-dire l'obligation de maîtriser un ensemble de disciplines à transmettre à de jeunes enfants non encore „scolarisés”, implique des difficultés particulières nécessitant interrogations et recherches.
- Des identités professionnelles historiquement distinctes.
Cette dualité renvoie à des identités professionnelles qui sont pour une large part, héritées des conditions dans lesquelles se sont créées les deux éléments constitutifs du système éducatif français: le primaire et le secondaire.
 - Autour de l'enfant pour l'enseignant du primaire: les instituteurs (aujourd'hui, professeurs des écoles), ont développé leur identité collective

autour de ce qui faisait sens dans leur métier: le face à face avec des enfants, pour lesquels l'entrée dans l'école suppose non seulement la prise en compte des conditions cognitives de l'apprentissage, mais aussi les caractéristiques du développement de l'individu. C'est sans doute la raison pour laquelle l'influence du psychologue J. Piaget a été aussi forte auprès des enseignants de l'école primaire française, Piaget situant son analyse au niveau du développement de l'enfant.

- Autour de la discipline pour l'enseignant du secondaire. L'enseignant du secondaire apparaît en France simultanément à la structuration des disciplines: l'Université désigne en effet au XIX^{ème} tout autant l'enseignement supérieur que celui qui est délivré dans les lycées, en charge de l'enseignement secondaire. L'enseignant est pour ces publics d'abord dépositaire d'une discipline qu'il maîtrise et dont il tire sa légitimité. En France, et dans un établissement scolaire secondaire, on ne se dit pas d'abord „professeur d'histoire” mais „historien”, même si cette qualification est finalement assez abusive, au regard de la différence objective existant entre ces deux métiers.

La nature de la professionnalité enseignante?

- Des controverses persistantes dues à l'absence de consensus depuis l'unification du système éducatif français.

Ces deux identités se sont constituées dès le XIX^{ème} siècle, à partir de deux matrices différentes: l'école primaire pour laquelle les „Ecoles normales” forment les futurs instituteurs; les lycées, pour lesquels forme l'Université qui délivre les agrégations.

- Avant 1959–1963 (A. Prost, 1968).

Ces deux identités correspondent jusque 1959–1963 à deux éléments distincts du système éducatif français.

- Un „système primaire” avec des instituteurs enseignant dans des écoles primaires, des „écoles primaires supérieures”, des „cours complémentaires”, toutes structures destinées à accueillir les enfants des couches populaires. Ces enseignants, à la „professionnalité globale” (V. Lang, 1999), accueillent des enfants et des adolescents auxquels ils délivrent l'instruction, mais aussi des éléments d'éducation, en particulier sur le plan civique. Ils jouent par ailleurs un rôle social important en assumant des tâches importantes pour la communauté (secrétariat de mairie, diffuseurs des progrès agricoles...), rôle qui justifie un prestige social important, jusqu'aux lendemains de la seconde guerre mondiale.
- Un système secondaire, constitué des seuls lycées accueillant non seulement les adolescents, mais aussi de jeunes enfants issus des couches

favorisées. Les enseignants de ces lycées sont des professeurs spécialisés („agrégés“) tournés vers l'université (A. Chervel, 1988).

- C'est à partir de 1959 (obligation scolaire jusque l'âge de 16 ans) et surtout 1963 (création des collèges, entre l'école primaire et le lycée, que s'enclenche le processus de massification et de démocratisation de l'école, par l'unification des deux systèmes: des lors les enfants seront repartis non plus en fonction de leur origine sociale mais en fonction de leur âge: les enfants de 6 à 11 ans à l'école primaire, les adolescents de 12 à 15 ans au collège et ceux de 16 à 18 ans au lycée. Cette réforme, d'une grande portée du point de vue des perspectives de démocratisation scolaire qu'elle comportait, n'a cependant pas complètement réussi à réduire les tensions existant entre les deux grandes logiques qu'elle visait à fusionner.
- En effet, en guise de synthèse entre les deux systèmes, les choix politiques opérés ont bien plutôt favorisé le système secondaire y compris pour les jeunes adolescents: le collège est en effet structuré comme le lycée avec le même type d'enseignant, le même type de programme. Le résultat réside dans le maintien de tensions permanentes entre une logique tournée vers l'enfant (imposée notamment par l'âge des publics scolaires) et une logique tournée vers les savoirs qui finalise le projet d'acculturation scolaire adressé à toute une génération, et non plus à quelques uns.

Un art ou un métier? (L. Paquay, 2004)

- L'absence de consensus se cristallise dans deux visions opposées de la professionnalité enseignante. Pour certains, surtout dans le secondaire, et surtout dans les milieux conservateurs, le cœur de la professionnalité enseignante renvoie à la seule maîtrise des savoirs à **enseigner** aux élèves. Dans cette perspective, il existe une analogie stricte entre les savoirs scolaires et les savoirs académiques dont ils sont parfois issus. Le savoir est alors „transparent“, neutre du point de vue des apprentissages, ces derniers étant finalement considérés comme le seul résultat de leur exposition aux élèves.

Dans cette vision de l'enseignement, la pédagogie est un art qu'il suffit de pratiquer pour le maîtriser. A la limite, cette pratique renvoie à l'idéologie du don: on naît artiste... ou pas!

Une professionnalité spécifique?

- Pour d'autres, surtout dans le primaire, surtout chez les partisans de la démocratisation l'enseignement est un métier spécialisé (une „profession“

au sens anglo-saxon du terme). L'enseignant peut être vu comme un „professionnel de l'apprentissage”, certains osant même l'expression „d'ingénieur de l'apprentissage”. Dans cette perspective, le professionnel doit posséder (M. Altet, 1994) d'une part:

- les savoirs **à enseigner**, ceux qui sont requis dans le curriculum,
- mais aussi les savoirs **pour enseigner** (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, didactiques...) qui lui permettent de comprendre le contexte de la transmission des savoirs et de réguler les processus d'enseignement.

Dans cette perspective, il existe bien deux types de savoirs pour les enseignants, mais qui sont inégalement valorisés en France:

- les savoirs académiques étant les plus prestigieux dans la communauté intellectuelle et universitaire,
- les „savoirs professionnels”, les plus valorisés par la demande sociale.

Les fondements de la demande sociale actuelle relative à un renouvellement de la professionnalité enseignante

Le débat croise cependant des interrogations qui se situent hors de la sphère éducative proprement dite et qui renvoient, d'une part aux transformations de la demande sociale, et d'autre part à l'évolution du métier et des conditions de son exercice, du fait:

- De la transformation des publics scolaires: de plus en plus hétérogènes, ces derniers s'éloignent de plus en plus de l'image de l'élève idéal, assoiffé de savoir et constamment disponible pour accueillir l'offre scolaire (C. Maroy, 2002).
- De la transformation du rapport aux savoirs des sociétés modernes: le passage du monopole de l'école en matière de savoirs (les savoirs scolaires constituant le socle des connaissances formelles de la plus grande partie de la population) aux savoirs diffus que propose les nouveaux médias (internet...) n'est pas sans conséquences sur la légitimité de l'école.
- De la transformation des rapports de l'école aux familles; s'il est vrai en effet que l'instituteur français, encore au sortir de la seconde guerre mondiale, était le véritable et quasi le seul „savant” du quartier ou du village, il n'en va plus de même aujourd'hui, la plus grande partie de la population ayant elle même fait des études souvent longues. Il ne résulte de nombreux malentendus entre les familles et les enseignants, ces derniers estimant que les parents leur manquent de respect et, plus généralement de la reconnaissance de leur rôle auprès de leurs enfants (B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, 1992).

De nouvelles recherches pour dépasser de vieilles oppositions?

Les recherches les plus récentes visent à mieux prendre en compte l'activité réelle des enseignants, ce qui se traduit notamment sur le plan théorique par une forte revalorisation aujourd'hui des cadres théoriques issus de la pensée de L. Vygotsky. Par ailleurs, la volonté de mieux prendre en compte cette activité dans les recherches amène à valoriser de nouvelles méthodologies d'accès à la connaissance de cette activité, comme l'indiquent les exemples du travail d'Yves Clot avec „l'auto confrontation" (voir plus loin), ou celui d'Oddone avec „l'instruction au sosie".

L'exemple de l'auto confrontation

Pour illustrer notre propos, nous détaillons ici la méthodologie dite de l'auto confrontation dont l'objectif est bien de donner accès au sens donné par les praticiens à leur activité, tout en poursuivant une visée de développement professionnel chez les praticiens. Cette méthodologie de recherche s'appuie sur une technique rigoureuse ...et exigeante!

- Dans un premier temps, l'activité professionnelle du praticien est filmée et fait l'objet d'un enregistrement qui prépare „l'auto confrontation" (le film est visionné, après éventuellement un montage sélectionnant certaines parties de l'activité professionnelle) de l'acteur à sa pratique, devant le chercheur.
- L'activité d'interprétation ou de réinterprétation issue de l'auto confrontation est elle-même enregistrée et analysée, dans la perspective d'une identification des différentes formes d'activité professionnelle révélées par l'auto confrontation: l'activité elle-même, celle qui est réalisée et qui est accessible par le film: mais aussi celle qui est „empêchée", ou qui a été envisagée par le praticien, telles que les discours issus de l'auto confrontation les mettent en évidence.

Ces données sont ensuite soumises au collectif professionnel auquel appartient le praticien. Bien entendu ce canevas peut faire l'objet de variations en fonction des contextes de recherches et des questions posées par le chercheur.

Au total, ce type de recherche vise quatre objectifs.

- Le premier renvoie au **sens accordé par les praticiens à leur activité professionnelle**. La connaissance de cette signification apparaît de plus en plus importante, à mesure que l'on constate l'extrême difficulté à infléchir l'activité des praticiens de „l'extérieur". Il faut bien en effet accepter que, dans l'ensemble des métiers de l'interaction humaine, c'est bien ce qui relève des décisions prises dans l'instant qui se révèle décisif. De ce point de vue,

l'étude de l'activité par son observation ne peut suffire si l'on considère que l'activité observée, cette activité là, n'est qu'une activité parmi d'autres possibles. Cette diversité, seul le praticien, qui en est l'auteur, en est aussi le décideur. La connaissance des sources de ces décisions, qui sont elles-mêmes attachées aux significations accordées par les auteurs de ces actions, peut alors faire progresser la connaissance des conditions explicatives de l'action professionnelle, de l'enseignement apprentissage, de la réussite des élèves.

- Le second interroge l'autonomie professionnelle des enseignants. Si l'on accepte en effet de considérer que c'est bien le praticien qui demeure le seul maître de ses pratiques, il apparaît nécessaire d'adopter le postulat de l'autonomie professionnelle des enseignants, autonomie constitutive de leur métier (C. Lessard, M. Tardif, 1999) et qui amène à considérer cette action professionnelle comme celle de responsables. Responsables des réussites comme des échecs, mais responsables. De ce point de vue, le postulat de l'autonomie professionnelle invite le chercheur à se poser en permanence la question des conditions grâce auxquelles le praticien mettra en œuvre, par l'interprétation qu'il en fait, une prescription officielle (par exemple, un programme d'études), plutôt que de s'interroger sur les écarts entre ces prescriptions officielles et l'action du praticien.
- Le troisième renvoie à la question du développement professionnel des praticiens. Les recherches actuelles ne peuvent en effet éluder la question des conditions d'un développement professionnel des enseignants, si l'on admet leur autonomie professionnelle. L'idée, ancienne, d'une formation initiale des enseignants construite à l'université ou dans des écoles normales ou centres de formation pédagogiques divers, qui aurait valeur de pronostique sur l'ensemble d'une carrière, ne peut plus être soutenue aujourd'hui. Même la formation continue ne constitue plus une réponse suffisante à la question posée de l'amélioration des pratiques enseignantes, à l'actualisation de leurs connaissances. Les recherches et les chercheurs doivent aussi viser à produire les conditions et les outils d'un développement professionnel permanent, qui s'appuie sur une analyse partagée de l'activité professionnelle et sur l'autonomie de jugement de ces professionnels.
- Le quatrième objectif renvoie à l'enjeu épistémologique des recherches en éducation et en formation aujourd'hui. La nécessité de produire des connaissances sur l'éducation, les apprentissages des élèves, les pratiques enseignantes... n'est plus guère mise en doute aujourd'hui. Mais la production des connaissances doit privilégier l'activité réelle des enseignants, ce qu'ils font réellement dans leur classes, et non l'activité prescrite par l'institution, voire même, l'activité „représentée” par les questionnaires qui n'en restent en dernier ressort, qu'à l'image que les enseignants souhaitent donner de leur activité.

Un exemple de recherche

Le travail de doctorat de V. Grosstephan (2010) constitue un exemple du type de résultats que ces nouvelles tendances de la recherche permettent d'obtenir. Dans une thèse visant à mieux comprendre les conditions grâce auxquelles des praticiens (en l'occurrence des enseignants d'éducation physique et sportive) sont aptes à s'approprier des résultats recherches susceptibles de nourrir leurs pratiques d'enseignement, le chercheur met en évidence.

- Que les praticiens sont susceptibles d'incorporer à leurs pratiques des savoirs relatifs à leur activité professionnelle. Contrairement à une idée très répandue, il n'y a donc pas nécessairement une coupure épistémologique entre le monde de la recherche et celui des pratiques, l'interlocution est possible.
- Mais cette interlocution implique des dispositifs de formation continue adaptés à cette finalité. Dans le cas de cette recherche, le dispositif prévu et mis en œuvre était constitué de 10 séances d'une journée chacune, réparties sur deux années. Au cours de ces séances, 10 enseignants et un chercheur formateur réalisaient un travail d'appropriation de textes théoriques relatifs aux pratiques d'enseignement en éducation physique.
- Le constat de cette appropriation est doublé d'un second: l'acceptation par le dispositif de formation d'un „détournement” par les praticiens des concepts en jeu. En particulier, les praticiens utilisent un lexique différent de celui des chercheurs.
- La recherche met enfin en évidence un obstacle particulier: la question des apprentissages des élèves par rapport à leur mise en activité. Si le chercheur vise au cours de ces séances à s'inscrire dans une logique finalisée par les seuls apprentissages des élèves, il apparaît que la plupart des enseignants sont en réalité déterminés dans leurs pratiques par la mise en activité des élèves que cette mise en activité produise ou non des apprentissages (moteurs, conceptuels...).

En guise de conclusion

- Le système français de formation des enseignants est aujourd'hui (avril 2011) confronté à une réforme porteuse de contradictions. D'un côté en effet, la réforme entreprise en septembre 2010 semble porter l'accent sur une croyance forte dans les vertus du compagnonnage pour faire acquérir aux jeunes enseignants les gestes professionnels du métier. Ce modèle privilégie ainsi une formation sur le terrain, auprès d'enseignants chevronnés, lorsque le jeune enseignant a quitté l'université.

Dans le même temps cependant, la réforme prévoit l'inscription de la formation initiale au sein de l'université, au niveau master. Or, cette formation universitaire renvoie elle à un autre modèle de formation professionnel, très souvent décrit depuis longtemps par la sociologie des professions d'origine anglo-saxonne, y compris de façon critique (D.A. Schön, 1983). Le modèle réflexif auquel renvoie cette approche universitaire n'est pas de la même nature que le modèle du compagnonnage, pourtant affirmé dans le cadre de la même réforme!

Cette contradiction pose avec force la question d'un nécessaire dépassement des oppositions entre la référence à la théorie et la référence à la pratique, lorsque le sujet est celui de la formation universitaire à vocation professionnelle. De ce point de vue la didactique professionnelle est sans doute susceptible de fournir des pistes intéressantes dans la mesure où elle vise en effet à former à la professionnalité par l'étude de l'activité professionnelle réelle. L'étude et l'analyse de cette activité peuvent par ailleurs être nourries par des recherches sur les pratiques ce qui doit permettre d'enrichir la formation aux pratiques professionnelles.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris.
- Amigues, R., Faita, D., Kherroubi, M. (2003). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, 1.
- Amigues, R., Azoulay, C., Loigerot, A. (2002). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action. *Recherches et formations*, 40.
- Baillat, G. (2001). Enseignants polyvalents, enseignants malheureux? W: Y. Lenoir, B. Rey, I. Fazenda (red.). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke.
- Baillat, G., Espinoza, O., Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, 134.
- Baillat, G., Niclot, D. (2007). Polyvalence et interdisciplinarité des maîtres du primaire en France. W: E. Askerøi, I. Holmesland, H. Kristiansen (red.). *Knowledge and Practice in the Professionalisation of Teachers*. Akershus.
- Baillat, G., Niclot, D. (2003). Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 5, 1.
- Baillat, G., Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence: Le cœur a ses raisons... *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32, 2.
- Baillat, G., Hasni, A. (2008). *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles*. Sherbrooke.

- Baillat, G., Niclot, D. (2010). A la recherche de l'interdisciplinarité scolaire en France: des programmes aux pratiques. *Issues in integrative studies*, 28.
- Brau-Antony, S. (2009). Recherches en didactique et développement professionnel de formateurs d'enseignants. *Savoirs*, 21.
- Brau-Antony, S., Grosstephan, V. (2010). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Éducation Physique et Sportive: de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherche en éducation*, 9.
- Brau-Antony, S., Mieusset, C., Lenfant, A., Miot, C. (2011). Analyser le travail de tuteurs d'enseignants débutants. *Education Permanente*, 186.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs's*. Paris.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38. Paris.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. W: B. Schneuwly, T. Thévenaz (red.). *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné: le cas du français langue première*. Bruxelles.
- Goigoux, R., Ria, L., Toczek-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. W: R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczek-Capelle (red.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand.
- Goigoux, R., Ria, L., Toczek-Capelle, M.-C. (red.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand.
- Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS: processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheurs. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Paris.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5, 1. <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>.
- Lessard, C., Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles.

- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. W: G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma. *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles.
- Niclot, D. (2009). Cent ans d'évolution des manuels de géographie pour la classe terminale en France: les profondes transformations du rapport aux savoirs scolaires en géographie. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 2.
- Niclot, D., Philippot, T. (2009). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire – géographie. W: G. Baillat, A. Hasni. *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire*. Sherbrooke.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et sociétés*, 23, 1.
- Ria, L., Veyrunes, Ph. (2009). Proposition d'articulation des visées de recherche et de formation à partir d'un cadre d'analyse de „l'activité en situation”: le cas de la formation initiale des enseignants. W: J. Clanet (red.). *Recherche et formation des enseignants. Quelles articulations?* Rennes.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. W: A. van Zanten (red.). *Dictionnaire de l'Education*. Paris.
- Paquay, L. (2004). *Les pratiques d'évaluation des enseignants*. Paris.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 4.
- Pastré, P. (2005). Formation et professionnalisation: le point de vue de la didactique professionnelle. W: S. Maryvonne, R. Wittorski (red.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138.
- Pastré, P. (1998). L'ingénierie didactique: simulation, pédagogie, médiation. W: Etablissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (Enesad). *L'ingénierie de la formation: inventaires, actes du colloque des 4 et 5 juin 1997*. Dijon.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement, *Psychologie française*, 42, 1.
- Philippot, T., Baillat, G. (2011). Du „maître idéal” au maître ordinaire: l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire. *Education et didactique*.
- Philippot, T., Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires: réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, 60.
- Philippot, T., Bouissou, C. (2007). Les images en géographie: qu'en font les enseignants et les élèves? *Spirale*, 40.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*. Paris.
- Schön, D.A. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions logiques. Montréal. Ang. wyd. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London.
- Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en question*. Paris.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris.

Streszczenie

We wstępie autor zauważa, że pytanie o wiedzę i umiejętności niezbędne nauczycielowi w procesie nauczania stawia się dziś we Francji w szczególным kontekście trwającej reformy i na dwóch poziomach refleksji.

Po pierwsze, na poziomie efektów finalnych szkoły (rezultatów systemu kształcenia) obecnie formułowane wnioski nie są zadowalające, ponieważ doniesienia czwartej ankiety Programme for International Student Assessment (PISA, Program Międzynarodowej Oceny Uczniów) potwierdzają wyniki, które ujawniły poprzednie ankiety: rezultaty uczniów francuskich nie są dobre w porównaniu z uczniami z innych krajów. Autor pisze, że francuska opinia publiczna, jak również liczne osoby odpowiedzialne za stan edukacji we Francji mocno wierzą w skuteczność francuskiego systemu edukacyjnego, który daje absolwentom zawód, gdy tymczasem system ten przynosi wyłącznie rozczarowanie.

Po drugie, pytanie o wiedzę i umiejętności nauczyciela dotyczy bardzo ważnej reformy kształcenia nauczycieli we Francji. Otóż absolwenci magisterskich studiów uniwersyteckich aspirujący do zawodu nauczyciela zobligowani są do zdania selekcyjnego kandydatów egzaminu państwowego.

W tym kontekście pytanie o wiedzę i umiejętności nauczyciela jest pytaniem o następujące różnorodne korzyści.

1. Korzyści naukowe – konieczne jest tu pytanie o naturę i prawomocność tej wiedzy oraz umiejętności. Czy powinny one, jak niektórzy sądzą, być ograniczone/zredukowane do wiedzy przedmiotowej z nauczanej dyscypliny? Czy to jedyna niezbędna wiedza, którą nauczyciele muszą posiadać, żeby móc ją przekazać uczniom? Czy też powinna do niej dołączyć wiedza z nauk humanistycznych i społecznych, która umożliwi nauczycielowi zrozumienie procesów nauczania?
2. Korzyści społeczne – trzeba tu zadać pytanie o pożądany rodzaj wiedzy uczniowskiej. Pytanie to wywołuje dzisiaj we Francji głębokie nieporozumienie między dużą grupą nauczycieli a znaczną częścią opinii publicznej, w szczególności rodzicami uczniów. Dla pierwszej grupy najważniejsza jest dziś wiedza przedmiotowa, dla drugiej – raczej postawy i zachowania dzieci.
3. Korzyści ekonomiczne – w społeczeństwie uczącym się/kognitywnym stawia się z wielką siłą pytanie o możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności przez jednostki w życiu osobistym i zawodowym. Zadaje się pytanie dotyczące korzyści, jakie daje ta wiedza i umiejętności w sferze funkcjonowania przedsiębiorstw, w sferze ekonomii. W tej perspektywie nabycie kompetencji przez uczniów, a dokładniej, transformacja wiedzy i umiejętności nabytych (potencjalnych) w aktywne staje się największą wartością szkoły.
4. Korzyści polityczne – Francja pozostaje krajem, w którym pytanie o przyszłość szkoły ożywia debatę polityczną. W szczególności spór ten odżywa między republikanami, obrońcami szkoły, w której wszyscy uczniowie są równi wobec możliwości zdobywania wiedzy, i pedagogami, którzy uważają, że nauczanie powinno brać pod uwagę różnice społeczne i kulturowe, a uczniami

podkreślającymi ideologiczny wymiar edukacji. Pierwsi sytuują się na prawicy rozgrywek politycznych, a drudzy raczej na lewicy.

W dalszej części tekstu autor koncentruje się na rezultatach różnych kierunków badań nad nauczycielem. Pierwszy typ badań zmierza do charakterystyki zawodu nauczyciela i charakterystyki jego profesjonalizmu, drugi zaś dotyczy raportów na temat rzeczywistej wiedzy i umiejętności nauczycieli. Kolejne badania skupiają się na analizie działalności nauczyciela i wykorzystują doświadczenia psychologii pracy, co pozwala na rozwój ważnych umiejętności w życiu zawodowym nauczycieli. Autor zauważa, że badania nad profesjonalizmem odnowiły typ badań, które dotyczą zawodowych kompetencji formacji nauczycieli.

Autor tekstu poddaje też analizie naturę profesjonalizmu nauczyciela, stawia pytanie o istotę jego działań (czy jest to sztuka czy zawód?) oraz podkreśla rolę specyficznych kompetencji: wiedzy i umiejętności dydaktycznych oraz wiedzy przedmiotowej, będącej treścią nauczania. Uznając za ważną potrzebę społeczną wspomaganie profesjonalizmu nauczycieli, rozpatruje ją w kontekście aktualnej sytuacji politycznej i społecznej Francji. Nowe badania nad tą kwestią stawia w opozycji do dawnych, powołując się m.in. na podstawy teorii L. Wygotskiego.

Konkluzja autora jest następująca: francuski system kształcenia nauczycieli jest obecnie konfrontowany z pełną sprzeczności reformą. W rezultacie reforma uczelni kształcących nauczycieli przynosi silną wiarę, że możliwe stanie się nabywanie przez młodych nauczycieli profesjonalizmu zawodowego. Dzięki reformie wdrażany jest model, który promuje kształcenie w terenie młodego nauczyciela opuszczającego uniwersytet. Kształcenie to odbywa się przy pomocy doświadczonych nauczycieli, a model ten można nazwać modelem towarzyszącym.

Summary

The author is asking questions for the knowledge and the essential abilities for the teacher in the process of education. This problem is being considered in the context of the reform lasting in France of the system of the teacher education and in the context of the public debate above PISA results. In author's opinion the question about the knowledge and abilities of the teacher is a question about diverse benefits: scientific, social, economic and political. The author is analysing the nature of the professionalism of the teacher, is asking questions about essence of his operations and underlying the role of peculiar competence of the teacher.

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Transakcyjny kontekst dydaktyki

Proces nauczania-uczenia się ma charakter transakcyjny: jest to wymiana, która wydaje się najbardziej oczywistym zjawiskiem spajającym różne elementy życia wspólnotowego. Mówiąc o zjawisku transakcyjności, nie mamy na myśli jakiegoś merkantylnego wymiaru ludzkiej egzystencji, który wyraża się sformalizowanymi, a czasem wręcz uprzedmiotawiającymi relacjami międzyludzkimi, ale dostrzegamy w ten sposób zwykłe i normalne przejawy dnia codziennego, które wyrażają się dawaniem i dostawaniem, obdarowywaniem i otrzymywaniem. Człowiek wszak nie byłby w stanie przeżyć bez tej wymiany, tak jak niewyobrażalna jest egzystencja bez obecności innych ludzi. Dzięki niej możliwy jest indywidualny rozwój jednostki i całych ludzkich wspólnot, rozwój samego języka, szeroko rozumianej kultury, życia społecznego czy naukowego.

Transakcje mają zatem różny charakter: od rzeczowych, przez informacyjne, po kulturowe, społeczne i ujawniające się w szkolnym nauczaniu. Można by rzec, że proces ten ma charakter **bilateralny**, wyrażający się wzajemnością odniesień między nauczycielem i uczniem oraz **multilinearnością** (wielostronnością). Pojęcie wielostronności zagościło w polskiej dydaktyce głównie za sprawą stworzonego przez W. Okonia modelu procesu wielostronnego nauczania-uczenia się. Do tego projektu przyjdzie nam powrócić. W tej chwili natomiast przywołajmy koncepcję określaną jako analiza transakcyjna (AT). Jest to jedna ze szkół psychoterapii zapoczątkowana w połowie lat 50. przez E. Berne'a (1910–1970) i grono jego bliskich współpracowników. Przełomowe znaczenie dla koncepcji AT miało wydanie publikacji poświęconej grom psychologicznym (E. Berne, 1987). Książka w samych Stanach Zjednoczonych miała do chwili obecnej niezliczoną liczbę wydań i została przetłumaczona na niemal wszystkie języki świata. Niektórzy uważają moment jej wydania za faktyczną cezurę powstania AT, jednak prace koncepcyjne nad tym kierunkiem trwały znacznie wcześniej. Analiza transakcyjna stanowi propozycję teoretyczną będącą spójnym systemem teoretycznym, podejmującym

próbę wyjaśniania różnych aspektów ludzkiej osobowości i wynikających stąd zachowań. Berne stwierdza, że jest

[...] zawiłym labiryntem wzajemnie połączonych i spójnych pojęć, po którym można się poruszać w dowolnym kierunku, zawsze napotykać na coś interesującego i użytecznego (1998, s. 486).

Należy podkreślić, że choć AT powstała jako nowa koncepcja psychoterapii, to w obecnej formie wykracza niejednokrotnie daleko poza tę dziedzinę. T.A. Harris, jeden z twórczych kontynuatorów analizy transakcyjnej, określił trafnie, że

Jest to metoda polegająca raczej na nauczaniu i uczeniu się niż na wyznaczaniu czy dokonywaniu eksploracji archeologicznej dna duszy ludzkiej. [...] Człowiek nie musi być chory, aby mieć z niej pożytek (1987, s. 11).

International Transactional Analysis Association (ITAA, Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej z siedzibą w San Francisco), mające swoje liczne regionalne odpowiedniki, np. towarzystwo europejskie (EATA), włoskie (AIAT), niemieckie (DGTA), rosyjskie (RATA) czy polskie (PTAT), określiło obszary jej zastosowań. Są nimi obok tradycyjnej psychoterapii tzw. edukacyjna analiza transakcyjna (*educational transactional analysis*) oraz biznesowa analiza transakcyjna (*organizational transactional analysis*), znajdująca zastosowania w naukowej teorii organizacji i zarządzania. Nurty te często są ze sobą utożsamiane i określane wspólnie skrótowo EO TA. Tak więc AT pojawia się w doskonaleniach systemu penitencjarno-resocjalizacyjnego, przygotowaniu zawodowym nauczycieli i wychowawców oraz szkoleniu specjalistów opierających swoją pracę na kontaktach z ludźmi (np. lekarzy, duchownych). Obecnie ukazuje się wiele periodyków poświęconych tylko tej teorii, jak np. „Transactional Analysis Bulletin” (założony jeszcze przez Berne’a), „Transactional Analysis Journal”, niemieckojęzyczny „Zeitschrift für Transaktions Analyse in Theorie und Praxis”. W Internecie odnaleźć można „Transactional Analysis Journal Internet” (TAJnet) czy portale internetowe poświęcone tylko wspomnianym zagadnieniom (np. polski portal www.analizatransakcyjna.pl/). Warto w tym miejscu wspomnieć, że analiza transakcyjna nie jest jedyną teorią ujmującą wzajemne odniesienia w postaci obustronnej wymiany. Podobnie rozumieją ten proces choćby behawioryści o orientacji interakcyjnej, podkreślając, że wszelkiego rodzaju sytuacje społeczne (a wszak w sposób bezsporny nauczanie i uczenie się są takim właśnie procesem) charakteryzują się wzajemną wymianą wzmocnień. Zachowanie jednego z partnerów interakcji jest odpowiedzią na zachowanie drugiego; równocześnie ten drugi stwarza bodziec do zachowań pierwszego (J.P. Brady, 1980; M.G. Galder, 1977; W.F. Schaper 1973).

Dydaktyka jako proces transakcyjny

W sposób tradycyjny analizę transakcyjną dzielimy na cztery rodzaje analiz:

- analizę struktury osobowości (stanów „ja”),
- analizę transakcji (tj. komunikacji między ludźmi, nazywaną niekiedy analizą właściwą),
- analizę strukturalizacji czasu (różnorodnych form spędzania czasu w sensie psychologicznym),
- analizę skryptu (ukrytego scenariusza życia jednostki).

W naszym opracowaniu skupimy się głównie na dwóch pierwszych rodzajach analiz. Pierwsza część AT dostarcza charakterystycznego modelu osobowości (tzw. diagramu Venna, będącego swoistym znakiem firmowym tej teorii) poszczególnych stanów Ja: Ja - Rodzic (R), Ja - Dorosły (D) oraz Ja - Dziecko (Dz). Są to silnie utrwalone fundamentalne dyspozycje psychiczne, które warunkują, w jaki konkretny sposób zachowujemy się w danej sytuacji. W języku potocznym używamy często skrótowych określeń: Rodzic, Dorosły, Dziecko.

Tak więc Rodzic - *exteropsyche* (*parent*) to spójny zespół doświadczeń powstałych pod wpływem kontaktów z rodzicami lub znaczącymi osobami w jakimś sensie zastępującymi rodziców (nauczycieli, trenerów, opiekunów, duchownych itd.) lub w sposób dosłowny zastępującymi ich role. W przeważającej mierze odnajdujemy tu wszystko to, co w sposób mniej lub bardziej świadomy utrwaliło się w psychice, a więc różnego rodzaju normy i wartości, nakazy i zakazy, polecenia i gotowe programy postępowania, powinności lub czynności opiekuńcze.

Z kolei Dziecko - *archaeopsyche* (*child*) jest w jakimś sensie strukturą przeciwstawną w stosunku do Rodziców, ale też z nią komplementarną, będąc zbiorem zachowań i myśli, a przede wszystkim uczuć odtwarzanych z okresu dzieciństwa danej osoby. Są to więc wszystkie przyniesione na świat popędy i nabyte w toku uczenia się reakcje emocjonalne: od ciekawości, lęku, tęsknoty i pożądania, przez wstyd i poczucie winy, po smutek i nadzieję. Dzięki strukturze Dziecka potrafimy się cieszyć i martwić, dziwić i marzyć, być szczęśliwi lub, przeciwnie, popadać w rozpacz.

Natomiast Dorosły - *neopsyche* (*adult*) jest najbardziej racjonalną, autonomiczną i obiektywną częścią struktury osobowości odpowiadającą za dobry kontakt z rzeczywistością, oceną prawdopodobieństwa zdarzeń, przetwarzania informacji i dokonywania wyborów. Dostarcza optymalnej reakcji na obecną sytuację niepodyktowaną wprost danymi wynikającymi z wpływów rodziców (lub ich wyobrażeń) ani z utrwalonych doświadczeń emocjonalnych dzieciństwa. Sprawuje zatem funkcje kontrolne i decyzyjne w odniesieniu do dwóch pozostałych części osobowości. Wyraża nade wszystko nabyte umiejętności i zdolności służące rozumieniu otaczającego nas świata oraz nas samych.

Każdy z powyższych stanów osobowości wyraża się konkretnym zachowaniem przejawiającym się w sposób werbalny, mimiczny czy pantomimiczny. Jest to fakt znaczący, odróżniający powyższą klasyfikację od strukturalnego modelu psychoanalitycznego, będącego czysto teoretycznymi kategoriami, które są określane jako: superego – ego – id. Znaczy to, że możemy je usłyszeć i zobaczyć, a nie tylko o nich dywagować jako o potencjalnych stanach osobowości dostępnych w czasie sesji analizy psychologicznej. Na przykład gdy nauczyciel zwraca się do ucznia w taki sposób: „wiesz co, weź się w garść i przestań się mazać”, „zawsze coś ci nie wychodzi” lub „nigdy nie zrozumiesz matematyki”, to pewne, że mówi jego wewnętrzny Rodzic, a właściwie tzw. funkcjonalny Rodzic Krytyczny. Takie słowa, jak: „zawsze...”, „nigdy...”, „powinno się...”, „należy...”, zaliczają się do ulubionych słów, jakie wypowiada stan Rodzica. Ale Rodzic mówi także: „postaraj się...”, „na pewno sobie poradzisz...”, „jak zechcesz, to wiele potrafisz” – to tzw. Rodzic Opiekunczy, mniej karzący, mniej surowy, za to bardziej troskliwy i wyrozumiały. Możemy go dostrzec w czyjejs surowej minie, zmarszczonym czole, uniesionym wskazującym palcu lub postawie ciała wyrażającej władzę, przewagę i dominację, oraz w gestach świadczących o trosce i opiece (np. w głaskaniu kogoś po głowie). Stan Dziecka możemy dostrzec np. w uczniowskich uczuciach, przeżywanych emocjach, pragnieniach, marzeniach i fantazjach. Dziecko ucznia czasem się buntuje i mówi: „nie będę... i koniec”, czasem się zachwyca: „to jest wspaniałe”, innym razem dziwi: „a skąd to się tu wzięło?”, lub martwi: „i co będzie dalej...?”. Nadąsana mina i złość, podziw i zmartwienie na twarzy świadczą o aktywności psychicznego tej właśnie struktury osobowości. Stan Dorosłego przejawia się przez zdecydowanie, pewność i asertywność, gdy mówi: „postanowiłem...”, „muszę to sobie jeszcze przemyśleć...” czy „jutro dam odpowiedź i wtedy podejmiemy z klasą decyzję, co robić dalej”. Dorosły ma spokojny wzrok i wyprostowaną sylwetkę. Jest łagodny, ale zdecydowany. Jego ruch zdradzają stanowczość oraz zrównoważenie.

Poszczególne stany Ja mogą być w różnym stopniu aktywne w czasie procesu dydaktycznego. Jednocześnie liczba możliwych kombinacji jest tu zawrotna: w sumie można wyróżnić 9 transakcji komplementarnych, 72 skrzyżowanych, 36 kątowych i aż 6480 podwójnych (E. Berne 1998, s. 39; 1994, s. 1994; R. Rogoll 1989, s. 34). Powyższe liczby wskazują na bogactwo wzajemnych odniesień między nauczycielem i uczniami.

Transakcyjna analiza strukturalna

Analiza transakcyjna sięga jednak również po głębszą interpretację struktury Ja, wyróżniając analizę funkcjonalną, która wskazuje na znaczenie poszczególnych elementów w działaniu jednostki, oraz sięgając do analizy

strukturalnej, skoncentrowanej na przyczynowym i źródłowym charakterze tych składowych osobowości.

W tym kontekście wymienia się zatem następujące elementy strukturalne stanów Ja.

Rodzic w Rodzicu (RR) odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Krytycznego, będąc rodzicielskim zbiorem norm, zasad, ocen, powinności itd., niejednokrotnie bardzo surowych i karzących.

Dorośli w Rodzicu (DR), nazywani też niekiedy Rodzicem Praktycznym, zawiera przekazane przez rodziców reguły postępowania praktycznego i sposoby efektywnych działań. Są to przepisy, pouczenia czy recepty dotyczące radzenia sobie w życiu oraz przekształcania rzeczywistości.

Dziecko w Rodzicu (DzR) stanowi funkcjonalny stan Rodzica Opiekuńczego, który przejawia się przez zachowania wyrażające troskę, opiekę, wychowanie itd. Wyraża też różne przejawy pomocy, wsparcia czy ochrony.

Rodzic w Dorosłym (RD), nazywany też Ethosem, jest zbiorem przetworzonych, świadomie przepracowanych i zintegrowanych przez Dorosłego danych pochodzących od Rodzica. Stanowi jeden z przejawów tzw. Zintegrowanego Dorosłego.

Dorośli w Dorosłym (DD), określanymi jako Komputer lub Logos, gromadzi i przetwarza informacje pochodzące od samego podmiotu oraz z otaczającej rzeczywistości, zgromadzone w tzw. banku danych.

Dziecko w Dorosłym (DzD), nazywane również Pathosem, jako kolejny przejaw Zintegrowanego Dorosłego, stanowi zbiór świadomie przeżywanych uczuć poddanych ocenie i kontroli struktury Dorosłego.

Rodzic w Dziecku (RDz), definiowany też jako Dziecko Przystosowane, przejawia się uczuciami i zachowaniami służącymi społecznej adaptacji. Charakteryzuje się posłuszeństwem wobec wewnętrznych poleceń rodzicielskich i pokazuje, jak dana osoba może dostosować się do reguł i oczekiwań otoczenia.

Dorośli w Dziecku (DDz), nazywani funkcjonalnym terminem Mały Profesor, reprezentuje wczesnodziecięce i najbardziej twórcze oraz intuicyjne strategie badania rzeczywistości, a także rozwiązywania różnorodnych problemów.

Dziecko w Dziecku (DzDz), wymieniane również jako Dziecko Naturalne lub Spontaniczne, wyraża pięć podstawowych uczuć (szczęście, smutek, złość, strach, obrzydzenie)¹, które nie są wynikiem oddziaływań społecznych. Charakteryzuje się także chęcią zaspokojenia swoich własnych potrzeb, pragnień czy zachcianek bez ich cenzurowania oraz odnoszenia do reguł i wymagań otoczenia.

¹ Ostatnie badania J. Russela z Boston College wykazały jednak, że uczucie obrzydzenia pojawia się u dziecka dopiero ok. 5 r.ż. Oznacza to, że nie przynależy ono, jak dotąd sądzono, do DzDz, ale do RDz; „Gazeta Polska”, 24, 2010, s. 19.

Zarysowany opis struktury osobowości nie jest w równym stopniu podzielany przez wszystkich analityków transakcyjnych. Niektórzy kwestionują sens i konieczność posługiwania się analizą funkcjonalną w obliczu bardziej logicznej oraz bardziej spójnej analizy strukturalnej. Natomiast inni całkowicie kwestionują pozytywne znaczenie Rodzica Krytycznego (RR) w strukturze osobowości, a nawet w znacznie szerszym wymiarze kulturowym i społecznym. Przypisują mu wyłącznie cechy negatywne, dopatrując się nawet w tej podstrukturze ludzkiej osobowości, tak jak czyni to C. Steiner, przyczyn istnienia wszelkiego rodzaju przemocy, dominacji i systemów autorytarnych:

Ta kulturalna zmiana [chodzi tu prawdopodobnie o zmiany związane z ruchem kontrkulturowym, zapoczątkowane w końcu lat 60. XX w. – przyp. J.J.] postrzegania świata wymaga, aby funkcje regulacyjne zachowania Dziecka, do tej pory spełniane przez Rodzica Krytycznego, zaczął pełnić Dorosły bądź Rodzic Opiekuńczy (<http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/ekonomia-glaskow-claude-steiner-1969/8>; 01.05.10).

Trudno jednak zgodzić się z tym stanowiskiem. Bez Rodzica Krytycznego, mówiąc wprost, człowiek staje się bezkrytyczny. Oznacza to, że w dużym stopniu może stać się niezdolny do dokonywania ocen, wartościowania i zaczyna w ten sposób być podatny na wszelkiego rodzaju manipulacje. Wyrażmy zatem przekonanie, że dobrze funkcjonująca osobowość – w naszym przypadku będziemy mieli na myśli zarówno nauczyciela, jak i ucznia – winna zawierać dobrze rozwinięte wszystkie stany Ja. Jest to stan pożądany, choć jednocześnie, realnie na to patrząc, stosunkowo rzadko spotykany. Można, kierując się analizą transakcyjną, uznać go za cel szeroko rozumianych zabiegów pedagogicznych oraz ideał wychowawczy i dydaktyczny, tworząc jednocześnie spójny model pozwalający organizować pracę każdego nauczyciela.

Istota modelowania dydaktycznego

Mówiąc o modelu, przywołajmy jego definicję G.M. Weinberga:

Każdy model jest w istocie wyrażeniem pewnej rzeczy, o której sądzimy, że mamy nadzieję ją zrozumieć w kategoriach innej rzeczy, o której sądzimy, że już ją rozumiemy (1979, s. 49).

Model (*modulus* – miara, wzór) jest zatem systemem założeń, pojęć czy istniejących między nimi zależności, które pozwalają opisać (zamodelować) w sposób przybliżony, ale też uproszczony jakiś aspekt rzeczywistości. Jest zaledwie pewną formą wyrażającą określoną treść. Model w założeniu

metodologicznym jest więc czymś z góry uproszczonym, schematycznym, zdystansowanym i wskutek tego nie do końca prawdziwym. Stanowi po prostu pewien rodzaj teoretycznego konstruktów stworzonego przez człowieka, pozwalając mu zrozumieć niektóre aspekty otaczającego świata. Modelowanie jest zatem efektywne i przydatne: pozwala uporządkować ogromną ilość informacji docierających do badacza, tworzy pomysły dalszych badań, inspiruje i zapewnia poczucie sensowności własnych poczynań. Modele mają też różny charakter i status metodologiczny, poczynając od modeli matematycznych (gdzie stanowią strukturę teorii aksjomatycznej), przez modele kosmologiczne (będące hipotetycznymi opisami budowy i ewolucji Wszechświata) czy modele ekonomiczne (które próbują w jakże niedoskonały niejednokrotnie sposób przedstawić rzeczywistość gospodarczą), po modele w naukach stosowanych i inżynierii (w których na ich podstawie tworzy się różnorodne prototypy urządzeń czy budowli). Modele naukowe mogą być oceniane ze względu na różne kryteria i przesłanki. L. von Bertalanffy, twórca ogólnej teorii systemów, jest przekonany, że modele należy oceniać przede wszystkim pod względem pragmatycznym, „zastanawiając się, czy mają one moc wyjaśniania i prognozowania” (1984, s. 146). W tym kontekście pojawia się od dłuższego czasu dyskusja na temat użyteczności modeli matematycznych i statystycznych w dyscyplinach społecznych. Bertalanffy stwierdza:

Zalety i wady modeli matematycznych w naukach społecznych są dobrze znane. Każdy model matematyczny jest jednak nadmiernym uproszczeniem i możemy spytać, czy dokonuje on rozbioru rzeczywistych zdarzeń, docierając do szkieletu, czy może pozbawia wszystkie istotne części ich anatomii (1984, s. 148).

Dalej pisze, że należy doceniać również wartość modeli jakościowych i nie należy ograniczać się tu tylko do nauk społecznych czy historii, ale może to dotyczyć także np. meteorologii lub ewolucji. Obok względów pragmatycznych model powinien także spełniać wiele innych koniecznych warunków, m.in.: izomorfizmu (polegającego na możliwie największej zgodności i podobieństwie modelu z oryginałem), przejrzystości, prostoty czy dostępności. Ponadto warto, aby proponowany model umożliwiał zrozumienie, ale nie nadmiernie upraszczał, nakreślał ramy, ale nie ograniczał, dając w ten sposób możliwość interpretacji i wyjaśniania, a także sporządzania efektywnych prognoz. Powracając do dydaktyki, stwierdzamy istnienie podobnych modeli także w tej dziedzinie. Model nauczania-uczenia się stanowi tu spójne podejście do procesu nauczania i uczenia się, wynikające z określonych podstaw teoretycznych oraz wyznaczające sposób postępowania nauczyciela i ucznia. Od początku istnienia dydaktyki jako odrębnej i samodzielnej dyscypliny pedagogiki tworzono różnorodne modele teoretyczne służące rozumieniu procesów nauczania i wychowania. Jednym z nich jest zaproponowany przez W. Okonia model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się.

Model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się w kontekście analizy transakcyjnej

Koncepcja wielostronnego przebiegu uczenia się i nauczania człowieka została opracowana w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego (W. Okoń, 1965), a jej pierwszy zarys pojawił się już 1965 r. Rozwinięcie tej teorii nastąpiło w kolejnych książkach Okonia, takich jak *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1976) czy *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975). Jest to koncepcja, która największe zainteresowanie zyskała w Polsce i na świecie w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Podstawowym założeniem koncepcji jest przekonanie, że cały rozwój człowieka nie może zostać ograniczony tylko do jednej sfery aktywności czy zamykać się w samym okresie nauki szkolnej. Przesłankami uzasadniającymi taki sposób myślenia są zarówno założenia holistycznej filozofii i teorii kultury, jak i badania oraz ustalenia neurofizjologii dotyczące głównie harmonijnego funkcjonowania półkul mózgowych, a także samej pedagogiki oraz zasad psychologii uczenia się, zawartych głównie w pracach J. Piageta (1967, 1977). Punktem wyjścia przywoływanej tu koncepcji stało się przekonanie, że współczesne systemy edukacyjne nadmiernie faworyzują rozwój sfery intelektualnej i poznawczej, jednocześnie lekceważąc oraz zaniedbując obszar wartości, uczuć i działania. Rezultatem tego rodzaju sytuacji jest brak harmonijnego, zrównoważonego i proporcjonalnego rozwoju poszczególnych obszarów osobowości. Jako wstępne założenie przyjęto, że człowieka charakteryzują trzy dziedziny przypisanej mu aktywności (W. Okoń, 1987):

- aktywność intelektualna, służąca poznaniu świata i siebie samego przez korzystanie z nagromadzonej wiedzy oraz towarzysząca temu działalność odkrywczą;
- aktywność emocjonalną, wyrażającą się głównie w przeżywaniu i tworzeniu wartości;
- aktywność praktyczna, mająca na celu stwarzanie i przekształcanie rzeczywistości.

Z tych właśnie wyodrębnionych form ludzkiej działalności wyprowadzono cztery aspekty kształcenia wielostronnego i odpowiadające im strategie postępowania dydaktycznego (W. Okoń, 1987, s. 221). Procedura określana jako strategia informacyjna („I”) dotyczy uczenia się przez przyswajanie z typowymi dla niej metodami podającymi. Strategia problemowa („P”) wykorzystuje w zrozumiały sposób problemowe metody nauczania i odkrywcze sposoby uczenia się. Z kolei strategia emocjonalna („E”) wykorzystuje ekspozycyjne metody nauczania, dając możliwość rozbudzenia sfery afektywnej uczniów. Ostatnia z procedur, nazwana strategią operacyjną („O”), ma na celu rozbudzenie pragmatycznej aktywności uczniów i skutecznego sposobu działania przez praktyczne metody nauczania. Warto zwrócić uwagę (co

będzie miało znaczenie w dalszych rozważaniach), że kwestie kształtowania systemu wartości i uczuć ujmowane są łącznie w strategii emocjonalnej. Tego rodzaju połączenie, choć w pewnych wypadkach uzasadnione, gdy mówimy o przeżywaniu wartości, może budzić wątpliwości ze strony psychologii, która problematykę uczuć wiąże bardziej ze sferą woli i motywacji, natomiast kwestie wartości z kształtowaniem postaw i ocen. Dodajmy jeszcze, że koncepcja Okonia odegrała znaczącą oraz porządkującą rolę jako użyteczny teoretyczny i praktyczny model dydaktyczny. Znajdowała rozwinięcia i ważne uzupełnienia w pracach licznych autorów, aby wymienić tylko T. Lewickiego (1975), W.P. Zaczyńskiego (1984, s. 13), T. Krajewskiego (1975) czy J. Walczyńkę (1978), a w odniesieniu do nauczania problemowego: J. Kozieleckiego (1969), C. Kupisiewicza (1980) i R. Kwaśnicę (1986). Uczeniu się przez przeżywanie książkę poświęcił Zaczyński (1990). Jego zamiarem była próba ponownego odczytania tej koncepcji przy uwzględnieniu wielu do tej pory pomijanych jej wartości (zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki nauczycielskiej) oraz wskazanie na konieczność rozróżnienia pojęcia kształcenia wielostronnego od kształcenia wszechstronnego, którego produktem staje się często bezrefleksyjne zwiększanie ilości przedmiotów i przekazywanych treści. Także B. Niemierko (2009) stosowane przez siebie pedagogiczne procedury diagnostyczne opatrywał poszczególnymi własnymi, jak je określił, modelami, posiłkując się w tym celu kolejnymi literami alfabetu greckiego. Model alfa odpowiadał strategii „I”, model beta – strategii „O”, model gamma – strategii „P”, a model delta – strategii „E”. Odniesienie się do wspomnianych strategii, stanowiących niewątpliwą i niekwestionowany dorobek polskiej dydaktyki, nie jest jednak zjawiskiem powszechnym, a nowsze podręczniki pedagogiki nie zawsze zauważają ich znaczenie².

Tabela 1 w dwóch ostatnich kolumnach pokazuje zaangażowanie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym. Jak widzimy, zaangażowanie to bywa różne. Z najbardziej „pochyłą” transakcją³ mamy do czynienia w odniesieniu do strategii „I”. Nauczyciel ze swojej uprzywilejowanej pozycji R (zarówno w wersji RR oraz DR, jak i DzR) przekazuje uczniowi – głównie przy pomocy metod

² Przykładem może być tu 2 tom podręcznika pod redakcją naukową Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2004), w którym w rozdziale 3 *Nauczanie i uczenie się w klasie* jego autorka B.D. Gołębnik nie wspomina o omawianej koncepcji, a jedynie przywołuje osobę W. Okonia, umieszczając go wśród innych autorów zaledwie w jednym przypisie, i to wyłącznie w kontekście nauczania problemowego.

³ Transakcja (*transaction*) to podstawowa jednostka komunikacji społecznej w relacjach interpersonalnych, przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub większą liczbą osób. Transakcja składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r) między określonymi stanami Ja. Reakcja transakcyjna może stać się również bodźcem do zapoczątkowania nowej transakcji.

podających – określony zasób wiedzy, który uczeń przez podporządkowane Dz ma za zadanie przyswoić i opanować, przede wszystkim pamięciowo.

Tabela 1. Model wielostronnego procesu nauczania uczenia-się wraz z aktywnymi stanami Ja nauczyciela i ucznia

Strategie działania*	Sposoby uczenia się	Metody	Modele**	Stany Ja*** nauczyciela	Stany Ja*** ucznia
Informacyjna („I”)	przyswajanie	podające	alfa	R (Ethos)	Dz (Ethos)
Problemowa („P”)	odkrywanie	problemowe	gamma	D (Logos)	D (Logos)
Emocjonalna („E”)	przeżywanie	eksponujące	delta	D (Pathos)	Dz (Pathos)
Operacyjna („O”)	działanie	praktyczne	beta	DR (DzR)	D (RDz)

Źródło:

* W. Okoń (1987, s. 22)

** B. Niemierko (2009, s. 16–22)

*** propozycja własna

Strategia ta, utożsamiana najczęściej z modelem szkoły tradycyjnej i nauczaniem scholastycznym, była i jest często krytykowana za swą jednostronność i dogmatyzm. Trudno jednak nie uznać, że pewien zakres koniecznej i gotowej wiedzy należy sobie przyswoić. Jak rozległy winien być to zasób wiadomości, jest kwestią dyskusji gremiów naukowych i decydentów oświaty. Rezygnacja z powyższej strategii groziłaby zerwaniem pewnej ciągłości cywilizacyjnej i kulturowej, a także pokoleniowej.

Wydaje się rzeczą optymalną, aby przekaz ten nie odbywał się wyłącznie na poziomie transakcji pierwszego stopnia (R – Dz), prowadząc nieuchronnie do rutyny, sztywności i schematyczności przekazywanych treści, ale aby w proces ten włączony został również na poziomie analizy drugiego stopnia (np. przez poszukiwanie optymalnych metod nauczania) stan D zarówno nauczyciela, jak i ucznia, służąc ukształtowaniu obszaru integracji (Ethos). Odniesienie do posiadanych własnych doświadczeń (tzw. transakcyjny bank danych) oraz sprawności intelektualnej (Logos) będzie zapobiegało przyswajaniu bezrefleksyjnych introjektów.

Strategia „P”, w przeciwieństwie do procedur poprzednich, charakteryzuje się największym stopniem symetryczności transakcji między nauczycielem a uczniem i nieuchronnie odchodzi od linearności oddziaływań dydaktycznych na rzecz ich cyrkularności. Odkrywcza działalność ucznia z pozycji własnego stanu D zmusza bowiem nauczyciela przez systemowe sprzężenie zwrotne do podobnej odpowiedzi jego struktury D. Nieprzypadkowo zatem tego typu procedury dydaktyczne uznawane są przez wielu psychologów (J. Koziński, 1969), badaczy i teoretyków nauczania i uczenia się za najbardziej optymalne, głównie przez swoją kreatywność, operatywność

zgrupowanej w ten sposób wiedzy oraz rozwój sprawności intelektualnej (Logos). Strategia „E” upomina się z kolei o obecność sfery przeżyć w procesie dydaktycznym. W założeniu ma zapobiegać jednostronności tego procesu, który może być nastawiony jedynie na rozwój intelektualno-czynnościowy. Nauczyciel, posługując się własnym stanem D, który pozwala mu na dokonanie koniecznej selekcji, inicjuje i eksponuje określone treści mające w założeniu wywołać oczekiwane stany emocjonalne ucznia przez odwoływanie się do jego struktury Dz. Jeżeli mowa o doborze eksponowanego materiału, to należy oczywiście pamiętać, że nie wszystkie przeżycia (np. nienawiść, obrzydzenie, wściekłość i wiele innych negatywnych emocji podobnego typu) godne są dydaktycznego wyeksponowania. Nieodzowna wydaje się zatem i w tym przypadku obecność analizy drugiego stopnia, gdzie integralność osobowości można uzyskać przez aktywność D w kontekście przeżyć czysto afektywnych zawartych w strukturze Dz, określanych w analizie transakcyjnej jako Pathos. Ostatnia ze strategii modelu wielostronnego procesu nauczania-uczenia się – strategia „O” – dotyczy uczenia się przez działanie z zastosowaniem metod praktycznych. Aktywność nauczyciela sprowadza się zasadniczo do dostarczania reguł pragmatycznego postępowania oraz metod efektywnego działania operacyjnego DR. Nie bez znaczenia jest tu również obecność ochrony, bezpieczeństwa i rozważnej troski, wyrażającej się przez DzR. Działania te mają na celu zdobycie przez ucznia kompetencji sprawczych D. Konieczna jest tu jednak z jego strony pewna doza podporządkowania się (RDz) obowiązującym regułom, choćby tylko ze względu na konieczność zapewnienia bezpieczeństwa w czasie ćwiczeń praktycznych. Przedstawiona tu analiza wymaga dalszych uszczegółowień, ale i badań weryfikacyjnych, które pozwoliłyby potwierdzić zawarte tu intuicje. Mogąca się tu pojawić procedura empiryczna wydaje się bardzo klarowna i jednoznaczna, wymagałaby jednak korelacji między wnikliwie obserwowanymi stanami Ja nauczyciela i ucznia na lekcji a deklarowaną i realizowaną w danym momencie strategią dydaktyczną.

Postulowany transakcyjny model dydaktyczny

Powyższy multilateralny model procesu nauczania uczenia się i nauczania, wzbogacony o transakcyjną analizę stanów Ja nauczyciela oraz ucznia, został zbudowany na podstawie klasyfikacji wybranych form ludzkiej aktywności, a także metod nauczania i rodzajów wiedzy opanowywanych przez ucznia. Można jednak na podstawie samej analizy transakcyjnej pokusić się o zbudowanie innego modelu, który za punkt wyjścia oraz układ odniesienia przyjmie osobowość ucznia. Uzasadnienie takiego ujęcia wynika z przyjętego dość powszechnie stanowiska, w którym nauczanie i uczenie się

jest wywoływaniem – intencjonalnych w kontekście nauczania i czasem też nieintencjonalnych w przypadkach niektórych sytuacji uczenia się – zmian w osobowości ucznia. Przyjęcie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja za podstawową kategorię klasyfikacyjną w nowym modelu procesu nauczania-uczenia się ma na celu zaakcentowanie czegoś najbardziej wewnętrznego, indywidualnego, a przez to podmiotowego w odniesieniu do ucznia. Uczeń bowiem stanowi najważniejszy przedmiot, ale też podmiot zabiegów nauczycielskich.

W tabeli 2 przedstawimy jedynie wybrane wyniki procesu nauczania oraz uczenia się, opierając się na analizie pierwszego i drugiego stopnia. Lista ta nie stanowi zbioru zamkniętego i w wyniku dalszych prac koncepcyjnych, badań naukowych, a także samej praktyki nauczycielskiej powinna być uzupełniana oraz poddawana krytycznej ocenie.

Tabela 2. Wybrane wyniki procesu nauczania-uczenia się zgodnie z modelem transakcyjnym pierwszego i drugiego stopnia

Analiza pierwszego stopnia	Analiza drugiego stopnia	Analiza funkcjonalna	Wybrane wyniki uczenia się
R	RR	Rodzic Krytyczny	wartości, postawy, oceny, normy, kontrola
	DR	Rodzic Praktyczny	wiedza i umiejętności praktyczne, przepisy, pouczenia, recepty, metody
	DzR	Rodzic Opiekuńczy	pomoc, opieka, troska, wsparcie, ochrona i protekcjonizm
D	RD	Ethos	odpowiedzialność, punktualność, lojalność, szczerść, szacunek
	DD	Logos, Komputer	analiza i synteza, wnioskowanie, interpretowanie, decydowanie
	DzD	Pathos	urok osobisty, otwartość, powściągliwość, czułość, współczucie
Dz	RDz	Dziecko Przystosowane	posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, porządek, pokora
	DDz	Mały Profesor	dociekliwość, intuicja, motywacja, twórczość i innowacyjność
	DzDz	Dziecko Spontaniczne	szczęście, smutek, złość, strach, obrzydzenie

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 wskazuje na miejsca wymagające szczególnej troski pedagogicznej: Ethos oraz Pathos jako rezultat procesu integracji osobowości. Można bowiem uznać, że ogólnie rzecz ujmując, zarówno stan Rodzica, jak i Dziec-

ka to struktury niezależne od naszej woli, wyboru i możliwości. Kształtuje je niejako los, gdyż nie podejmowaliśmy decyzji dotyczących tego, jakich mieliśmy lub mamy rodziców czy innych osób pełniących w dzieciństwie w zastępstwie ich rolę oraz zakresu ich oddziaływań wyrażających się nakazami, zakazami, przekazywanymi pouczeniami, a także formami opieki (Rodzic). Tym samym nie od nas zależały emocje, jakie wtedy przeżywaliśmy i jakie ukształtowały naszą psychikę (Dziecko). Natomiast zarówno Ethos, jak i Pathos są wynikiem dobrego kontaktu z rzeczywistością, świadomych decyzji, wysiłku i aktywności (Dorośli). Powyższe struktury mogą i powinny być kształtowane w procesie dydaktycznym. Jest w nich bowiem obecny zarówno przekaz dorobku oraz wiedzy minionych pokoleń, jak i to, co strategia „E” procesu wielostronnego nauczania-uczenia się określa mianem uczenia się przez przeżywanie, tak niedocenianego aspektu pracy ucznia. Wszystko to jednak nie odbywa się w sposób bezrefleksyjny, lecz jest produktem koordynującej i intelektualnej roli tej części osobowości, która ma niejako pod kontrolą to, co występuje w gotowej postaci wiadomości i pojawiających się stanów afektywnych. Większa świadomość i troska nauczycieli o te właśnie obszary osobowości swoich podopiecznych przyczyniłaby się z całą pewnością do uzyskiwania lepszych rezultatów dydaktycznych, a także przez znaczenie stanu Dorosłego do formowania się bardziej dojrzałych postaw uczniów, którzy są, każdy to przyzna, niebagatelnym celem poczynań pedagogicznych. Jednak proces dydaktyczny nie zawsze przebiega w sposób niezakłócony. Jedną z takich przeszkód jest pasywność, któremu to zachowaniu analiza transakcyjna poświęca szczególną uwagę. Jak stwierdził R. Bly w jednej ze swych książek: „Pasywność wzrasta w tempie wykładniczym wraz z każdą falą «produktów» systemu oświatowego” (1993, s. 76).

Pasywność transakcyjna jako bariera dydaktyczna

Pasywność może mieć miejsce zarówno w szerokim pedagogicznym wymiarze systemowym, jak i w odniesieniu do zwykłej codziennej praktyki pracy wychowawczej i dydaktycznej. Zgodnie z wieloma słownikowymi definicjami tego pojęcia, pasywność to nic innego jak bierność, brak aktywności, a osoba pasywna charakteryzuje się najczęściej brakiem działania i inicjatywy lub obojętnością. W jednym ze psychologicznych i pedagogicznych leksykonów czytamy, że pasywność to

[...] anormalność, postawa jednostki całkowicie obojętnej, niewykazującej inicjatywy w działaniu, myśleniu, woli, pozbawionej jakiegokolwiek 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 jest zatem aktywność, energia, dynamika, żywotność czy też zaangażowanie, a nawet pasja, z jaką podchodzi się do wyzwań rzeczywistości. Można postawić w tym miejscu oczywiste pytanie: Dlaczego aktywności przypisujemy tak ważne znaczenie? Odpowiedź wydaje się oczywista: pasywność znacząco ogranicza, a czasem też całkowicie uniemożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w odniesieniu do szerszych grup społecznych, struktur i organizacji. Stąd jej znaczenie jest szczególne. W analizie transakcyjnej pasywność (*passivity*) jest rozumiana w sposób najprostszy, jako „nierobienie różnych rzeczy lub robienie ich nieefektywnie” (A. Schiff, J. Schiff, 1997, s. 71). Jest to brak przejmowania odpowiedzialności za swoje myślenie, działanie oraz odczuwanie, charakteryzujące się nierobieniem niczego lub robieniem czegoś w sposób nieefektywny przy jednoczesnym braku przekazywania informacji o sobie. Jednak tak ogólne ujęcie pasywności wymaga uściślenia. Odwołajmy się zatem do jednego z praw komunikacji interpersonalnej (L. Grzesiuk, 1994, s. 62–64), które mówi, 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 lub pantomimicznym; nawet pełne milczenie lub całkowita bierność może 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 w gruncie rzeczy ma charakter zaburzony, rzec by można: patologiczny. Niech za egzemplifikację posłuży nam choćby autyzm, izolowanie się w depresji i wiele innych podobnych przykładów oraz opisanych w psychopatologii jednostek klinicznych. Istnieją jednak zachowania, wydawałoby się, mieszczące w obszarze psychicznej normy, gdy ktoś przestaje manifestować swoją indywidualność, zaprzestaje przekazywania informacji o swoich potrzebach, własnych pragnieniach czy wewnętrznych dążeniach. Przerywa niejako demonstracyjnie komunikowanie siebie otoczeniu. Czuje bowiem w sposób mniej lub bardziej uzasadniony, że nie ma to najmniejszego sensu, gdyż i tak nikt nie odpowie na jego sygnały; że jego istnienie oraz los naprawdę przestał kogokolwiek interesować i obchodzić. Pasywność wyraża się tu zatem nie tylko, jak wspomniano wcześniej, brakiem aktywności i prezentowaniem bierności, ale również przez wykonywanie nic nieznaczących, bezsensownych lub wręcz agresywnych działań albo też przez powierzchowne, konformistyczne, przypominające swoistą mimikrę dostosowanie się do otoczenia. Takie zjawiska mają też miejsce na terenie

współczesnej szkoły, przybierając różnego rodzaju strategie przetrwania. Strategie pasywnego zachowania wskazują na obecność dyskontowania (odrżucenia) i służą przez manipulację do tego, aby zmusić kogoś lub całe otoczenia do rozwiązywania problemów danej osoby. Można tu wymienić:

- bierność (*doing nothing*), nicnierobienie – kierowanie energii w powstrzymanie się od działania, a nie w rozwiązywanie problemu;
- uniezdolnienie (*incapacitation*), „niech zrobią inni” – zachowanie polegające na tym, że dana osoba prezentuje się jako niezdolna do zrobienia czegokolwiek i jednocześnie próbuje zmusić innych do rozwiązania jej problemu;
- nadadaptacja (*over-adaptation*), nadmiernie dopasowanie – przesadne dostosowanie swojego zachowania do oczekiwań i życzeń innych, czasem po to, aby przetrwać w niesprzyjających warunkach;
- niepohamowanie (*agitation*), „nie móc się powstrzymać” – wydatkowanie dużej ilości energii na czynności bezcelowe, czysto mechaniczne lub niezwiązane z zadaniem, które jednostka ma rozwiązać.

Do powyższych najczęściej wymienianych strategii transakcyjnych (J. Jagieła, 2004d) można też dołączyć:

- prokrastynację (*procrastination*), czyli zwlekanie: „za chwilę to zrobię”. Strategia ta ujawnia się wówczas, gdy oczekiwania wobec kogoś są nadmierne, i w sytuacjach, gdy cokolwiek zrobi lub jakkolwiek to zrobi, nigdy nie będzie to dostatecznie dobre. Jest to pewien rodzaj dialogu między Dzieckiem w Dziecku (DzDz), które ma ochotę powiedzieć „nie”, Rodzicem w Dziecku (RDz) niemającym odwagi powiedzieć „nie” oraz Dorosłym w Dziecku (DDz) podpowiadającym rozwiązanie: opóźnienie w działaniu. Są to zatem uczniowie wiecznie spóźniający się na lekcję, nieoddający prac na czas, lub nauczyciele, którzy w czasie porannego wstawania przeżywają prawdziwe męki i katusze na samą myśl o konieczności ponownego pójścia do swojej pracy. Jest to zatem nieumiejętność kontrolowania swoich myśli i zachowań, wskutek czego niemożliwe staje się osiągnięcie sensownych i długotrwałych celów (A. Keplinger, 2009, s. 16).

Przyczyny pasywności mogą ujawniać się przez tzw. dyskontowanie nauczycielskie, które określane bywa też jako nierozpoznanie (M. Matkowski, 1993) i przybiera następujące formy.

- Niezauważanie ucznia i jego problemów (np. niereagowanie na płacz po otrzymaniu negatywnej oceny, brak zainteresowania jego problemami i kłopotami, traktowanie klasy jako bezkształtnej masy złożonej z anonimowych jednostek).
- Nierozpoznawanie prawdziwych potrzeb ucznia w obszarze dotyczącym jego samego jako źródła komunikatów, cech ucznia i całej sytuacji, w jakiej ma miejsce interakcja.
- Negowanie znaczenia problemów dla uczenia (np. gdy uczeń zaczyna płakać po otrzymaniu jedynki, nauczyciel mówi: „przestań histeryzować”).

- Negowanie sposobów i możliwości rozwiązania problemu przez samego ucznia (np. „nigdy nie będziesz miał wyższej oceny, gdy będziesz się tak zachowywał”).
- Negowanie możliwości uczestnictwa nauczyciela w rozwiązaniu tego problemu (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, aby cię pytać”).

Zapobieganie szkolnej pasywności wyraża się przede wszystkim przez rozbudzenie postaw wyrażających się poważnym i realistycznym stosunkiem do własnych obowiązków i własnego życia. Problem ten dotyczy w jednakowym stopniu zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Rezultatem pasywności jest często całkowity brak skuteczności w odniesieniu do możliwych oraz koniecznych działań i różnych form aktywności. Jest to jedna z głównych barier dydaktycznych. Przeciwdziałanie pasywności może w codziennej pracy nauczycielskiej wyrażać się przede wszystkim przez tworzenie przemyślanych sytuacji (które można także nazwać korekcyjnym nauczaniem i wychowaniem), w których uczeń przejmuje stopniowo władzę nad swoim myśleniem, podejmowanymi działaniami i własnymi odczuciami oraz konsekwencjami własnych działań. Pasywność bywa prawdziwą rzeczywistością szkoły, która jakże często jest ignorowana albo nie chce się jej wcale dostrzegać. Pasywni uczniowie są tymi, którzy sprawiają największe trudności dydaktyczne i wychowawcze. Zadanie szkoły i nauczyciela polega na tym, aby uczniowie wzięli odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za swoje własne życie. Ten proces dokonuje się wtedy, gdy nauczyciel potrafi posługiwać się swoim transakcyjnym stanem Dorosłego (D) i ma pod kontrolą pozostałe obszary własnej psychiki, tj. surowego i pełnego wymagań, powinności i zasad Rodzica w Rodzicu (RR) oraz emocjonalne, spontaniczne (DzDz) i podporządkowane Dziecko (RDz). Dorosłe komunikaty skierowane do ucznia automatycznie wywołują u niego podobną reakcję. Dojrzały i dobrze psychicznie funkcjonujący nauczyciel ma bowiem tę zniewalającą moc, że zazwyczaj zmusza swojego partnera, jakim jest uczeń, do analogicznych, pozbawionych pasywności odpowiedzi z jego strony.

Wnioski

Istotą relacji międzyludzkich jest wymiana. Nie moglibyśmy przetrwać jako ludzie, nie dając i nie otrzymując niczego od innych. Stąd nieuchronnie pojawia się słowo „transakcja” w kontekście dydaktyki. Ale w czasie istniejących transakcji komunikacyjnych (wszak człowiek jest istotą komunikującą się – *homo communicativus*) nie chodzi tylko o obecność samej beznamietnej wymiany, o czym wiedzą dobrze wszyscy kupcy i ekonomiści, ale o istnienie swoiście rozumianego obrotu. Mały obrót w dawaniu i braniu przynosi

mały zysk. Duży obrót przynosi korzyści, a nawet bogactwo. Nie inaczej jest w przypadku relacji interpersonalnych. I choć wzajemny proces dawania i brania dąży w naturalny sposób do wyrównania, to w niektórych przypadkach taki rodzaj zrównoważenia nie może mieć miejsca. Dzieje się tak w przypadku relacji między rodzicami a dziećmi oraz, co warto podkreślić, również między nauczycielem i uczniem. Proces wyrównania dokonuje się tu niejako pośrednio przez następne pokolenie. Dzieci po pewnym czasie stają się osobami dorosłymi i mają własne dzieci, a spośród uczniów niektórzy wybierają zawód nauczyciela, który ma kolejne pokolenie swoich uczniów. Ta nierównowaga między nauczycielem a uczniem ma swoje ważne i daleko idące konsekwencje oraz warta jest głębszej refleksji. Jeden ze znanych terapeutów rodzinnych, H. Stierlin, stwierdza, że dzięki perspektywie systemowej bezzasadne okazało się analizowanie samych jednostek, gdyż musi nieuchronnie prowadzić do błędnych interpretacji i niewłaściwego rozumienia.

Wszyscy jesteśmy uwikłani w sieć wzajemnych relacji i oddziaływań. Co więcej, ponieważ nasze myślenie jest związane z językiem, a naturą języka jest sekwencyjne porządkowanie rzeczy, dochodzimy do tego, że układamy i organizujemy to, co naturalnie się wydarza, w uporządkowane, acz złudne sekwencje (F.B. Simon, H. Stierlin, 1998, s. 18).

Wzajemność oznacza więc to, że „zyskuję w drugim człowieku znaczenie, a on zyskuje znaczenie we mnie” (F.B. Simon, H. Stierlin, 1998, s. 14). Jest jeszcze jedna rzecz godna zauważenia. Transponując znane stwierdzenie M. Bubera, że miłość nie jest ani kochającym, ani kochanym, ale tym, co pomiędzy nimi, podobną konstatację można odnieść w stosunku do szkoły. Szkoła w swej istocie nie jest ani budynkiem, ani siecią placówek, ani też instytucją oświatową. Nie wyraża się też w samej osobie ucznia lub nauczyciela. Szkoła jest tym, co dzieje się **pomiędzy** nauczycielem a uczniem. Miejmy zatem nadzieję, że perspektywa analizy transakcyjnej znajdzie w dydaktyce swój należny jej kontekst.

Bibliografia

- Barrow, G. (2007). Transactional Analysis, Pastoral Care and Education. *Educational Transactional Analyst*, 25(1).
- Bartalanffy, L. von (1984). *Ogólna teoria systemów*. E. Woydyłło-Woźniak (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1953). Concerning the Nature of Communication. *Psychiatric Quarterly*, 27.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. Nowy Jork.

- Berne, E. (1962). Classification of Positions. *Transactional Analysis Bulletin*, 1.
- Berne, E. (1966a). *Principles of Group Treatment*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1966b). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1968). *Principles of Group Treatment*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1969). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. Nowy Jork.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1994). *Seks i kochanie*. J. Mikos (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej?* M. Karpiński (tłum.). Poznań.
- Bly, R. (1993). *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*. J. Tittenbrun (tłum.). Poznań.
- Brady, J.P. (1980). Behaviour therapy, *Medicine*, 36.
- Coles, R. (2004). *Inteligencja moralna dzieci*. D. Gaul, M. Machowski (tłum.). Poznań.
- Dusay, J.M. (1966). Response in Therapy. *Transactional Analysis Bulletin*, 5.
- English, F. (1976). *Transaktionale Analyse und Skriptanalyse. Aufsätze und Vorträge*. Hamburg.
- Gelder, M.G. (1977). Behavioral Treatment of Agoraphobia. Some Factors which Restrict Change after Treatment. W: J.C. Boulougouries, J.D. Rabavilas (red.). *The Treatment of Phobic and Obsessive Compulsive Disorders*. Oxford.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, M. Grabarz, M. Śmieja (tłum.). Warszawa.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencja ekologiczna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Grzesiuk, L. (1980). Zaburzenia zachowania w ujęciu analizy transakcyjnej. W: M. Szostak (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej*. Warszawa.
- Grzesiuk, L. (red.) (1994). *Psychoterapia – szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa.
- Hare, R.M. (2001). *Myślenie moralne. Jego płaszczyzny, metoda i istota*. J. Margasiński (tłum.). Warszawa.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. E. Knoll (tłum.). Warszawa.
- Herzog, W. (2006). *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*. J. Zychowicz (tłum.). Kraków.
- Jagiela, J. (1992). *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1995a). Analiza Transakcyjna. Istotne pytania przed budowaniem procedur terapeutycznych. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagiela, J. (1995b). Tolerancja w świetle analizy transakcyjnej. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Studia i szkice*. T. 2. Częstochowa.
- Jagiela, J. (1996). Problemy opieki z perspektywy analizy transakcyjnej. W: D.K. Marzec (red.). *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*. Częstochowa.

- Jagieła, J. (1997a). Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (1997b). Dziecko w rodzinie alkoholowej a niektóre aspekty Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 8–9.
- Jagieła, J. (1998). Transakcyjne pozycje życiowe nieletnich przestępców. *Problemy Alkoholizmu*, 3.
- Jagieła, J. (2000). Przemoc w teatrze życia rodzinnego. Trójkąt Dramatyczny Stephana Karpmana. *Problemy Alkoholizmu*, 2.
- Jagieła J. (2001a). *Трансакционный анализ в теории педагогики и методике физического воспитания. Монография*. Минск.
- Jagieła J. (2001b). *Психологическое обоснование транзакционного анализа в теории педагогики и методике физического воспитания. Сборник научных трудов*, Москва.
- Jagieła J. (2001c). *Transactional Analysis (TA) as a Way of Improving the Interpersonal Competence of Teachers in the twenty-first century*. First Internet Conference for Educators Pedagogical University of Częstochowa (Poland), University of Luján (Argentina) and University of Ljubljana (Słowenia). W: A. Kozłowska, B. Kožuh (red.). *The Quality of Education in the Light of Educational Challenges and Tendencies of the Third Millennium*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2001d). Transakcyjny model psychomanipulacji w nowych destrukcyjnych ruchach religijnych. W: S. Pamuła, A. Margasiński (red.). *Sekty. Uwarunkowania i niebezpieczeństwa w III RP*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2002). Kontrapunkt potrójności. Szkic na marginesie refleksji o tolerancji. W: A. Rosół, M.S. Szczepański (red.). *Tolerancja. Studia i szkice*. T. 8–9. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2003). Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej. W: J. Rodziejewicz-Gruhn (red.). *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2004a). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków.
- Jagieła, J. (2004b). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- Jagieła, J. (2004c). *Psychopatologiczne aspekty analizy transakcyjnej*. W: A. Siedlaczek-Szwed (red.). *Z zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Częstochowa.
- Jagieła, J. (2004d). Pasywność w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Jagieła, J. (2004e). Gry psychologiczne w szkole. *Psychologia w Szkole*, 1.
- Jagieła, J. (2005). Nauczyciele i rodzice, czyli gracze i przegrani. *Psychologia w Szkole*, 4.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- James, M. (1997). *Techniques in Transactional Analysis for Psychotherapists and Counselors*. Reading, MA.
- Janus, K. (red.) (2006). *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*. Warszawa.
- Kehler, T. (1978). *Transactional Analysis Revisited*. Little Rock, AR.

- Keplinger, A. (2009). W okowach bierności. *Psychologia w Szkole*, 3.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa.
- Krajewski, T. (1975). *Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej*. Warszawa – Poznań.
- Kupisiewicz, C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1986). *Struktura sytuacji problemowej a funkcjonowanie wiedzy. Studium teoretyczne*, Warszawa – Wrocław.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Lennick, D., Kiel, F. (2007). *Inteligencja moralna. Jak poprawić wyniki w prowadzeniu interesów i skutecznie zarządzać*. I. Szuwalska (tłum.). Wrocław.
- Lewicki, T. (1975). *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa.
- Łastik, A. (2008). *Wewnętrzne dziecko*. Warszawa.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy*. Warszawa.
- Matkowski, M. (1995). *Proces skryptowy i koncepcja miniskryptu*. W: J. Santorski (red.). *Ciało i charakter. Diagnoza i strategie w psychoterapii somatyczno-charakterologicznej*. Warszawa.
- Matthews, G., Zeider, M., Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Okoń, W. (1965). Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów. *Nowa Szkoła*, 7–8.
- Okoń, W. (1975). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa.
- Okoń, W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Olak, A. (2006). Wpływ analizy transakcyjnej na kształtowanie postaw interpersonalnych w organizacji, *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 715.
- Pankowska, D. (2005). Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela. W: D. Jankowski (red.). *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*. Łódź.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin.
- Pawłowska, A. (2003). *Uwarunkowania realizacji funkcji personalnej w ujęciu analizy transakcyjnej*. Praca doktorska. Wydział Zarządzania UW.
- Phillips, M. (2000). *Doskonałość emocjonalna*. L. Rafa (tłum.). Warszawa.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. T. Kołakowski (tłum.). Warszawa.
- Piaget, J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Samek, T. (1991). *Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Kraków.
- Samek, T. (1997). *Trójkąt dramatyczny. Charaktery*, 10.
- Schaper, W.F., (1973). Some Aspects of the Interaction between Phobias and Their Partners. W: J.C. Brengelmann, W. Tunner (red.). *Behaviour Therapy*. Wiedeń.

- Schiff J. i in. (1969). Reparenting in Schizophrenia. *Transactional Analysis Bulletin*, 8.
- Schiff, A., Schiff, J. (1997). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Simon, F.B., Stierlin, H. (1998). *Słownik terapii rodzin*. M. Przyłipiak, K. Drat-Ruszczak, E. Suchar, E. Zubrzycka (tłum.). Gdańsk.
- Smółka, P. (2006). *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* W: B. Kaczmarek, A. Kucharski, M. Stencel (red.). *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*. Lublin.
- Steiner, C.M. (1966). Script and Counterscript. *Transactional Analysis Bulletin*, 5.
- Steiner, C.M. (1968). The Alcoholic Game. *Transactional Analysis Bulletin*, 7.
- Steiner, C.M. (1972). *Games Alcoholics Play. The Analysis of Life Scripts*. Nowy Jork.
- Steiner, C.M. (1974). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. Nowy Jork.
- Steiner, C.M. (2002). The Adult: Once Again with Feeling. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Stewart, I., Joines, V. (1991). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham.
- Stewart I. (2001). Ego States and the Theory of Theory: The Strange Case of the Little Professor. *Transactional Analysis Journal*, 2.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństwa. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2.
- Śmieja, M. (2009). Siła tkwiąca w emocjach. *Psychologia w Szkole*, 2.
- Terruwe, A.A., Baars, C.W. (1987). *Integracja psychiczna*. W. Unolt (tłum.). Poznań.
- Walczyzna, J. (1978). *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- Weinberg, G.W. (1979). *Myślenie systemowe*. C. Berman, R. Wielburski (tłum.). Warszawa.
- Woollams, S., Brown, M. (1978). *Transactional Analysis*. Dexter, MI.
- Zaczyński, W.P. (1984). Teoria wielostronnego kształcenia jako paradygmat współczesnej dydaktyki – rozważania wstępne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Zaczyński, W.P. (1988). *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł przypomina model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się i wskazuje na zaangażowanie poszczególnych transakcyjnych stanów Ja w odniesieniu do zawartych w nim strategii dydaktycznych. W zaprezentowanym własnym modelu wynikającym z analizy transakcyjnej, w którym punktem wyjścia są poszczególne składowe osobowości, a nie obszary ludzkiej aktywności, wymieniono niektóre rezultaty procesu uczenia się. Podkreślono rolę i znaczenie dydaktyczne zintegrowanej osobowości ucznia: Ethos i Pathos. Transakcyjny model wielostronnego procesu nauczania-uczenia się może przyczynić się do realizacji postulatów nauczania wychowującego. 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. Natomiast w analizie transakcyjnej źródłem pasywności jest dyskontowanie transakcyjne i brak udzielania wsparcia przez nauczyciela. Uczeń mający poczucie, że jego potrzeba bycia zauważonym nie jest dostrzegana, przyjmuje następujące strategie pasywności: bierność, dopasowanie, pobudzenie, skostnienie, wybuch lub zwlekanie.

Summary

The article reviews a model of the multisided process of teaching-learning and indicates the involvement of certain ego-states in didactic strategies that it comprises. The presented model is implicated by the transactional analysis, where the starting point is constituted by certain personality components, not by areas of human activity. Within this model some results of the learning processes are enumerated. The article emphasises the didactic role and importance of the learner's integrated personality – Ethos and Pathos. The transactional model of the multisided process of teaching-learning may contribute to the realisation of the demand for behaviour formatting teaching. Passivity can be treated as one of essential inhibitory causes the positive changes in process of education. Phenomenon of social passivity was approached in different meaning by individual psychological schools. However, in the transactional analysis are the source of passivity in discounting and the lack of giving by teacher the support. The having the feeling pupil, that his need of being noticed he does not perceive it manifests the following strategies of passivity: resignation, adjustment, stimulation, getting numb, explosion (acting-out) or procrastination.

Katarzyna Perlińska

Uniwersytet Łódzki

Spółeczny wymiar stosowania pojęć i nabywania wiedzy

Filozofia może dostarczyć refleksji pedagogicznej nowe konteksty odnoszące się do warunków poznania i użycia języka (nie mogą być one rozpatrywane w aspekcie prawdziwości). Poddanie ich analizie pozwoli być może poszerzyć perspektywę problematyki społecznego wymiaru wiedzy.

Ludwig Wittgenstein jest filozofem, który często używa edukacyjnych odniesień do opisu zjawisk i sytuacji językowych związanych z nabywaniem wiedzy. Nie przedstawia teorii pedagogicznych, ale odnosi się do tego, co nauki społeczne uznają za przesądzone o języku uczących się. Jednak jego zaniepokojenie, jakkolwiek osadzone w filozofii, dotyka również bardzo ważnych aspektów edukacyjnych. Nie będę rozważała, czy Wittgenstein jest teoretykiem pedagogiki (jak robi to np. W. Bartley, 1974), lecz skupię się na tym, czego możemy się dowiedzieć o nabywaniu wiedzy z jego filozofii.

Spółeczny wymiar nabywania wiedzy

Wittgenstein opisuje dwie sytuacje dotyczące nabywania wiedzy: w pierwszej dziecko uczy się języka, w drugiej uczeń zdobywa podstawy wiedzy z arytmetyki. Wątpliwości dotyczące języka uczących się nie mają charakteru empirycznego, ale pojęciowy (L. Wittgenstein, 1985). Austriacki filozof omawia szeroko przestrzeń społeczną stanowiącą ważny i zarazem konieczny warunek dla procesów uczenia się; nakreśla również wstępne pojęciowe konteksty potrzebne do nabycia wiedzy. Wskazuje, że częstym błędem, niedostrzeganym przez teoretyków opisujących zjawiska przekazu wiedzy, jest porównywanie uczniów i nauczycieli jako uczestników procesów kształcenia różniących się jedynie na poziomie ilościowym posiadanej przez nich wiedzy oraz postrzeganie uczących się jako już rozumiejących

poznawane przez nich zagadnienia. Autor *Dociekań filozoficznych* podaje przykłady ilustrujące bardziej skomplikowany, niż mogłoby się wydawać, i nie do końca wyjaśniony charakter różnicy (pewnego rodzaju wyrwę poznawczą) między tym, kto wie i kto nie wie (L. Wittgenstein, 1985). Nie jest to tylko różnica ilości posiadanej wiedzy czy przyswojonych informacji, która dzieliłaby uczestników procesów edukacyjnych na nauczycieli i uczniów. Wittgenstein uważa, że dzieci nie rozumieją dorosłych nie tylko dlatego, że mają mniejszą od nich wiedzę, ale także dlatego, że różnią się używanymi w dziecięcym świecie gramami językowymi. Krytykuje teorię obrazów mentalnych, zgodnie z którą dziecko uczy się nowych, nieznanych sobie słów tylko przez ostensywną definicję, tzn. gdy dorośli, nazywając jakiś przedmiot, wskazują nań lub ukierunkowują się ku niemu, dzięki czemu dzieci domyślają się, że wypowiedziany wyraz to nazwa danej rzeczy (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Wskazywany przez dorosłego przedmiot i jego nazwa mogą być przecież różnie interpretowane (L. Wittgenstein, 1993). Nie wiadomo, czy słowo wypowiedziane dotyczy nazwy przedmiotu, czy być może jego cech, takich jak kształt, wielkość czy kolor. Wątpliwie użyteczne dla dziecka, które nie zna jeszcze gier językowych ludzi dorosłych, jest sformułowanie „ten kolor jest czerwony”, ponieważ musiałoby ono wiedzieć, co treść słowa oznacza – musiałoby rozumieć objaśnienie (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996).

Według teorii obrazowej reprezentacji języka dziecko uczy się form lingwistycznych, jak gdyby było cudzoziemcem, który dociera do obcego kraju i nie rozumie używanego tam języka, czyli tak, jak gdyby już znało język, tylko jeszcze nie ten, albo jak gdyby już mogło myśleć, ale jeszcze nie mówiło (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein sprzeciwia się uproszczonemu opisowi języka przedstawionemu przez św. Augustyna, który przyjmował, że każde indywidualne słowo ma treść, wszystkie słowa są nazwami, czyli oznaczają przedmioty (treścią słowa jest oznaczany przedmiot) (św. Augustyn, 1953). Teza, iż wszystkie słowa oznaczają przedmioty, jest tak silna, że łatwo jest nie zauważać innych pojęć, nieodwołujących się do przedmiotów (D. Pears, 1999). Gdy rozpatruje się procesy komunikacyjne, zdarza się porównywać dzieci do dorosłych, postrzegając je jako doświadczone, znające różnorodne reguły językowe i sposoby ich użycia. Błędny opis sytuacji uczenia się języka, zaproponowany przez św. Augustyna w jego rozważaniach, polega na traktowaniu i rozpatrywaniu dziecka jako małego dorosłego, posiadającego te same umiejętności operowania językiem i jego regułami jak dojrzały członekowie społeczeństwa. Upraszcza to zarówno kontekst komunikacji, jak i postrzeganie samego podmiotu uczącego się relacji społecznych. Św. Augustyn nie zauważa jakościowej różnicy między dzieckiem a dorosłym; przypuszcza, że dziecko nie umie posługiwać się językiem, ale jest zdolne myśleć w ten sam sposób jak ktoś, kto zna język, tyle że innej społeczności.

Drugi przykład sytuacji opisywany przez Wittgensteina w jego tekstach odrzuca ujęcie definiujące rozumienie słowa jako umysłowy stan albo

proces, od którego zależy zastosowanie danego słowa. Na przykład uczeń poznaje regułę matematyczną na konkretnych przykładach przedstawianych mu przez nauczyciela, interpretuje regułę, ilekroć powtarza to, czego był nauczony (L. Wittgenstein, 1993). Jedyńm sposobem stwierdzenia, czy uczeń dobrze interpretuje regułę, jest sprawdzenie, czy się nie pomylił (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein pokazuje, że uczeń stanowi „potencjalną inność” dla nauczyciela, a uczenie opiera się na powtarzaniu, pewności oraz zaufaniu i bezpośrednim doświadczaniu. Potencjalna inność to cecha, która również charakteryzuje podmiot uczący się. Wskazuje ona na bardzo ważny i zarazem konieczny aspekt uczenia, uznaje je za trening, działalność osoby, która nie zna danych reguł, gier językowych i nie rozumie naszych objaśnień. Przyzwyczajeni do komunikacji przez język, przedstawiamy go jako chwytanie sensu słów i wprowadzanie ich do własnego umysłu w postaci obrazowych reprezentacji (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Wittgenstein dzięki przedstawianym przykładom wskazuje, że uczenie jest czymś więcej niż nieudanym procesem komunikacji, a zjawiska poznawcze nie są głównymi i zarazem jedynymi czynnikami ułatwiającymi komunikację. Nauczanie jest działalnością skierowaną ku tym, którzy nie rozumieją naszych objaśnień, natomiast mówienie dotyczy kogoś, kto podziela nasze gry językowe. Rozmowa, opowiadanie oraz udzielane wyjaśnień stanowią ważne składniki procesów nauczania, ale działalność ucznia powinna przebiegać stopniowo, od treningu do opowiadania. Uczenie jest samodzielnym doświadczaniem i uczestniczeniem w praktyce społecznej. Proces nabywania wiedzy, zgodnie z teorią „myślowego obrazu”, można w skrócie opisać jako przenoszenie idei i pojęć od umysłu nauczyciela do mózgu – pojemnika – ucznia. Jednak taki proces byłby niemożliwy, ponieważ nauczany nie może się uwolnić od własnego umysłu, by dowiedzieć się, jaki rodzaj pojęć tłumaczył nauczyciel. Jest to pierwsza i najważniejsza różnica między ujęciem Wittgensteina a św. Augustyna dotycząca opisywanych przez nich zjawisk językowych. Widzimy tu, że nasza praktyka językowa, jak również nabywanie wiedzy, musi odbywać się w inny sposób: nie może się opierać na obrazowym powtarzaniu informacji, ale na pewności bezpośredniego doświadczania, ponieważ dopiero zastosowanie języka jest tym, co konstytuuje procesy komunikacji. Reguła jako nośnik sensu zdań sama w sobie nie określa swojego użycia, ponieważ można ją stosować na różne sposoby, różnie ją rozumieć i interpretować (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W tym wyobrażeniu języka powstaje inne pojęcie wewnętrznego albo psychicznego życia niż to opisane przez św. Augustyna czy Kartezjusza. Dostęp do wewnętrznych stanów psychicznych nie następuje przez introspekcję, ale przez rozmowę z innymi. Wypowiadamy w jej trakcie nasze wewnętrzne stany, umieszczone w społecznych ramach – zakreślonych zarówno przez nasz język, jak i kulturę – z pomocą których uczymy się wyrażania własnego psychologicznego doświadczania (D. Bloor, 1983). Dzieci, komunikując innym swoje wewnętrzne odczucia, uświadamiają

je sobie dzięki ich nazwaniu. Św. Augustyn porównuje dziecko do osoby, która umie władać formami lingwistycznymi, tylko jeszcze nie posiada zdolności posługiwania się mową. Wittgenstein rozszyfrowuje tę łamigłówkę, odwołując się do wcześniej opisywanych gier językowych. Można odnaleźć w jego tekstach wiele uwag dotyczących wstępnego etapu uczenia się języka. Etap ten prowadzi do zdobycia umiejętności konwersacji zgodnej z konwencjami przyjętymi w danej społeczności. Dzieci dzięki ćwiczeniom i praktyce społecznej poznają wcześniej niezrozumiałe formy prostych konwencji lingwistycznych (L. Wittgenstein, 1985), przy czym proces ten wymaga ciągłego uczenia się nowych gier językowych (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Takie podejście staje się nowym źródłem rozważań, innym niż tradycyjne teorie. Zgodnie z tym stanowiskiem, zamiast studiować wewnętrzną dynamikę indywidualnej psychiki lub poszukiwać praw regulujących przyjmowanie zewnętrznego świata, należy analizować ciągły, przypadkowy przepływ języka.

W ten sposób docieramy do drugiej ważnej różnicy między ujęciem Wittgensteina a Kartezjusza czy św. Augustyna: otóż nasza subiektywność nie jest prywatna i hermetyczna wobec innych, ale jest przekształcana społecznie. Nabywanie języka dostarcza nam narzędzi komunikacji, dzięki którym możemy zrozumieć naszą subiektywność (L. Wittgenstein, 1980). Nie uczymy się opisywać naszych doświadczeń stopniowo, przez coraz bardziej szczegółowe introspekcje. Dzieje się to raczej przez lingwistyczny trening, w codziennych rozmowach z innymi, przez uczenie się form życia. Działając w społeczeństwie, zaczynamy zauważać zupełnie nowe różnice i nowe związki. Dzięki możliwości wyrażenia swojego udziału w systemie istniejących stosunków, związków i publicznej subiektywności możemy wyrażać swoje odczucia i poglądy dotyczące rzeczywistości (P. Winch, 1995). Nie wysyłamy sygnałów pokazujących innym, co jest wewnątrz nas, ale sporządzamy psychologiczną dziedzinę własności naszego wspólnego świata (P.M.S. Hacker, 1998). Wzajemna różnorodność, głęboka autentyczność rozwijającej się zdolności nazywania i odczuwania stanów wewnętrznych powiększa zarazem bogactwo języka oraz odczuwania. W takiej stopniowej konstytucji naszego wewnętrznego życia mamy możliwość rozszerzania naszych pojęć w nowych i niespodziewanych znaczeniach. Wzbogacamy nasze wewnętrzne życie przez powiększanie możliwości wyrażania naszych wewnętrznych stanów (A.M. Katz, J. Shotter, 1996). Dzięki naturalnej projekcyjności naszych słów i zdolności tworzenia rozwijamy nasze wewnętrzne życie w coraz bardziej złożony sposób.

Docieramy do trzeciej różnicy, którą deklaruje Wittgenstein. Uczenie się języka to wzrost świadomości i rozwój wewnętrznego życia, uwarunkowany społecznie (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Ton głosu, w jakim wyrażamy słowa, postawa ciała, gesty, cały kontekst, w którym nasz język nabywa treści – wszystko to wymaga wrażliwości i intuicji. Silne identyfikowanie się

z poznawczą jaźnią (ego) staje się powodem ślepoty albo nieczułości na inne poziomy i wymiary, które istnieją w społecznej praktyce – w szczególności w praktyce lingwistycznej – co jest równoznaczne z zaprzeczeniem naszej ludzkiej naturze (P.M.S. Hacker, 1998). Przez uważne opisywanie szczegółowych kontekstów konkretnych lingwistycznych praktyk Wittgenstein stopniowo szkicuje to, co moglibyśmy nazwać topografią doświadczenia, które pamiętamy, przypominamy sobie. Rozpoznajemy jego cienie i odcienie, będące istotną częścią naszej natury. Mówimy do innych natychmiast, ten rodzaj działalności między nami nie jest ani twój, ani mój, ale nasz. Taka dialogowa struktura działalności jest publiczną przestrzenią, w której najczęściej działamy spontanicznie, w odpowiedzi do kogoś (J. Shotter, 1984). My nie powtarzamy publicznych lingwistycznych form, my nadajemy naszym słowom znaczenie, tworząc własne, zmienne użycie słów, oparte na już istniejącej, społecznej sieci spodziewanych odpowiedzi. (Potencjał kreatywny języka opisywali autorzy należący do szkoły edynburskiej, np. D. Bloor, 1976).

Procesy nabywania i przekazu wiedzy nie powinny być opisywane w teoriach edukacyjnych jako przestrzenna budowla o kompletnej i skończonej formie, wznoszona z zestawu zewnętrznych statycznych części, które jak cegły należy zestawiać razem z powodu podobieństwa jednych do drugich. Życie społeczne i wiedza zmieniają się i rozwijają, ciągle niedokończone. Stają się inne niż obecnie, nie mogą być przedstawiane w procesach kształcenia jako statyczny obraz. Ucząc myślenia charakteryzującego się schematyzmem, jednokierunkowością ujęcia problemu, łatwo odrzucone być mogą szczegółowe, wielokierunkowe, dialogowe struktury (D. Klus-Stańska, 2002).

Uczenie jest więc czymś więcej niż tylko nieudaną próbą komunikacji skierowaną do osób, które nie rozumieją naszych wyjaśnień. Natomiast rozmowa dotyczy kogoś, kto dzieli nasze gry językowe i sposoby życia, dlatego wymaga tworzenia kontekstu, odwołującego się do wiedzy i doświadczenia uczniów. Nauczycielowi winna towarzyszyć świadomość, że komunikacja w klasie jest niekończącym się procesem tworzenia nowych znaczeń, w którym rola rozmowy i negocjacji treści oraz wspólne uczestnictwo wszystkich członków klasy stają się bardzo ważnym zadaniem. Ludzie tworzą samych siebie przez konwersacyjną działalność; komunikując się, określają siebie i innych (J. Trzebiński, 2002). Ta perspektywa nie oznacza, że jednostki nie oddzielają swojego wewnętrznego „ja” od konwersacyjnej działalności, ale podkreśla znaczenie lingwistycznej praktyki w procesach edukacyjnych. Rzeczywistość i wiedza powstają w rozmowie, dlatego należy zaakcentować społeczny charakter procesów budowania znaczenia w wyniku komunikacyjnej interakcji społecznej. Relacje społeczne i rzeczywistość są tworzone i podtrzymywane przez dialog, ponieważ angażując się w proces komunikacji, jednostki generują treści i tworzą wiedzę (K.J. Gergen, J. Shotter, 1994). Wiedza jest raczej wynikiem społecznych interakcji i używania języka niż indywidualnego doświadczenia (K.J. Gergen, 1985). Ta społeczna interakcja nie

ma miejsca w izolacji, ale w granicach kulturowego i społecznego kontekstu, w powiązaniu z konkretnym czasem i miejscem. Wiedza nie jest obiektywną rzeczywistością, która powstaje w głowie indywidualnej osoby, lecz strukturą społeczną wynikającą z udziału w kulturowej praktyce (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Integralnym i najważniejszym składnikiem społecznego pośrednictwa jest język, dzięki któremu wiedza i rozumienie są nabywane w społecznych relacjach. Nauczyciel musi mieć świadomość, że komunikacja w klasie jest niekończącym się procesem tworzenia wiedzy, a rola rozmowy i negocjacji treści staje się centralnym warunkiem procesów edukacyjnych.

W świetle przytoczonych poglądów konwersacja pozwala na to, by uczenie stało się społeczną działalnością powstającą „pomiędzy” uczącymi a nauczonymi. Konwersacja jest też jedynym sposobem budowania kontekstów związanych z posiadaną już wiedzą i doświadczeniem uczniów oraz drogą przeistoczenia wiary w wiedzę i rozumienie.

Znaczenie jako użycie

Pytanie, czym jest język, stanowi ważne zagadnienie zarówno dla nauk społecznych, jak i procesów przekazu i nabywania wiedzy, ponieważ poznając odpowiedź na nie, odkrywamy swoistość sposobów, dzięki którym członkowie danej społeczności wzajemnie współdziałają. Język stanowi przestrzeń, w której wyraża się przynależność do danej formacji intelektualnej, procedur badawczych, typu kultury. Zagadnienie to rzadko pojawia się w rozważaniach teoretycznych mimo swej ogromnej wagi. Analiza językowa może pokazać, w jak różny sposób język odzwierciedla rzeczywistość i jak bardzo może narzucać tryb i kierunek myślenia w poznawaniu otaczającego świata, w osiąganiu różnorodnych celów. Pojęcia używane przez społeczeństwa przesądzają o tym, w jaki sposób dana grupa doświadcza rzeczywistości, która ją otacza. Świat jest tym, co ukazuje się przez pojęcia (W. Sady, 1982). Nie oznacza to, że pojęcia nie mogą ulegać przeobrażeniom, ale zmiana wyrażeń językowych powoduje przekształcanie obrazu rzeczywistości. Dlatego nie należy badać form języka w oderwaniu od kontekstu i konkretnych przejawów życia. Zamiast budować modelowe struktury, należy analizować konkretne przypadki użycia języka, opisywać raczej to, co można zaobserwować z faktycznych zachowań językowych jego użytkowników (L. Wittgenstein, 1985). Skupiając się jedynie na języku, nie dostrzegano, że komunikacja jest możliwa dzięki wymiarom pozalingwistycznym, czyli użyciu słów w skomplikowanych i różnorodnych relacjach społecznych.

Wielopostaciowości języka nie da się ująć w jednej, unifikującej go teorii (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein, omawiając problematykę budowy języka, jego wielowymiarowość, której nie można sprowadzić do jednej całościo-

wej opisującej go postaci, uświadamia nam wielość gier językowych. Słowo możemy stosować na różne sposoby; mniemanie, że reprezentacja wskazuje całe lub jedyne możliwe użycie, jest złudne (L. Wittgenstein, 1985). Błędne jest też przekonanie, jakiemu często można ulec, że reprezentacja towarzysząca wyrażeniu językowemu jest tylko jednym z możliwych użyć, na jakie wypowiedziane wyrażenie pozwala (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Dlatego, zdaniem Wittgensteina, należy odróżnić obraz wyrażenia językowego od jego zastosowania. Ostatecznym kryterium odniesienia sensu jest wykształcony w toku nauki zespół zachowań. Austriacki filozof uważa, że nie ma powodu, dla którego nie można byłoby wyobrazić sobie prywatnych wyrażeń, lecz nie można ich uznać za znaczące, dopóki nie usankcjonuje ich społeczność (L. Wittgenstein, 1985). Dopiero postępowanie będące rezultatem wychowania nadaje słowom znaczenie. Sposób użycia słowa określa zarówno przedmiot zobrazowany, jak i obraz tego przedmiotu, który jest uwarunkowany społecznie. Zrozumieć objaśnienie, to nie znaczy mieć w umyśle pewien wzorzec lub obraz (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Słowa w znaczeniu *Dociekań filozoficznych* to narzędzia, których używa się na wiele różnych sposobów. Jak każde narzędzie, także język ma jakąś budowę, jednak znajomość słowa bądź zdania nie wystarcza do ustalenia sytuacji czy kontekstu, do którego się odnosi. Języki, jakimi posługują się społeczeństwa, mogą się różnić słownictwem, stosowanymi grammi językowymi czy regułami ich użycia. Mówiąc różnymi językami, grupy społeczne wyodrębniają z rzeczywistości różne konteksty, procesy, aspekty itd. Społeczeństwa, narody przedstawiają otaczający świat na różne sposoby. Myśl nie ożywia, nie dopowiada tego, czego znaki nie przekazują (jak w logicznej formie języka u B. Russella, w której znaki zdaniowe miały stanowić wierne podobizny myśli; P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). To raczej konwencje, kontekst społeczny relacji uzupełniają wypowiedziane słowa. Na kontekst składa się np. to, że zdanie należy do konkretnego języka, że poprzedzały je inne wyrażenia i gesty, że odpowiada na pewne przeszłe zdarzenia i przyszłe oczekiwania, że mówiący, jak i słuchacze wykonują wspólnie jakąś czynność i znajdują się w konkretnej sytuacji i miejscu (W. Sady, 1982). Nie jest możliwe podanie pełnej wyczerpującej listy okoliczności wchodzących w skład gry językowej. Sama ta lista będzie też uwarunkowana przez wiedzę i język, w jakim zostanie sporządzona.

Narzędzia to coś, czego używa się w pewnych okolicznościach w określonym celu. Zdania są narzędziami określonego użytku. Wittgenstein zaprzecza (1985), że substancją języka (tym, z czego język jest zbudowany) miałyby być nazwy, pełniące funkcję analogiczną do tej, którą w „zwykłym” języku pełnią rzeczowniki i niektóre przymiotniki, czyli słowa oznaczające rzeczy, ewentualnie ich stosunki i własności. W języku występuje wiele innych rodzajów słów, np. czasowniki, przymiotniki, przysłówki, zaimki. Czasowniki (np. umieć, wiedzieć, potrafić) to faktycznie słowa różnych rodzajów. Różnych nie tylko ze względu na to, co się za nimi kryje, ale dlatego, że używane są

na rozmaite sposoby. Istnieje wiele rodzajów wyrażen językowych, niektóre z czasem giną, inne powstają, dlatego nie jest możliwe, by pewien określony rodzaj słów uznać za bardziej podstawowy od innego. „Dziś wiadomo, że jest ponad [...] gatunków owadów” lub „[...] wiem, co to za drzewo – to jest kasztan” (L. Wittgenstein, 1993, par. 465, 591).

Te przykładowe zdania rejestrują fakty i mogą być sprawdzane przez bezpośrednią obserwację. W tych przypadkach nie ma problemu z przypisaniem języka do poznawanego przedmiotu ani ograniczeniem sensu słów do językowo-gramatycznego aspektu. Wittgenstein pokazuje nam większy obszar naszego zwykłego użycia języka, wskazując na wielorakie i wielowymiarowe poziomy wiedzy. W wyrażeniach typu „mam to na końcu języka” lub „łamiesz mi serce” mówiący nie robi odniesienia do czegoś w sercu lub na języku (L. Wittgenstein, 1985). Słowa te pomagają mu wyrazić pewien stan odczuć, pozwalają odnaleźć samego siebie oraz pokazać, jak jego działania mają być rozumiane przez innych i czego można od niego oczekiwać. W tym wyobrażeniu języka powstaje inne pojęcie wewnętrznego albo psychicznego życia niż opisane przez św. Augustyna czy Kartezjusza (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Nasz dostęp do wewnętrznego „ja” nie dokonuje się więc przez introspekcję, ale raczej przez rozmowę z innymi, w której artykułujemy swoje orientacje. Dzięki językowi możemy wyrażać nasze wewnętrzne stany, umieszczając je w granicach lingwistycznych i kulturowych współrzędnych, za pomocą których uczymy się możliwości psychologicznego doświadczenia i wyrażenia ludzkiego wszechświata (J. Shotter, 1996). W ten sposób nie tylko komunikujemy nasze odczucia, ale też uświadamiamy je sobie dzięki ich wypowiedzeniu.

Teorie obrazowania logicznego odnosiły się do zdań oznajmujących. Tymczasem używając języka, ludzie nie tylko informują, ale również pytają, proszą, rozkazują, apelują, dziękują itd. (M. Schlick, 1993). Wszystkie różnorodne sposoby użycia języka należy rozpatrywać i analizować na równi ze zdaniami oznajmującymi. Można wyobrazić sobie język składający się np. z samych rozkazów lub samych prośb. Odrzucić należy traktowanie zdań oznajmujących jako podstawowej (w sensie logiki) formy języka, od której inne ściśle zależą. Rozmówca, jeśli opisuje jakąś sytuację, to często właśnie po to, by np. coś rozkazać czy o coś poprosić, czyli w konkretnym celu. Dlatego nie należy redukować form językowych do jakiś prostszych i ukrytych postaci, pamiętając, że słów używa się na wiele różnych sposobów (L. Wittgenstein, 1985). Czy nauczyciel, mówiąc do ucznia „Podaj mi swój zeszyt”, nie używa słowa „zeszyt” jako nazwy, skrótowego opisu pewnej sytuacji, np. tego, że istnieją kartki w pewien sposób oprawione? Gdyby zamiast tego zdania powiedział, próbując wyjaśniać jego nazwę, „Podaj mi 32 strony kartek w kratkę oprawionych w okładkę z kartonu”, uczeń wcale nie okazałby uznania, że tym razem nauczyciel wyraził się dokładniej niż zwykle, ale raczej byłby zaskoczony i zakłopotany dziwną wypowiedzią.

Można definicję danego słowa próbować rozpatrywać jako podzieloną na jej części składowe, ale z tego nie wynika, że sens słowa np. „zeszyt” zależy od nazw tych części, z których ten przedmiot się składa. W języku nazwy części składowych definiowanego pojęcia mogą w ogóle nie istnieć, co nie pozbawia nazwy całości znaczenia. Wydaje się nam, że jeśli nazwa ma znaczenie, to musi istnieć coś przez nią oznaczanego, obrazującego stan rzeczy, co rozpoczyna wyodrębnianie części składowych jako metodę docierania do „rzeczywistych” nazw itd. Analiza logiczna zdania jako całości, polegająca na wyodrębnieniu jego prostszych składników, nie ułatwia odtworzenia tego, co stanowi jego sens – nie spełnia postawionego jej zadania (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Jednoznaczność stosowanych nazw nie doprowadzi do lepszego zrozumienia treści całego wyrażenia. Może pokazać jedynie, że analiza zdania nie jest w ogóle przydatna przy ujawnianiu intencji mówiącego, ponieważ wraz ze słowem nie jest dane całe jego znaczenie i zarazem użycie. Zasadniczą kwestią stają się relacje społeczne, w których słowa są tylko używane w takiej czy innej formie zakreślonej przez uznaną konwencję (L. Wittgenstein, 1985). Słowa, oprócz wskazywania sensu, pełnią jeszcze inne wielorakie funkcje. Ujęcie takie poszerza pojęcie rozumienia: „rozumieć zdanie” to nie tylko wskazać jego sens, ale także wiedzieć, co zamierza się przy pomocy zdania uzyskać, w jaki sposób danego słowa się używa w języku, jak społeczności posługują się nim, tworząc wiedzę czy wychowując dzieci itd.

Sposoby użycia słów są wielorako i wzajemnie splątane. Aby poznać ich skomplikowany charakter, Wittgenstein proponuje dwie drogi przyjrzenia się językowi jako działalności społecznej:

- refleksja nad tym, jak społeczność uczy najmłodsze pokolenia używania słów;
- analiza sposobów komunikacji w przykładowej grupie, posługującej się prostym językiem składającym się np. z kilku czy kilkunastu słów i paru elementarnych reguł ich użycia.

Opanowanie języka nie następuje w wyniku objaśniania poszczególnych pojęć przez jego użytkowników, ale jest rezultatem złożonego procesu o charakterze tresury (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein napisał: „Oczywiście dziecko, które zaczyna uczyć się języka, w ogóle nie posiada pojęcia nazywania” (1993, par. 536). Dziecko uczące się mówić opanowuje proste formy językowe, które służą koordynacji zachowań członków grupy społecznej, używa słów w trakcie wykonywania pewnych czynności, ale nie samotnie, tylko wspólnie z innymi. Uczy się w dany sposób reagować na słowa najbliższych mu osób i patrzy, jak inni reagują na jego słowa. We wszystkich takich przypadkach język służy do tego, by w danych okolicznościach koordynować zachowania zarówno własne, jak i innych. Dzieci nie są uczone, co to jest zeszyt, ale ćwiczone w praktyce społecznej przynosić, otwierać zeszyt czy pisać w nim itp.

W ramach drugiego sposobu przyjrzenia się językowi jako działalności społecznej Wittgenstein (1985) pokazuje przykładowo dwie społeczności używające prymitywnych języków. W jednej z nich język składa się ze słów: kostka, słup, płyta i belka. Należałoby się zastanowić, kiedy wyrazy te będą mieć znaczenie. Kiedy język posłuży budowniczemu A oraz jego pomocnikowi B? A wykrzykuje słowa: kostka, słup, płyta i belka, wtedy B przynosi rzeczy, które na dany okrzyk nauczył się przynosić (L. Wittgenstein, 1985). Przy takim rozważaniu ginie metafizyczny, orzekający o istocie rzeczy związek słowa i przedmiotu oznaczonego. Pomocnik B rozumie wyraz „płyta” czy „belka” wypowiedziany przez budowniczego A nie wtedy, gdy zaczyna go kojarzyć z odpowiednią konfiguracją przedmiotów wyposażonych w takie lub inne cechy i własności, lecz wtedy, kiedy zaczyna zachowywać się w określony sposób, tak jak go tego nauczono. „Znaczenie słowa jest rodzajem jego zastosowania. Bo jest ono tym, czego uczymy się najpierw” (L. Wittgenstein, 1993, par. 589–593). Naturalny, społeczny proces wyjaśniania znaczeń opiera się na konwersacyjnym treningu; dopiero działania członków grupy ujawniają, czy dane słowo zostało zrozumiane. Wraz z językiem osoba zyskuje pewien obraz świata; na rzeczy patrzy przez pryzmat języka.

Z rozważań Wittgensteina wynika, że związek między słowem i przedmiotem powstaje tylko wtedy, kiedy określona społeczność tych słów używa i nauczyła się na nie reagować, wykonując pewne czynności (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W innej przykładowej społeczności omawianej przez autora *Dociekań filozoficznych* poznajemy język wzbogacony o określenia „tam” i „to” (oprócz wcześniej wymienionych słów), używane ze wskazującym gestem ręki (L. Wittgenstein, 1985). Wittgenstein wybrał przykładowo słowa, które żadnych rzeczy nie oznaczają, i starał się pokazać, że jednym z głównych błędów jest uogólnianie spostrzeżeń na całość języka. Traktowanie pewnego szczególnego przypadku, w którym słowa oznaczają rzeczy, jako obowiązującej zasady językowej, polegającej na odnalezieniu dla wszystkich słów desygnatów, prowadzi do mylnego założenia, że wszystkie słowa powinny nazywać rzeczy (L. Wittgenstein, 1985, par. 1). Przyglądając się składnikom języka w sytuacji ich użycia w społeczności, dostrzegamy, że funkcje, jakie pełnią, są różnorodne i bardzo skomplikowane. Zachowania typowe dla członków danej grupy społecznej tworzą charakterystyczny sposób życia: „A wyobrazić sobie jakiś język, znaczy wyobrazić sobie pewien sposób życia” (L. Wittgenstein, 1985, par. 19). Prowadzi to do wniosku, że wyobrazić sobie jakiś język, oznacza wyobrazić sobie sposób życia pewnej społeczności, czyli ustalone wzorce zachowań podzielane przez członków tej grupy społecznej (L. Wittgenstein, 1985). Sens zdań używanych przez tę społeczność polega na jednakowym ich użyciu, a więc mówienie jest pewną formą działalności. W języku możemy również nadawać nazwy, uciekając się do samych tylko objaśnień, ale tego typu nazywanie zakłada wcześniejszą znajomość języka i nadal pozostaje pytanie, jak się języka nauczyliśmy. Odwołanie się do

definicji ostensywnej, która polega na objaśnianiu znaczenia słowa przez wskazanie oznaczanego przez nie przedmiotu, również nie przybliży nas do rozwiązania problemu wyjaśnienia procesów nabywania umiejętności językowych (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Definicję ostensywną, podkreśla Wittgenstein, zawsze można rozumieć na różne sposoby. Aby jakiegokolwiek objaśnienie, łącznie z definicją ostensywną, zrozumieć, trzeba z góry wiedzieć, czego ono ma dotyczyć.

Dziecko [...] uczy się tak a tak reagować; a gdy to robi, to jeszcze nic z tego nie wie. Wiedza zaczyna się dopiero na dalszym etapie (L. Wittgenstein, 1993, par. 538).

Podobnie, tylko ten może sensownie pytać o nazwę, kto uzyskawszy odpowiedź, potrafi się nią odpowiednio posłużyć. W tym kontekście pojawia się określenie „podobieństwa rodzinne”. Choć nie istnieją żadne cechy wspólne dla tego wszystkiego, co nazywamy: stołem, grą, czytaniem itp., to między tak nazywanymi rzeczami, sytuacjami, czynnościami itd. zachodzą rozmaite splatające się i krzyżujące podobieństwa (L. Wittgenstein, 1985). Ucząc się używać słowa „zeszyt” w typowych sytuacjach, jednostka nabiera umiejętności odnoszenia słów do pewnych wzorcowych obiektów. Obiekty te bynajmniej nie muszą mieć jakichś cech wspólnych, charakterystycznych dla zakresu danej nazwy (co tradycyjnie określa się mianem konotacji) (L. Wittgenstein, 1985, par. 23). Zeszyty podobne są jedne do drugich, ale jedne są duże, drugie małe, w twardej lub miękkiej oprawie; zawierają kartki w kratkę, linię, gładkie czy w pięciolinię; jedne mają sztywne okładki z kartonu, drugie z giętkiej folii, a inne oprawy pokryte sztucznym futerkiem; jedne mają kartki połączone zszywkami, a inne plastikowymi kółeczkami itp. Rozpatrzmy przykładowe przedmioty nazywane stołami, które mają blaty najróżniejszych kształtów, wsparte bywają najczęściej na czterech nogach, ale czasem na trzech, na jednej lub – wykonane np. z masywnego kamiennego bloku – w ogóle nie mają nóg. Nie jest możliwe odnalezienie cech określających definicję nazwy stosowanej w danym języku. Tym, co decyduje, że pewną rzecz nazywamy zeszytem czy stołem, jest raczej rola, jaką ta rzecz pełni w życiu, a nie jakaś jej charakterystyczna własność (L. Wittgenstein, 1969).

W wysoko skomplikowanych formach naszego języka błędne zrozumienie pojęcia, ale zgodne z ogólną teorią treści (treść słowa to przedmiot nazywany przez słowo), prowadzi nas do spłaszczenia i niedostrzegania ważnych aspektów koniecznych dla nabywania zarówno języka, jak i wiedzy. Obraz świata tkwi w naszym języku i nie pozwala nam wyjść poza pewnego rodzaju sformułowania, dlatego „sądząc, że idziemy [...] śladem natury [...] idziemy jedynie śladem formy, przez którą na nią patrzymy” (L. Wittgenstein, 1985, par. 114). Konsekwencją nierespektowania reguł gier językowych jest zamęt dotyczący nie tylko aspektów językowych, ale również ontologicznych. Wszelkie reformy języka przeprowadzane z dala od praktycz-

nych potrzeb są chybione. Są to niejako projekty gier, w które później nikt nie gra, zbiory reguł, dla których brak praktycznych zastosowań, dlatego stają się źródłem nieustającego niepokoju. Konieczne terapie polegają na prowadzeniu słów „z ich zastosowań metafizycznych z powrotem do codziennego użytku” (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996, s. 68), przyglądaniu się, jak danego zdania faktycznie się używa, w jakich okolicznościach i w jakim celu, bo dopiero dzięki temu wszystkiemu zyskuje ono swoje zastosowanie. Słowa: świat, język, prawda, ja, dobro, doświadczenie itd., są również używane w języku potocznym, tak jak słowa: stół, spacer czy czerwień, a dzięki ich użyciu w konkretnych okolicznościach nie wywołują tyle metafizycznego niepokoju.

Konieczne jest rozpoznanie gry językowej, z której słowo lub zdanie pochodzi. Okazuje się wtedy, że wymieszane są ze sobą różne sposoby jego użycia, gdyż słowo funkcjonuje w różnych grach językowych. W chwili, gdy uświadamiamy sobie, jak bardzo skomplikowanymi formami są języki i na jak wiele sposobów używa się tych samych słów, skłonność do uogólnień ulega osłabieniu. Niewątpliwie dlatego przedmiotem opisu powinny być postrzegalne zmysłowo zjawiska językowe, a nie ich domniemana i ukryta istota.

Spółeczna praktyka rozumienia

Użycie języka jest częścią praktyki społecznej, a to, że ludzie rozumieją innych i siebie, jest zależne od wspólnego udziału w formach, wzorach i sposobach życia, które jednak nie składają się w jedną wielką „teorię rzeczywistości” (P. Winch, 1995). Dziecko uczy się działać i mówić o sobie sposobami, które świat wokół niego aprobuje (L. Wittgenstein, 1993). Jest to proces uczestnictwa we wspólnej praktyce społecznej.

Ucząc się sposobów używania dużej grupy słów, dziecko napotyka na sytuacje, rzeczy, cechy, czynności, zwyczaje itp. podobne jedne do drugich (L. Wittgenstein, 1985). Obserwuje członków społeczności, w której rośnie; widzi, jak używają słów w odniesieniu do pewnych sytuacyjnych kontekstów czy zjawisk. Nabywa umiejętności odpowiedniego ich użycia w odniesieniu do sytuacji czy przedmiotów innego rodzaju, ale podobnych. W wyniku długotrwałego, wielowymiarowego złożonego procesu socjalizacji zaczyna używać słów w sposób na tyle podobny do innych członków grupy społecznej, że nieporozumienia znikają (najwyżej bywają rzadkie i nieważne) (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Jeśli nieporozumienia nie zanikają, oznacza to, że dziecko nie opanowało użycia danego języka. Jedynym kryterium poprawności lub niepoprawności użycia jest opinia społeczności wyróżnionej m.in. przez fakt, że używa ona danego języka w sposób na ogół rzadko prowadzący do nieporozumień.

Zdania określić można jako narzędzia użytku społecznego (L. Wittgenstein, 1985). Wyobrażanie sobie podczas wypowiedzania zdania odpowiedniego obrazu nie ożywia zdania, gdyż obraz sam w sobie nie określa przecież, w jaki sposób należy go użyć w celach komunikacyjnych. Słowa są wyrazem naszych zainteresowań, i na odwrót: to, że posługujemy się danym językiem, w którym możemy formułować pewnego typu zdania, ukierunkowuje zainteresowania, prowadzi do innych działań, również poznawczych. Zdaniem zaś posługujemy się w określonym, konkretnym celu (L. Wittgenstein, 1993). Możemy również posłużyć się znakiem czy symbolem, ale wtedy, gdy go już nazwiemy.

Rozważmy zdanie: „Poczekaj tutaj”. Czy ma ono sens? Owszem, może mieć, np. wtedy, gdy mówi je osoba wchodząca do sklepu do osoby, która jej towarzyszy. Aby być zrozumianą, nie musi rysować kredą koła na chodniku, by osoba oczekująca wiedziała, gdzie ma czekać (okoliczności, w jakich znajdują się obie osoby, określają znaczenie słowa „tutaj”). Gdyby słowa były połączone zgodnie z regułami polskiej gramatyki, ale brakowało im ich naturalnego otoczenia, tworzone przez nie zdanie nie miałoby sensu. Tylko dzięki wyobrażeniu sobie sytuacji, w której można użyć powyższego wyrażenia, zyskuje ono swój sens. Wyobrażamy sobie nie sytuację przez zdanie przedstawianą, tylko sytuację, w jakiej zdania użyto (L. Wittgenstein, 1985). Ujęcie takie odrzuca teorię, zgodnie z którą akt rozumienia dokonuje się w podświadomości, gdzie tworzone są obrazy. Wittgenstein wskazuje na fakt, że idea ukrytego aktu rozumienia jest całkowicie bezużyteczna, niczego nie wyjaśnia. Opisuje umysł, jakby był wycinkiem przestrzeni, mówi o introspekcji, wglądzie w umysł tak, jakby procesy myślowe były do zobaczenia (P.M.S. Hacker, 1998). Przyczyną takiego teoretycznego ujęcia jest zbyt dosłowne traktowanie językowej metafory, która może być tylko rodzajem ikonografii.

Kolejna grupa argumentów przeciw koncepcji obrazów mentalnych opiera się na tezie Wittgensteina o nieistnieniu „języka prywatnego”. Jeżeli akt rozumienia jest pewnym wewnętrznym doznaniem, to jest to doznanie prywatne i nikt inny nie ma do niego dostępu. Takie stanowisko teoretyczne nie przeczy realności zjawisk psychicznych towarzyszących rozumieniu, czytaniu czy postrzeganiu, ale wskazuje, że te psychiczne zjawiska nie decydują o poprawności użycia słów (L. Wittgenstein, 1985). Przypuśćmy, że uczeń przeczytał zadany temat z podręcznika i odniósł wrażenie, że rozumie pewną teorię matematyczną, ale potem, wywołany przez nauczyciela do tablicy, źle rozwiązuje zadanie. Stanowisko nauczyciela byłoby oczywiście: uczeń nie zrozumiał teorii i nie zmieniłyby jego opinii zapewnienia ucznia, że rozumie, tylko nie potrafi należycie się wyrazić (L. Wittgenstein, 1985). Istnieją społeczne konwencje, publicznie akceptowalne kryteria rozumienia, zgodnie z którymi można o kimś orzec, że coś rozumie. Jednostka nie może na podstawie tego, co odczuwa, stwierdzić, że rozumie – o tym mogą zdecydować tylko inni.

Słowa: rozumieć, czytać itp., to słowa języka publicznego, a więc kryteria ich poprawnego użycia są społeczne. Nie zmienia to faktu, że psychiczne zjawiska rozumienia, czytania itp. są osobiste – jeśli jednostka je opisuje, to używa słów w prywatnym znaczeniu. Ale skoro ich znaczenie jest inne, to powinno się także zastąpić publiczne słowo „rozumieć” przez jakieś słowo prywatne. Tak określone zdania domniemanego języka prywatnego byłyby jednak całkowicie bezużyteczne: niczego by nie przekazywały, niczego nie zmieniały, ponieważ nie byłyby instrumentami określonego użytku społecznego (L. Wittgenstein, 1985). Język prywatny nie mógłby służyć jako podstawa języka publicznego. Gdyby nawet istniało jakieś prywatne doznanie charakterystyczne dla rozumienia czytanego tekstu itp. – coś, co jednostka odczuwa zawsze, gdy np. czyta – to i tak byłoby ono bez znaczenia dla publicznego użycia słowa „czytam”. Bo przecież gdy mówimy np., że ktoś czyta, to nie chodzi o to, że ma pewne prywatne doznanie, ale o to, że czyta.

Zdania są narzędziami, ale nie narzędziami myślenia. Kiedy jednostka opanowuje pewien język, nabywa zdolność do myślenia w pewien sposób. Można coś w języku utrwalić tylko wtedy, gdy dysponuje się względnie niezmiennymi regułami poprawnego użycia słów. Względną niezmienną reguł – ich „obiektywność” – zwykły język zawdzięcza publicznemu, intersubiektywnemu charakterowi (L. Wittgenstein, 1985). Jednostka, aby poprawić swoją pomyłkę językową, nie musi zwracać uwagi na własne doznania. Błąd mogą jej wskazać inni lub samodzielnie zauważy, że jej wypowiedź jest niezgodna ze społecznymi kryteriami. Gdy błędnie zastosuje daną regułę, inni członkowie grupy ją poprawiają, i na odwrót (P. Winch, 1995). Nie jest to instancja całkowicie nieomylna, ale w każdym razie jedyna, do jakiej można się odnieść. W przypadku języka prywatnego reguły użycia słów nie miałyby żadnego punktu oparcia. To, czy dane słowa używane są przez jednostkę poprawnie, zależałoby wyłącznie od jej chwilowych wrażeń, czyli o żadnej poprawności czy niepoprawności w ogóle nie mogłoby być mowy. Wynika z tego, że w pewnym ważnym sensie nasze „wewnętrzne” doznania również nie są prywatne. Warunkiem wstępnym przeżywania czegoś jest opanowanie odpowiednich technik społecznych. To doprowadza nas do najważniejszego w *Dociekaniach filozoficznych* pojęcia: pojęcia gier językowych:

Istnieje niezliczona ich ilość, niezliczona ilość sposobów użycia tego wszystkiego, co zwiemy znakiem, słowem, zdaniem. I mnogość ta nie jest czymś stałym, raz na zawsze danym, powstają bowiem, można rzec, nowe typy języka, nowe gry językowe, a inne stają się przestarzałe i idą w zapomnienie (L. Wittgenstein, 1985, par. 23).

W tradycyjnym ujęciu logiki nazywanie można porównać do przyczepiania tabliczek z nazwami. Wydaje się, że po nazwaniu danych przedmiotów stwarzana jest możliwość stosowania odpowiednich słów „jak gdyby z aktem nazywania dane już było to, co będziemy robić dalej” (L. Wittgenstein, 1985,

par. 27). Wittgenstein wskazuje jednak, że nie wszystkie wyrazy to nazwy, a nawet te, które można określić nazwami, nie spełniają kryteriów na nie nałożonych. Krytykując takie wyobrażenia dotyczące języka, podkreśla, że nazwy są pochodną funkcją języka, dlatego aby zrozumieć znaczenie słowa, należy badać, jak się go uczymy.

Używanie języka jest więc wynikiem wychowania oraz aktywnego działania w społeczeństwie. Uczeń rozumie wyrazy wypowiedziane przez nauczyciela nie wtedy, gdy zaczyna je kojarzyć z odpowiednią konfiguracją przedmiotów wyposażonych w takie lub inne cechy i własności, lecz kiedy zaczyna zachowywać się w określony sposób, tak jak go tego nauczono. Objaśnianie wyrazów jest rodzajem tresury społecznej, to zaś, jak członek grupy pojmie proces wyjaśniania danego słowa, ujawnia się w jego działaniu. „Znaczeniem słowa jest sposób użycia go w języku” (L. Wittgenstein, 1985, par. 43). „Użycie słowa w praktyce jest jego użyciem” (L. Wittgenstein, 1969, s. 69). Tym, co nadaje językowi znaczenie, są intencje ludzi i podejmowane przez nich działania. Nie jest możliwe analizowanie zdań przez ich rozbijanie na terminy właściwe w sensie logicznym, będące nazwami przedmiotów. Język należy traktować i opisywać jako naturalne zjawisko społeczne. Autor *Dociekań filozoficznych* nie podaje istoty języka, ponieważ uważa, że nie ma jednej wspólnej jego postaci, nie można ujednoczyć wszystkich zjawisk gier językowych, są one natomiast rozmaicie ze sobą powiązane i spokrewnione (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Znaczna część przekonań, które pretendują do bycia wiedzą, ma charakter inferencyjny i jest ściśle powiązana ze wspomnianym już terminem gry językowej:

Termin „gra językowa” ma tu podkreślać, że mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia (L. Wittgenstein, 1985, par. 23).

Sposób życia to stosunkowo trwale sposoby zachowań wspólne dla członków pewnej społeczności. Gra językowa to całość złożona z języka i czynności, w które jest on wpleciony. Przy czym nie można odnaleźć dla każdej gry językowej odpowiadającego jej sposobu życia, ponieważ faktyczne zastosowanie języka jest efektywną grą językową (W. Sady, 1982). Ludzie uwikłani w różnego rodzaju czynności przynależą do rozmaitych grup społecznych, rozumieją się wzajemnie, ale możliwość porozumienia jest ograniczona przez różnorodność sposobów życia, w jakich oni uczestniczą.

Język ma także charakter twórczy, który należy scharakteryzować jako możliwość używania starych słów i konstrukcji gramatycznych w nowych sytuacjach życiowych (J. Shotter, 1996), i to używania ich w taki sposób, że od razu lepiej lub gorzej wiemy, po co i o czym mówimy. Wittgenstein podkreśla, że język ma ogromnie złożoną formę, składa się z wielkiej ilości słów i reguł operowania nimi. Reguły te pochodzą z różnych okresów historycznych i wpływów kulturowych, uwikłane są w specyficzne sposoby zachowań (L. Wittgenstein, 1985). Języki współczesnych teorii naukowych

wykorzystują w większym lub mniejszym stopniu stare słownictwo, zmieniając sposoby użycia słów zgodnie z nowym kontekstem (W. Sady, 1982). Świat nie rozpada się na fakty, rzeczy, cechy; to ludzie zostali nauczeni, by ze świata je wyodrębnić. Z istnienia w języku pewnych słów nie można wnosić niczego o „istocie rzeczywistości” czy „substancji świata” (L. Wittgenstein, 1990). Aby nasze słowa miały znaczenie, abyśmy mogli czynić z nich użytek, nie jest konieczne istnienie czegośkolwiek w świecie, ale istnienie w języku reguł operowania słowami (W. Sady, 1982). Ludzie stosują się do tych reguł, bo tak zostali nauczeni i w taki sam sposób uczą innych. Każdym użyciem języka rządzą reguły. Reguła nie wyznacza określonego wyniku sytuacji, tylko ogranicza zakres możliwości. Wybór jednej z nich, a odrzucenie innych określa tę regułę do momentu, aż znów w wyniku zmieniających się warunków konieczna będzie jej społeczna interpretacja (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996).

Przejawia się [...] od przypadku do przypadku w tym, co nazywamy „kierowaniem się regułą” oraz „postępowaniem wbrew niej” (L. Wittgenstein, 1985, par. 201).

To, że dzięki wychowaniu społeczności mogą używać słów w sposób na ogół nieprowadzący do nieporozumień, ujawnia charakter ludzkiej natury oraz natury świata (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). Ludzie mogą używać języka dzięki pewnym faktom przyrody, np. dzięki temu, że pewne sytuacje powtarzają się w sposób mniej więcej taki sam, a rzeczy rozpadają się na rodzaje charakteryzujące się pewnymi podobieństwami. Nie świadczy to jednak o tym, że reguły języka zależą od faktów.

Wittgenstein opisuje pozalógiczne warunki uczenia oraz wstępne pojęciowe konteksty potrzebne do nabycia wiedzy. Wskazuje, że błędem jest porównywanie uczniów i nauczycieli na poziomie ilościowym posiadanej przez nich wiedzy oraz postrzeganie osób uczących się jako już rozumiejących poznawane przez nich zagadnienia. Opisuje przykłady, które wskazują nie tylko na różnice ilościowe, ale również jakościowe między dorosłym, który „wie”, i dzieckiem, które jeszcze „nie wie”. Charakteryzuje uczenie jako trening, jako działalność osoby, która nie zna danych reguł językowych. Procesy edukacyjne skierowane są do osób, które nie poznały jeszcze danych gier językowych, przez co nie rozumieją naszych objaśnień. Koniecznością staje się tworzenie jak najszerzego kontekstu odwołującego się do posiadanej przez uczniów wiedzy i doświadczenia (ten aspekt uczenia jest dobrze przedstawiony w teoriach pedagogicznych, np. przez W. Andrukowicza, 2001).

Wittgenstein pokazuje, jak skomplikowaną, wieloraką formą jest język, podlegający różnorodnym wpływom historycznym, kulturowym i społecznym. Nie można sprowadzić go do esencjonalnej postaci, która zawierałaby tę wielowymiarowość. Błędem może być zbyt duże przywiązanie do zależności, że istnienie czegoś w języku musi również oznaczać istnienie tego w rze-

czywistości. Źródłem użycia słów nie jest istnienie ich treści w otaczającym nas świecie, lecz to, czego zostaliśmy nauczeni w różnorodnych społecznych relacjach. Fakt, że w wyniku wychowania społeczności mogą używać słów w sposób na ogół nieprowadzący do nieporozumień, ujawnia również specyfikę ludzkiej natury oraz natury świata (P.M.S. Hacker, H.R. Finch, 1996). W *Dociekaniach filozoficznych* przeprowadzona zostaje radykalna deontologizacja form myślenia: z istnienia w języku takich czy innych słów nie można wnosić niczego o „ostatecznych składnikach rzeczywistości”, a z istnienia w języku pewnych konstrukcji gramatycznych nie wynika nic na temat struktury tego, co istnieje. Samo zjawisko (a nie ukryta istota zamiaru czy oczekiwania) osadzone jest w pewnych sytuacjach, „w ludzkich zwyczajach i instytucjach” (L. Wittgenstein, 1985, par. 337). „Nasza wiedza tworzy ogromny system. I tylko w obrębie tego systemu szczegół ma taką wartość, jaką mu nadajemy” (L. Wittgenstein, 1993, par. 410). Koniecznym warunkiem nabywania wiedzy jest opanowanie odpowiednich publicznych technik.

Podsumowanie

Wittgenstein przedstawia drogę praktycznego i czynnego użycia języka, będącego działaniem społecznym (nie proponuje jakichkolwiek szczegółowych teorii języka czy komunikacji). Kładzie nacisk na społeczną praktykę rozumienia zarówno otaczającego świata, jak i wewnętrznych odczuć. Język w jego ujęciu nie jest tylko środkiem służącym komunikacji społecznej, ale określa całe doświadczenie świata. Austriacki filozof odrzuca reprezentacyjny charakter języka, kieruje uwagę na umysłowe doświadczenie towarzyszące zwykłej rozmowie i zależne od społecznych funkcji, które spełnia. Rozmowa jest wynikiem relacji, na którą wpływają czynniki związane z konkretną interakcją oraz lingwistyczne, społeczne czy kulturowe aspekty. Wittgenstein sprzeciwia się ignorowaniu różnorodności i wielowymiarowości języka, który należy analizować jako ciągłą i jednocześnie przypadkową konwersację. Nie można poszukiwać dlań jednej opisującej go zasady. Nabywanie języka ma charakter tresury: dziecko poznaje wiele przypadków użycia słów w pewnego rodzaju kontekstach, którym towarzyszą określone zachowania innych członków społeczności. To, że ludzie rozumieją się wzajemnie, jest spowodowane udziałem we wspólnych wzorach i sposobach życia odnoszących się do naturalnych i kulturowych okoliczności. Treść słowa nie jest dana przez jakiś rodzaj wewnętrznej definicji lub przez bezpośrednie etykietowanie rzeczy przez ich nazwy, ale w sytuacji, w której słowo jest używane w granicach języka danej wspólnoty (R.S. Prawat, R.E. Floden, 1994). Każde praktyczne użycie języka przypomina pod pewnym względem inny sposób jego użycia, tak jak podobne są twarze ludzi należących do tej samej rodziny. Treścią słowa

jest użycie, będące częścią szerokiej sieci społecznej praktyki. Słowo może być rozumiane tylko przez kogoś, kto podziela społeczny kontekst danego języka, który musi być rozszerzony do całego wspólnotowego kontekstu.

W rozważaniach pedagogicznych zamknięcie się tylko w granicach języka może powodować niedostrzeganie przestrzeni, która jest bardzo ważna dla procesów edukacyjnych. Jest to wymiar społecznego użycia języka, kontekstu, w którym dochodzi do konwersacji (U. Ostrowska, 2000). Skupianie się na obrazowym opisie słów i przypisywanie językowi istnienia ukrytej istoty, która umożliwia istnienie konwersacji między ludźmi bez ujęcia elementu tak koniecznego dla komunikacji jak kontekst społecznej praktyki użycia słów w konkretnych okolicznościach, może prowadzić do błędnych analiz i wniosków. Efektywność przekazu wiedzy powiązana jest wyłącznie z dokładnym określeniem ścisłych formalno-logicznych i definicyjnych form, bez dostrzegania i analizowania społecznej praktyki użycia języka, aspektu ważnego dla osób, które tę wiedzę mają nabywać. Koncentrując się tylko na uproszczonych schematach procesów przekazu wiedzy, które zakładają, że słowa mają swoje odpowiedniki w obrazowych reprezentacjach, zatracony zostaje ważny, a może i najważniejszy aspekt kontekstu użycia języka. Kuszące staje się opisywanie uczenia jako prywatnego, samodzielnego procesu polegającego na klasyfikowaniu pojęć oraz odnajdywaniu dla nich odpowiedników w umysłowych obrazach (jakby nauczyciel przesyłał obrazy myślowe, a uczeń je kumulował, magazynował, aby w odpowiednim momencie je odwzorowywać). Takie kognitywne ujęcie nie uwzględnia wpływu procesów edukacyjnych na rozwój umysłu, a rozważania dotyczące relacji nauczyciel – uczeń ogranicza do rozpatrywania patologicznych wpływów czynników społecznych i psychicznych. Ukryta obecność teorii umysłowych obrazów we współczesnych edukacyjnych teoriach i praktyce sugeruje, że procesy kształcenia można wzmacniać i ulepszać przez ćwiczenie umysłowych procesów oraz rozwijanie ich kontroli. Takie powierzchowne rozpatrywanie zjawisk przekazywania i nabywania wiedzy może prowadzić do daleko posuniętych uproszczeń oraz niedostrzegania ważnych charakteryzujących je elementów i warunków. Pojawia się jednak nowe ujęcie zjawisk tworzenia wiedzy, które uznaje język i społeczne konwencje za istotny element procesów umysłowych.

Zgodnie ze zmianami w teorii nabywania wiedzy konieczne jest odejście od opisywania procesów edukacyjnych, w których wiedza jest przekazywanym, przechowywanym i odtwarzanym produktem. Konwencjonalne ujęcie wskazuje na zależność istniejącą między nabywaniem wiedzy, społecznym użyciem języka a rozwojem umysłu, będącym pierwotną funkcją edukacji. Wiedza jest jednak czymś więcej niż tworzeniem i magazynowaniem różnych doświadczeń, ponieważ natura języka kształtuje nasze ludzkie rozumienie doświadczenia (J. Shotter, 1993). W procesach kształcenia koniecznym i niezbędnym warunkiem nabywania wiedzy jest szeroko rozumiana praktyka konwersacyjna, służąca poznawaniu różnorodnych gier językowych, umoż-

liwiająca negocjację znaczeń, ale również konieczność dopuszczenia języka potocznego, odrzucenia schematyzacji, tworzenia warunków dla swobodnej komunikacji między uczniami, akceptacji błędów, pomyłek i niedoskonałości formalnych. To dzięki społecznym konwencjom lingwistycznym oraz konwersacyjnej praktyce intencja przeistacza się w wiedzę i rozumienie.

Kończąc, warto przypomnieć model „tradycyjnej edukacji” szkicowany przez P. Freire’a, zdecydowanie opozycyjny wobec koncepcji proponowanej w niniejszej pracy. W tym modelu edukacja opiera się na hierarchicznie uporządkowanej wiedzy związanej ze stosunkami władzy między uczestnikami procesów edukacyjnych. Uczni odkrywają prawdę, a studenci i uczniowie są nią karmieni (zgodnie z metaforą P. Freire’a, 1985). Władzę w hierarchii edukacyjnej mają twórcy programów szkolnych i administratorzy, którzy rozdzielają, wybierają, szeregują, systematyzują i grupują wiedzę. Nauczycielom pozostawia się wyłącznie zadanie bycia instrumentami służącymi do rozdrabniania edukacyjnego pożywienia. Natomiast zadaniem uczniów jest spożywanie, czyli bierne absorbowanie podanej porcji wiedzy. Model autorytarnej, tradycyjnej wiedzy ignoruje wszelkie jej związki z kontekstem kulturowym i społecznym oraz możliwościami zastosowania. Tradycyjny, monologowy, hierarchiczny model edukacyjny dąży do stłumienia kreatywności i innowacyjności zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów (S. Nalaskowski, 1996). Autorytarna, mentalna wiedza (przez co również władza) dominująca w procesach edukacyjnych podtrzymywana jest przez monolog. Monolog jest drogą do izolacji – nie zaprasza nauczycieli, uczniów i studentów do aktywnego, konwersacyjnego zastanawiania się nad własnymi rozwiązaniami, które stanowią efektywne uzupełnienie przekazywanych informacji.

Model taki prowadzi do postrzegania nauczycieli jako techników potrzebnych do przekazywania prefabrykatów wiedzy. Można powiedzieć nawet, że reformy edukacyjne oparte na tym modelu dążą do usytuowania nauczyciela na pozycji pracownika, którego najważniejszą funkcją jest wprowadzanie zmian zgodnie z decyzjami znawców i przedstawicieli edukacyjnej biurokracji oraz kontrolowanie jej przestrzegania (S. Aronovitz, H.A. Giroux, 1991). Rozmówcy, a zarazem uczestnicy procesów edukacyjnych na każdym szczeblu Freire’owskiego modelu powinni być zachęceni do rozpatrywania treści kształcenia w społecznym i kulturowym kontekście, modyfikując ich zastosowanie do koniecznych istniejących warunków (P. Freire, 1989). Być może takie traktowanie wiedzy przyczyni się do ograniczenia autorytaryzmu i wyobcowania, jakie mogą dokonywać się przez procesy kształcenia.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2001). *Edukacja integralna*. Kraków.
- Aronovitz, S., Giroux, H.A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis, MN.
- Augustyn, św. (1953). O nauczycielu. J. Modrzejewski (tłum.). W: Św. Augustyn. *Dialogi filozoficzne*. T. 3. Warszawa.
- Bartley, W. (1974). Theory of Language and Philosophy of Science as Instruments of Educational Reform: Wittgenstein and Popper as Austrian Schoolteachers. W: W. Wartofsky (red.). *Methodological and Historical Essays in the Natural and Social Sciences*. Boston Studies in the Philosophy of Science. Dordrecht.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. Londyn.
- Bloor, D. (1983). *Wittgenstein. A Social Theory of Knowledge*. Nowy Jork.
- Freire, P. (1989). The Politics of Education. W: P. Murphy, B. Moon (red.). *Developments in Learning and Assessment*. Londyn.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. South Hadley (MA).
- Gergen, K.J. (1985). Social Psychology and the Wrong Revolution. *European Journal of Social Psychology*, 19.
- Gergen, K.J., Shotter J. (1994). Social Construction: Knowledge, Self, Others, and Continuing the Conversation. *Communication Yearbook*, 17.
- Hacker, P.M.S. (1998). *Wittgenstein*. J. Hołówka (tłum.). Warszawa,
- Hacker, P.M.S., Finch, H.R. (1996). *Metafizyka jako cień gramatyki. Późna filozofia Ludwiga Wittgensteina. Wybór tekstów*. A. Chmielewski, A. Orzechowski (red.). A. Chmielewski i in. (tłum.). Wrocław.
- Katz, A.M., Shotter, J. (1996). Articulating a Practice from within the Practice Itself: Establishing Formative Dialogues by the Use of Social Poetics. *Concepts and Transformations*, 2.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków.
- Nalaskowski, S. (1996). *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu. Na przykładzie szkolnych systemów w Polsce*. Toruń.
- Ostrowska, U. (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Pears, D. (1999). *Wittgenstein*. K. Gurczyńska, J. Gurczyński (tłum.). Warszawa.
- Prawat, R.S., Floden, R.E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist*, 29(1).
- Sady, W. (1982). Co to znaczy, że coś istnieje? *Studia Filozoficzne*, 11-12.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność od Poincarego do Laudana*. Wrocław.
- Schlick, M. (1993). Znaczenie i weryfikacja. W: H. Buczyńska-Garewicz. *Koło Wiedeńskie*. Toruń.
- Shotter, J. (1984). *Social Accountability and Selfhood*. Oxford.
- Shotter, J. (1996). Living in a Wittgensteinian World: Beyond Theory to a Poetics of Practices. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26.
- Trzebiński, J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.

- Winch, P. (1995). *Idea nauki o społeczeństwie i jej związki z filozofią*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Wittgenstein, L. (1969). *The Blue and Brown Books*. Oxford.
- Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the Philosophy of Psychology*. Oxford.
- Wittgenstein, L. (1985). *Dociekania filozoficzne*. B. Wolniewicz (tłum.). Warszawa.
- Wittgenstein, L. (1990). *Last Writings on the Philosophy of Psychology*, Chicago.
- Wittgenstein, L. (1993). *O pewności*. M. Sady, W. Sady (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Artykuł jest teoretycznym opracowaniem konsekwencji wynikających z zastosowania aktualnych koncepcji wiedzy „bez przymiotników” – ujęcia najbardziej ogólnego (stanowisko L. Wittgensteina), do analizy procesów edukacyjnych i praktyki funkcjonowania współczesnej szkoły. Problematyka artykułu leży więc na pograniczu filozofii, pedagogiki (pedagogiki społecznej) oraz dydaktyki. Dlatego wiedza jest analizowana z kilku wybranych perspektyw skoncentrowanych wokół odmiennych zagadnień i kategorii, które łączą społeczny kontekst wiedzy: na poziomie językowym, komunikacyjnym i społecznym. Wiedzę powinno się traktować jako coś więcej niż sumę wiadomości, jako złożony system interpretacji świata, kształtujący się wraz z nabywaniem przez uczniów kompetencji komunikacyjnych. Dialog nie powinien być narzędziem poznawczej uniformizacji uczniów, ale instrumentem kreowania różnic. Dlatego nadmierna formalizacja interakcji między nauczycielem i uczniem, jaka charakteryzuje współczesną szkołę, obniża efektywność nabywania tych kompetencji. W artykule przedstawiona jest krytyka autorytarnego przekazu wiedzy dominującego w edukacyjnej praktyce szkoły. Autorka postuluje większą uwagę na funkcje języka i dialogowe formy edukacji (dopuszczenie języka potocznego, odrzucenie schematyzacji, tworzenie warunków dla swobodnej komunikacji między uczniami, akceptacja błędów, pomyłek i niedoskonałości formalnych).

Summary

The article entitled *Social aspects of gaining and transferring knowledge* is a theoretical development of consequences resulting from current concepts of knowledge „without adjectives” – the most general depiction – L. Wittgenstein’s position, for analysis of educational processes and practise of contemporary school. Thus topic of the article lies between philosophy, pedagogy (social pedagogy) and didactics. That’s why knowledge is analysed from several chosen perspectives concentrated over various issues and categories connected by common social context of knowledge: on language, communication and social level. Knowledge should be treated as something more than just a sum of information,

but as a complex system of interpretation of the world getting shape along with the process of gaining communicational competences by students. Dialog should not be a tool for creating students' cognitive uniformity, but a tool for creating differences. Thus, excessive formality of interactions between a teacher and a student, which is a characteristic feature of contemporary school, decreases effectiveness of gaining those competences. It shows critical image of authoritarian transfer of knowledge that dominates in educational practise of school. The author postulates greater caution should be attached to function of language and dialog forms of education (accepting common language, rejecting schematisation, creating space for free communication between students, acceptance of mistakes, errors and formal imperfections).

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyłanianie się podmiotu w autopojetycznie pojmowanej szkole

Wstęp

Wśród zagadnień istotnych dla zrozumienia zamiaru przeniesienia debaty dotyczącej paradygmatycznej zmiany w naukach pedagogicznych na grunt teorii kształcenia wymienia się opracowanie odpowiednich i niesprzecznych wzorców konceptualnego myślenia o podmiocie, zgodnych z przyjętą orientacją filozoficzną, psychologiczną, socjologiczną czy pedagogiczną¹. Położenie zatem nacisku na teorię kształcenia jako tę dziedzinę wiedzy naukowej, która ma się przyczynić do przemian w naukach pedagogicznych, powinna być w tym przypadku – jak rozumiem – zależna od interdyscyplinarnego ujęcia podmiotu. Podmiot bowiem, a konkretnie, jego teoretyczna spoistość ma stanowić w tym rozumowaniu warunek konieczny dla teorii kształcenia mającej ambicje wzięcia na siebie odpowiedzialności za przyszłość nauk pedagogicznych.

Ogólnie przyjmuje się, że o zmianach w obszarze pedagogiki czy szeroko pojętej edukacji decydują teorie naukowe, systemy filozoficzne i pedagogie, tworzące zarazem jej kapitał kulturowy (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008). Niewątpliwie po przemianach formacji ustrojowej, jakie miały miejsce w Polsce, pedagogika nadal poszukuje swojej tożsamości, tym bardziej że rozterki cywilizacyjne ostatnich dekad nie skuteczniały w sposób zadowalający tych działań. Jest również faktem, że młode państwa demokratyczne są, po pierwsze, naznaczone swoją przeszłością, po drugie, podejmowane w jej

¹ Jest to szóste założenie zawarte w materiale przedkonferencyjnym, stanowiące asumpt do konferencji naukowej „Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne”, zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Akademii im. J. Długosza w Częstochowie (15-16.11.2010).

ramach decyzje zwykle mają charakter intuicyjny, a po trzecie, stanowią dobre podłoże dla postaw i działań spekulacyjnych. Wyróżnione ograniczenia nie ominęły polskiej pedagogiki. Kładziony w latach 90. XX w. duży nacisk na integrację teorii z praktyką odsłonił m.in. ogromny rozłam między kształceniem a kształtowaniem (wychowaniem). Przyczyn tego stanu rzeczy doszukiwano się w nieprzygotowaniu pedagogicznym nauczycieli do pełnienia roli wychowawców, którzy nie radzili sobie z problemami wychowawczymi w pracy. Mając zatem ostatecznie do czynienia z tzw. gramami mimetycznymi (Z. Kwieciński, 1993), czyli pozorowanymi działaniami w wymiarze wychowawczym, zaczęto szukać nowych rozwiązań przeciwdziałających temu stanowi rzeczy. Można w tym miejscu stwierdzić, że za obecną kondycję edukacji polskiej odpowiada oświata i, paradoksalnie, winą należy również obarczyć teorię kształcenia. Dlatego można ironicznie zapytać, czy w takiej sytuacji teoria kształcenia powinna zabierać się za paradygmatyczne zmiany w naukach pedagogicznych, skoro sama nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Ale jeśli głębiej się zastanowimy nad tym pytaniem, to może dlatego należy zacząć od kształcenia i niniejszą konferencję traktować jako kreatywny odzew jej sumienia!

Co w takim razie będzie przedmiotem moich rozważań? Na początku chciałbym podkreślić, że jestem przeciwny tworzeniu w tej sytuacji nowych koncepcji teoretycznych, bo chociaż mnożenie danych poszerza możliwość wyboru czy odniesień, to jednak większy nacisk należy tu położyć na kontekst, którego modalność warunkuje możliwość pojawienia się w jego obszarze określonych postaw i przejawianych przez nie idei. I choć nie jestem do końca przekonany o słuszności tworzenia kolejnych poglądów na temat podmiotowości, to jest też prawdą, że przedstawiona poniżej propozycja ujawniania się i dopełniania podmiotowości ma mimo wszystko wymiar konceptualny, z tą jednak różnicą, że w swojej formie jest otwarta i wielowymiarowa, albowiem zawiera w sobie sposobność zaistnienia wielu sytuacji, w tym przypadku związanych z życiem szkolnym, i tym samym wyłaniania się różnych form podmiotowego istnienia. W takiej sytuacji przedmiotem moich rozważań będzie próba nowego spojrzenia na podmiot, który staje się tym, czym jest, przez odniesienia do własnej osobowości, będącej formą kształtowaną przez zinstytucjonalizowaną praktykę edukacyjną w postaci szkoły, którą pojmuję tu jako autopojetyczny układ.

W każdym razie teza, której będę bronił, ma następującą formułę: Klasa szkolna jest systemem autopojetycznym, którego zasoby i reguły prowadzą do kształtowania się ludzkiej osobowości, w obszarze której odsłania się jej podmiotowość. Natomiast hipotezą będzie stwierdzenie, że im bardziej człowiek staje się przedmiotem w wymiarze osobowościowym, tym bardziej odsłania się jego podmiotowość. Szukając potwierdzenia swoich poglądów w literaturze przedmiotu, będę starał się odpowiedzieć na następujące pytania: Jak należy pojmować podmiot i podmiotowość? Co jest źródłem wyi-

staczania się podmiotu? Jaki jest związek między podmiotem, osobowością i kształceniem? Jak należy rozumieć praktykę edukacyjną? Czym jest układ autopojetyczny i czy może być podstawą dla istnienia i funkcjonowania klasy szkolnej? Czy teoria kształcenia może stanowić podłoże zmian dokonujących się w pedagogice przez odwoływanie się do idei podmiotowości?

Szukając zatem odpowiedzi na sformułowane tu pytania, na początku postaram się dookreślić znaczenie rozumienia podmiotu i podmiotowości. Poszukując ich źródłowych odniesień, odwołam się do myśli Arystotelesa i Kartezjusza, by następnie poddać je krytyce jako niespełnione oczekiwania nowożytnej i współczesnej cywilizacji. Jednak powołując się na poglądy M. Heideggera, podmiot może być traktowany zgoła inaczej, niż opisuje to literatura przedmiotu. Przybliżając zatem inne ujęcie podmiotu, postaram się wykazać, że wylania się on na styku jego związku z osobowością, co sugeruje, iż to właśnie kształcenie i kształtowanie powinny być traktowane jako najważniejsza dziedzina ludzkiej wiedzy. Dopełnienie tej tezy będzie zatem wymagało wyjaśnienia takich pojęć, jak osobowość i praktyka edukacyjna. Skoro zatem praktyka edukacyjna jest tak istotna i dla kształtowania osobowości, i wylaniania się podmiotu, to w dalszej części swojej wypowiedzi położę nacisk na zinstytucjonalizowaną formę praktyki edukacyjnej, czyli nauczanie klasowo-lekcyjne, traktowane jako układ autopojetyczny. Wyjaśnienie znaczenia tego układu będzie stanowić kolejną fazę moich rozważań, a ich celem będzie obrona poglądu, że to, co zostanie wniesione do klas szkolnych w postaci zasobów i reguł na początku każdego roku szkolnego, będzie się przekładać na kształtowanie i kształcenie osobowości i tym samym na możliwości samodoświadczania „się” podmiotowości. Ponieważ pogląd ten może budzić pewne zastrzeżenia, powołam się na pewne rozważania dotyczące istnienia tzw. podmiotu rekonstruującego, a więc takiego, który wpisany jest w sens istnienia np. projekcji filmowej, spektaklu teatralnego, czytanej książki. Całość zakończę wnioskami.

Podmiot i podmiotowość

Jak zatem należy rozumieć podmiot i podmiotowość? Nie ulega wątpliwości, że wyjaśnienie tej kwestii stanowi podstawę do określenia związku pedagogiki, edukacji (paidei) i teorii kształcenia (prowadzenia) w kwestii formowania się osobowości i, w konsekwencji, ujawniania się podmiotowości. Przy czym należy już teraz zaznaczyć, że treści, które utożsamiane są z podmiotowością, podważyły jej humanistyczny wymiar, co niejako dyskredytuje jej wartość jako idei, do której powinno się odnieść szeroko pojęte człowieczeństwo. Prześledźmy zatem na początku kilka dookreśleń podmiotu i podmiotowości, przeanalizujmy je i spróbujmy dokonać pewnych

podsumowań. W naszych rozważaniach na ten temat będziemy zatem dążyć do takiego stanowiska, dzięki któremu wyróżnimy dwie warstwy podmiotowości: **Ja naturalne** i **Ja transcendentalne**. Ta druga warstwa, już jako czysty podmiot, odsłania się dzięki pierwszej, którą w tym przypadku będziemy utożsamiać z osobowością, traktowaną jako przedmiot podlegający oddziaływaniom praktyki edukacyjnej.

Faktem jest, że podanie jednoznacznej definicji podmiotu czy podmiotowości nie jest zadaniem łatwym z uwagi na złożoność zagadnienia i wieloznaczność ich pojmowania. Ogólnie, w tradycji europejskiej, o podmiocie mówi się w takich znaczeniach, jak: logiczny, ontologiczny, epistemologiczny i antropologiczny (Ł. Zaorski-Sikora, 2007). W sensie logicznym, a więc i gramatycznym, w zdaniu mamy do czynienia z podmiotem wyraźnym lub domyślnym, na temat którego coś się orzeka. Podmiotem w zdaniu jest ktoś (Jan idzie), coś (wiatr wieje), co przejawia się np. w czynie i ujawnianej formie, zwykle odnoszonej do prawdy lub fałszu. W ontologii podmiotowi przypisuje się pewne własności. Na przykład Arystoteles, pisząc o substancji, wyróżnił podmiot jako substrat istniejący samodzielnie, któremu przypisał nieistniejące samodzielnie przypadłości, cechy, stany i relacje. W obszarze epistemologii podmiotem okazuje się ten, który uaktywnia się poznawczo; w ujęciu antropologicznym podmiotowość dotyka człowieka jako istoty odprzedmiotowanej, którego postrzega się przez pryzmat osoby, Ja, „drugiego”, jaźni, duszy, *Dasein* itp.

Jednym z pierwszych myślicieli, którzy pisali o podmiocie, był Arystoteles. Zastanawiając się nad wykładnią słowa „podmiot”, użył pojęcia *hipokeimon*, a więc takiego dookreślenia, w znaczeniu którego ujawnia się to, **co kryje się pod czymś** lub **znajduje się na spodzie czegoś**. Dla naszych rozważań jest to bardzo ważne stwierdzenie, albowiem kładzie się tu nacisk na wielowarstwową strukturę bycia człowiekiem, co przywołuje na myśl rozważania Heideggera (1994) na temat sensu istnienia człowieka w kontekście pojęcia *Dasein* (jestestwo). Jednak w tradycji europejskiej istotny wpływ na ukształtowanie się obrazu podmiotowości, który zaważył na formowaniu się nowożytności i jej uwikłaniu w ideę humanizmu i intelektualizmu, miał Kartezjusz. Dla niego podmiotem może być tylko osoba myśląca, wątpiąca, czująca, przecząca i wyobrażająca sobie siebie (R. Descartes, 1958, s. 36). Jego pierwotnego podłoża doszukiwał się w formule: **myślę, więc jestem**, gdzie **ja jestem** jawi się jako podstawa poznania czystego Ja. Poznanie to dokonuje się w sposób transcendentalny, w którym przez doświadczenie odsłania się podmiot. Jednak tutaj pojawia się pewien problem, na który zwrócił uwagę E. Husserl (1982), mianowicie taki, że ogołocone Ja myślące (podmiot) nie jest i nie może być częścią świata. Zarzut ten wynika z faktu niedokonania przez Kartezjusza redukcji realności do transcendencji i pozostawienia Ja myślącego w obszarze istnienia przedmiotowego, jako czegoś substancjalnego. W takim ujęciu podmiot i przedmiot stanowią jednorodną, zunifikowaną całość, albowiem człowiek okazuje się rzecz

myślącą, a więc taką, którą można postrzegać raz jako rzecz, a innym razem jako osobę.

Wyróżniona tu dwoistość w pojmowaniu podmiotu wynika ze sprowadzenia Ja naturalnego do realnie istniejących przedmiotów w świecie i Ja transcendentalnego, będącego aktem poznawczego przekraczania tej realności w celach poznawczych. W konsekwencji – jak stwierdza Husserl – Ja naturalne zostaje przez Kartezjusza zredukowane do Ja transcendentalnego (E. Husserl, 1982, s. 37), co doprowadziło do podważenia istnienia Ja naturalnego, albowiem musi podlegać fenomenologicznej redukcji. To rozgraniczenie i możliwość redukcji sprawiają, że w obszarze Ja naturalnego egzystencja ludzka podlega uprzedmiotowieniu i wówczas człowiek w sposób świadomy może przechodzić z jednego paradygmatu do innego, a więc np. z Ja psychologicznego do Ja: empirycznego, somatycznego, poznawczego.

Nasuwa się tu bardzo ważne spostrzeżenie. Wynika z niego, że Ja jako podmiot niknie w świecie upodmiotowionym, staje się jego niewolnikiem, narzędziem do podtrzymywania i usensowniania życia ludzkiego jako biologicznego gatunku. Kartezjusz, przenosząc ciężar usensowniania życia z Boga na człowieka, obciążył go odpowiedzialnością za to, co dzieje się w świecie. Jednak bycie podłożem (*subiectum*) wszystkiego doprowadziło do Nietzscheańskiej „śmierci Boga” i Weberowskiego „odczarowania świata”, gdyż człowiek jako podmiot przywłaszczył sobie zasadnicze atrybuty dookreślające Boga: wszechwiedzę i wszechmoc (A. Renaut, 2001, s. 33). Myślenie w tym przypadku okazuje się również narzędziem do przywłaszczania sobie predyspozycji do osiągnięcia celów i umiejętności ich realizacji; staje się także narzędziem manipulującym wyobraźnią i świadomością, dzięki którym wytwory kultury dopełniają wielkość człowieka i człowieczeństwa. Istota ludzka ufundowała zatem na władzy ideę podmiotowości, zanurzając się w świecie realnym, ale zagubiła sens istnienia samego podmiotu, zagubiła jego immanencję przez transcendencyjne ukierunkowanie myślenia na naturę. Być może historia ludzkości potoczyłaby się zgoła inaczej, gdyby Kartezjusz sformułował swoje credo w postaci: nie myślę, więc jestem. Nie myślę, nie działam, a jednak jestem – jestem wbrew sobie, wbrew Bogu, wbrew naturze, a jednak jestem.

Ten brak rozgraniczenia przez Kartezjusza podmiotowego Ja na Ja naturalne (realne) i Ja transcendentalne w szczególności ujawnia się w wypowiedziach – niejako podmiotowych – dokonywanych w perspektywie wiedzy naukowej, której sensem istnienia jest przedmiotowe traktowanie jej elementów (faktów, zdarzeń, procesów). Widać to wyraźnie w wielu dziedzinach wiedzy naukowej. I tak np. w psychologii podmiotowość obarczona jest ideą tożsamości, niepowtarzalną identycznością ze sobą, jako osobą samoświadomą, która pobiera, przetwarza i generuje informacje. Tak pojęty podmiot jest strukturą działającą, niezdeterminowaną, wpływającą na własne stany psychiczne i otaczającą ją rzeczywistość (J. Górniewicz, 1997). W socjologii

z podmiotowością wiąże się „aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej” (P. Sztompka, 1989, s. 11). Podmiot w określonej strukturze społecznej pełni swoistą rolę, której realizacja nie podlega determinacji, lecz warunkowana jest potrzebami, dążeniami i aspiracjami jednostki, przez które wpływa na treści, formę i kształtowanie się relacji w grupie (Z. Seręga, 1989, s. 54–60). W naukach politycznych podmiot jest samorządny, wolny, świadomy, aktywny i nie podlega manipulacji. Natomiast z punktu widzenia prawa podmiotem jest „osoba fizyczna lub prawna posiadająca pewne prawa i obowiązki, wobec której stosowane są przepisy prawne” (W. Doroszewski, 1968, s. 737).

Wszystkie te naukowe rozważania na temat podmiotu są następstwem przepisania kategorii, którymi obarczono istnienie Boga, na postać człowieka – istoty suwerennej, będącej panem siebie i świata, istniejącej poza wszelkimi odniesieniami przedmiotowymi. Poczynając od czasów nowożytnych aż po współczesność, wyłaniał się nam podmiot o różnych obliczach, w konsekwencji absolutny, autorefleksyjny i wolicjonalny, i tak bardzo totalitarny, że w obliczu wojen, obozów koncentracyjnych i gułagów stał się antyhumanistyczny i antypodmiotowy. O załamaniu się idei podmiotu pisali m.in. F. Nietzsche, K. Marks, Z. Freud, M. Foucault, M. Heidegger, P. Bourdieu i J. Lacan. A. Renaut (2001) zwraca uwagę na dwa aspekty samodestrukcji podmiotu: jego istnienie w obszarze nieświadomości i skończoności. W pierwszym przypadku chodzi o niemożliwość uchwycenia przedstawień jawiących się w świadomości w obliczu istnienia nieświadomości. Próby definiowania podmiotu jako bycia samoświadomego są naiwnym projektem, co w konsekwencji prowadzi do tego, że

[...] podkreślając pęknięcie podmiotu, jego niezdolność do tego, aby kiedykolwiek zetknąć się z samym sobą, redukuje się kierującą autorefleksją, wolę tożsamości ze sobą do zwykłej iluzji metafizycznej, którą niweczy odkrycie nieświadomości (A. Renaut, 2001, s. 17).

W drugim przypadku pojęcie i wartość podmiotowości jako „pana i posiadacza” została podważona przez skończoność naszej wiedzy i władzy nad rzeczywistością (A. Renaut, 2001, s. 17–18). Zatem załamanie się totalitarnego interpretowania zjawisk (w tym świata nauki, dalej teorii kształcenia i pedagogiki) w kontekście królestwa podmiotowości każe nam niejako z pewnym dystansem spojrzeć na podmiot, już nie jak na formę, która w sposób tożsamy, samoświadomy i aktywny doświadcza siebie i decyduje o losach świata, ale bardziej skromny, jak na coś, co się w sobie odsłania w wyniku nienależącego doń działania.

Wyistaczanie się podmiotu

Zdyskredytowanie się podmiotu i podmiotowości jako przejawu dehumanizacji człowieczeństwa każe widzieć w nich nieudany projekt ontologizacji poznania i opanowania świata przez człowieka. Nie znaczy to, że w sposób bezwzględny należy odrzucić tę ideę. Przyjęcie bowiem postawy umiarkowanej w podejściu do rozumienia roli podmiotu, jaką ma pełnić zarówno w stosunku do siebie, jak i do świata, pozwala nam jednak zachować jego bycie przez dokonanie pewnej jego dekonstrukcji. Fenomenologicznie zatem rzecz ujmując, za podmiot należy uznać tylko i wyłącznie Ja transcendentalne, które ujawnia się w wyniku redukcji do Ja naturalnego. Przy czym redukcji tej nie należy traktować jako aktu oczyszczania świata z jego nawarstwionych egzystencjalnie struktur, ale jako sposób świadomego dochodzenia do treści własnej osobowości, w wyniku czego wyistacza się ludzki podmiot.

Metodologiczne i epistemologiczne przejście, o którym tu mowa, ma swoje źródło w poglądach M. Heideggera na temat bycia i bytu oraz utożsamienia Ja naturalnego z ludzką osobowością.

Jak zatem teraz należy rozumieć podmiot?

Heidegger (1994, s. 18), zastanawiając się nad bytem, byciem, istotą i istnieniem, stwierdził, że każdy byt ma istotę i istnienie, natomiast bycie, które poprzedza byt, składa się z egzystencji i esencji. Rozróżnienie to wynika z faktu, że podmiot nie może posiadać – tak jak Bóg – istoty (św. Tomasz z Akwinu, 2009), albowiem Bóg jest substancją pierwszą i egzystuje w sposób niezależny od wszelkich bytów. Podmiot zatem nie bytuje, ale egzystuje i może przejawiać się w świecie materialnym, stając się częścią człowieka jako jego jestestwo. Dlatego należy stwierdzić, że podmiot prowadzi ludzkie istnienie ku własnej egzystencji, albowiem potrzebuje człowieka – jego istoty (jestestwa), aby ukazać-się-w-sobie-samym. Podmiot w takim ujęciu powinien być postrzegany jako bycie, które przejawia się w swoim jestestwie, by przez nie zaistnieć w rzeczywistości. Bycie podmiotu jest byciem bytu, który jest bytem ludzkim ujmowanym jako jestestwo, i jest jedynym bytem, które rozumie swoje bycie, bycie obecności (M. Heidegger, 1994, s. 17-18). W późniejszych pracach Heidegger stwierdza, że bycie, podobnie jak czas, „[...] nie jest ani rzeczą, nie jest czymś czasowym, a jednak jest przez czas określone jako obecność, wyistoczenie” (1999, s. 8).

Skoro zatem podmiot może doświadczać siebie w swoim jestestwie, to sam akt rozumienia swojego bycia musi dokonywać się na styku bycia z jego jestestwem, pośredniczącym w Ja naturalnym, czyli w tym przypadku ludzkiej osobowości, albowiem wówczas wyistacza się ukazująca się w sobie samym podmiotowość. W takiej sytuacji należy zauważyć, że świadomość nie jest ani wytworem psychiki, ani podmiotu, tylko powstaje na styku jestestwa

z osobowością. Ten wspólny punkt jest również źródłem działań i świadomości decyzyjności lub jej braku. Chodzi o to, że z jednej strony, podmiot, ukazując się sobie (w sobie), może wypowiadać się w sposób świadomy o sobie i otaczającym go świecie, z drugiej zaś strony osobowość nadzorowana jest przez nieświadomość, która pozwala człowiekowi funkcjonować w sposób bezkolizyjny zgodnie z jego naturą.

Oznacza to więc, że podmiot i ludzka natura spotykają się na styku jestestwa i osobowości, w obszarze którego pojawiać się może świadomość, samoświadomość lub nieświadomość. W wyróżnionej tu relacji podmiotu z ludzką naturą istotnym elementem bycia istotą ludzką okazuje się osobowość. Wiemy, że zasadniczym narzędziem kształtowania osobowości jest pedagogika, albowiem to ona przez kształcenie i kształtowanie wyprowadza człowieka z obszaru jego naturalnych skłonności w przestrzeń kultury, w której urzeczywistnia się możliwość świadomego podejście do własnych potrzeb. W takiej sytuacji należy na początku wyjaśnić sobie, czym jest osobowość, a następnie skupić się na tym, co ją kształtuje.

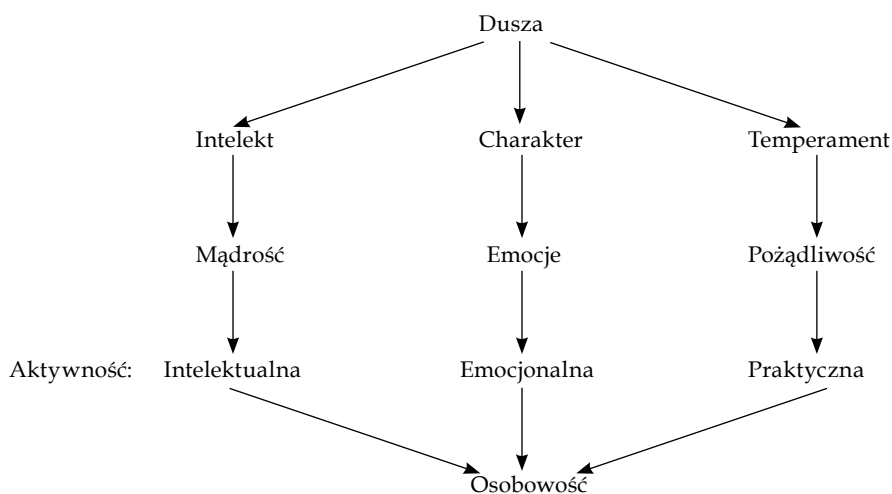
Osobowościowe odsłanianie się podmiotu

Skoro osobowość jest źródłem podmiotu, w którym partycypuje przez swoje jestestwo, to należy bliżej przyjrzeć się osobowości. Przy czym najpierw należy zwrócić uwagę nie na jej aspekty psychologiczne, ale filozoficzne. Nie interesuje nas bowiem teraz, czym jest osobowość, ale to, co się na nią składa u jej egzystencjalnych źródeł.

Szukając zatem jej ontologicznych podstaw, sięgniemy do poglądów Platona (1958) i Arystotelesa (2001). Ich uwagi na temat osobowości dotyczą ludzkiej duszy, która może być traktowana jako podmiot. Stwierdzają bowiem, że tym, co kreuje ludzką osobowość, jest dusza. Nas jednak w tym miejscu interesuje tylko osobowość, i to taka, która nie jest kreowana przez byty transcendentne. Istotnym dla nas elementem rozumienia osobowości jest to, że składa się ona z dwóch części: rozumnej i nierozumnej. Część rozumna (intelektualna) może wpływać na części nierozumne, a mianowicie zarówno na to, co pożądlive (cielesne), jak i na to, co popędliwe (emocje). Wspomniani greccy filozofowie, wiążąc intelekt z mądrością, emocje z charakterem, a pożądlivość z temperamentem, wyznaczyli trzy obszary ludzkiej aktywności, które mają tu kolejno wymiary: intelektualny, emocjonalny i praktyczny (schemat 1). Wyróżnione zatem trzy rodzaje ludzkiej aktywności wynikają z tego, że człowiek jest istotą niedokonaną, niespełnioną, jakby niedokończoną – kimś, kogo należy kształtować i pedagogicznie prowadzić. Przy czym starożytni myśliciele w większości uważali, że człowiek jest obdarzony wolną wolą i dlatego może w sposób świadomy decydować o kierunkach

kształtowania i rozwoju własnej osobowości, która stanowiła funkcjonalną strukturę natury ludzkiej, obejmującą intelekt, charakter i temperament. Zatem położenie akcentu na kształtowanie osobowości przyczyniło się do zinstytucjonalizowania i zbiurokratyzowania nauczania, a w konsekwencji, edukacji, jako formy nacisku na naturę ludzką, która wymaga nadzoru i udoskonalenia. Tym samym można stwierdzić, że próby ograniczania złej strony ludzkiej natury (T. Hobbes, 2005) doprowadziły do reifikacji praktyki edukacyjnej, co ostatecznie przyczyniło się do upowszechnienia edukacji, kształcenia i oświaty w zinstytucjonalizowanych strukturach – zaczęły pojawiać się szkoły i zaczął upowszechniać się klasowo-lekcyjny system nauczania.

Schemat 1. Sfery (aktywności) kształtujące ludzką osobowość wg Platona



Źródło: opracowanie własne.

W tym miejscu należy jeszcze zwrócić uwagę na bardzo istotny aspekt istnienia osobowości w kontekście praktyki edukacyjnej. Z podanych informacji na temat osobowości wynika, że jest tym, co zawiera w sobie różne praktyki, albowiem np. intelekt utożsamiany jest z praktyką filozoficzną (z której wywodzą się nowożytny nurty wiedzy naukowej), charakter z praktyką etyczną, a temperament z praktyką estetyczną. Dlatego praktyka edukacyjna okazuje się czymś więcej niż tylko praktyką społeczną – jest zarówno treścią kultury, jak i formą dla jej praktycznych wytworów. Oznacza to, że ma również wymiar narzędziowy, wykonawczy, instrumentalny – jest też tym, co pozwala osiągnąć w jakiś sposób cele, a więc ma związek z metodologią, metodą, dydaktyką, techniką itp. Tym samym teorie kształcenia na trwałe wpisują się w kształtowanie ludzkiej osobowości.

Praktyka edukacyjna jako podstawa kształtowania ludzkiej osobowości

Jak z tego wynika, osobowość okazuje się istotnym elementem ludzkiego jestestwa (podmiotu), którego egzystencja jest zwrotnie uzależniona od treści osobowości, która kształtowana jest przez pedagogiczne prowadzenie wyrażające się w kształceniu i kształtowaniu. Z tego punktu widzenia można wysunąć śmiałą tezę, że pedagogika okazuje się najważniejszą dziedziną ludzkiej wiedzy, dziedziną, która poprzedza i filozofię, i wiedzę naukową (szerzej piszę o tym w: M. Dembiński, 2010).

Zatem edukacyjne kształtowanie ludzkiej osobowości uzyskało wymiar społeczny, co doprowadziło do powstania praktyki edukacyjnej. Praktyka może być pojmowana na wiele sposobów. My jednak zapoznamy się z takim jej rozumieniem, które pozwoli widzieć w niej wytwór i produkt społecznej działalności, dzięki której nie tylko możliwe jest komunikowanie i funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, ale i – jak to ma miejsce w przypadku praktyki edukacyjnej – kształcenie, przez które dokonuje się rozwój osobowości człowieka. Związek ten wymaga czynnika pośredniczącego, dzięki któremu możliwe stawało się świadome wpływanie na osobowość. Czynnikiem tym okazała się szkoła, w której realizowano różne systemy nauczania.

Na samym początku wyjaśnijmy sens rozumienia praktyki społecznej, a następnie odnieśmy się do praktyki edukacyjnej, której praktyczną i racjonalną formą jest szkoła.

W ramach perspektywy interpretatywno-krytycznej wychodzi się z założenia, że zjawiska o charakterze społeczno-kulturowym są konstytuowane przez sieć stematyzowanych znaczeń tworzących praktyki społeczne. Tak pojęte praktyki umożliwiają komunikację, tj. wymianę stematyzowanych znaczeń, kształtowanie określonej świadomości oraz budowanie tożsamości indywidualnej i społecznej (Ch. Barker, 2005; A. Giddens 2010; A. Męczkowska 2006; Ch. Taylor 2001). Z kolei w społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury (J. Kmita, G. Banaszak, 1994) przyjmuje się, że kultura to systemy przekonań normatywnych i dyrektywalnych, które regulują praktyki społeczne (język, obyczaje, nauka, edukacja, technika, religia itd.). Na praktykę społeczną składa się zatem myślenie (poznanie) rozumiejące, a więc takie, które odnosi się do świata jako świata wartości. W tak pojętym myśleniu zawierają się przekonania, które są nastawione na wartości (czyli mają charakter znormalizowany), oraz przejawia się wiedza ujawniająca się w sposobach ich realizowania. A skoro z tymi sposobami realizacji norm związana jest wiedza podmiotów, to przyjmuje się tu założenie, że działania podejmowane przez podmioty mają wymiar racjonalny, a nie intelektualny (C. Chauviré, O. Fontaine, 2003, s. 50). Należy jeszcze zwrócić uwagę, że normy mówią, co być powinno, a więc nie odnoszą się do tego, jak jest. Norma jest bowiem zdaniem artykułującym

pewną wartość, na którą ukierunkowane są określone działania. Z kolei dyrektywa dotyczy sposobu realizacji tej wartości (J. Kmita, G. Banaszak, 1994, s. 44). I tak np. w szkole w czasie lekcji istotna jest aktywność uczniów. Wartością w tym przypadku jest wypowiedź uczniów. Mamy więc tu następującą normę: jeżeli chcesz coś powiedzieć, to należy podnieść rękę do góry. I rzeczywiście, ten, kto przebywa w szkole i ma wiedzę dyrektywalną na temat zasad utrzymujących sens istnienia tej praktyki, podniesie rękę do góry, dając współobecnym do zrozumienia, że chce coś powiedzieć.

Reasumując, można stwierdzić, że kultura składa się z praktyk społecznych. Pojawiały się one w różnych okresach ludzkiej historii jako przejawy społecznej świadomości, w obszarach których ludzie wypracowali swoiste metodologie, będące przejawami poznania i interpretacji, akcji i reakcji, myślenia i postępowania. Praktyki są zatem wyrazem komunikacyjnego współistnienia, aspektem społecznej wiedzy i władzy, oznaką zinternalizowanych tożsamości kształtujących w sposób indywidualny ludzką świadomość.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że interesująca nas tu praktyka edukacyjna, pojmowana jako wzorzec kształcenia czy wychowania przekazywanego z pokolenia na pokolenie, pojawiła się wraz z istnieniem człowieka. Jednak w przypadku kultury europejskiej jej zinstytucjonalizowanej formy należy doszukiwać się w okresie archaicznym starożytnej Grecji (O. Jurewicz, L. Winniczuk, 1970) o czym świadczą dzieje takich miast, jak Sparta i Ateny². Historia szkolnictwa wyraźnie pokazuje, że treści (normy i dyrektywy) tej praktyki ewoluują. Warto jeszcze pamiętać, że edukacja może być traktowana jako forma kreacji całej kultury, o czym piszę w innym miejscu (M. Dembiński, 2010).

My jednak w obecnym ujęciu trzymać się będziemy pojmowania praktyki edukacyjnej jako jednej z wielu praktyk społecznych, które dopełniają rozumienie kultury właśnie jako zbioru praktyk. Poszukując zatem źródeł tej praktyki, należy pamiętać, że powszechne wychowanie i nauczanie, które miało miejsce w szkołach – etymologicznie pojmowanych jako wywczas – początkowo miało na celu zgromadzenie się niewolników po pracy, aby wypocząć.

Szkoła więc jako „wywczas”, będący w starożytności raczej przeciwieństwem ówczesnej pracy, miała stanowić autentycznie wartościową, szlachetną, ludzką stronę ludzkiego życia tych, którzy mogli sobie pozwolić na oderwanie się od uciążliwych obowiązków, aby spędzać czas przyjemnie na zaspokajaniu wyższych potrzeb człowieka, jego intelektu i sfer emocjonalnych, a nawet na doskonaleniu całej osobowości (T. Wiloch, 1993, s. 780).

² W starożytnych Atenach nie było przymusu nauczania, ale do szkół chodzili wszyscy, gdyż kształtowanie osobowości na dobrach kultury traktowano jako patriotyczny obowiązek (Arystoteles, 2001).

Tym samym praktykę edukacyjną należy tu traktować jako system doskonalenia osobowości człowieka, której zinstytucjonalizowaną formą jest szkoła.

Autopojetyczny wymiar funkcjonowania klasy szkolnej

Rozważając sens istnienia klasy szkolnej w wymiarze autopojetycznym, należy mieć na uwadze jej zamkniętą strukturę, której zasoby oraz reguły są ustalane i wnoszone do sal szkolnych, i to na początku każdego rozpoczynającego się roku szkolnego czy akademickiego. Oznacza to, ni mniej, ni więcej, że każdego roku każda placówka wychowawczo-edukacyjna staje przed możliwością realizacji w swoich murach jakiegoś paradygmatu pedagogicznego (pajdocentrycznego lub didaskalocentrycznego), z możliwością humanistycznego, interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego wychowywania i kształcenia (K. Rubacha, 2004).

Aby lepiej zrozumieć przedstawioną tu propozycję, na początku skupmy nasze rozważania na wyjaśnieniu idei autopojetyki. Pojęcie to wywodzi się z greckiego terminu *autopoiesis* (*auto* – samo, *poiesis* – wytwarzanie), więc słowo to możemy rozumieć jako samowytwarzanie, samoodtwarzanie czy samokreowanie. W próbach ustalenia jej treści zwykle autopojetykę sprowadza się do systemu. My jednak nadamy jej szerszy wymiar i sprowadzimy ją do pojęcia układu m.in. dlatego, że to w nim zawierają się systemy.

Jako pierwsi użyli tego terminu do zdefiniowania żywych komórek dwaj biolodzy: H.R. Maturana i F.J. Varela (1980). Obecnie kategoria ta znajduje teoretyczne odniesienia przy wyjaśnianiu funkcjonowania komórek, mózgu, organizmów, maszyn samouczących się, umysłu, społeczeństw, organizacji i związków interakcyjnych. Do czołowych przedstawicieli myśli autopojetycznej (a tym samym koncepcji konstruktywistycznych) zaliczani są: H.R. Maturana i F.J. Varela (1980) (konstruktywizm radykalny), N. Luhmann (2008) (konstruktywizm operacyjny), J. Mitterer (1996) (konstruktywizm nie-dualistyczny), S.S. Schmidt (M. Fleischer, 2005, s. 18–39) (konstruktywizm epistemologiczny) i M. Fleischer (2004, 2007) (konstruktywizm rozsądny).

Ogólnie przyjmuje się, że istotą idei autopojetycznej jest to, iż wykorzystując tylko i wyłącznie zasoby, podlega samoorganizacji i samowytwarzaniu. Układy te przejawiają się zarówno w obszarach życia, jak i w domenach poznawczych, a więc i wiedzy (można tu np. przywołać „trzeci świat” K.R. Poppera, 1998). Dążą zatem one do samowytwarzania, do samoujawniania się w organizacjach i tym samym do samopoznania, a przez to do zachowania swojej tożsamości.

Przyjmuje się, i to jest dla nas bardzo ważne, że układy autopojetyczne wyodrębniają się ze środowiska i tworzą zbiory stematyzowanych, ujedno-

liczonych idei, które je spajają i pozwalają funkcjonować niezależnie od tego, z czego się wywodzą (M. Ziółkowski, 2002, s. 144–145). Otoczenie, z którego pochodzą, zwykle jest multikompleksowe i w swojej złożoności chaotyczne. Układy tego typu oddzielają się od chaotycznie funkcjonujących struktur. W pewnym stopniu rozwiązuje to problem rozwoju chaotycznego w układach samoorganizujących, albowiem układy tego typu mają małą moc wyjaśniającą, a same w sobie mogą też stanowić podstawę do rozwoju destrukcyjnego lub zablokowania się samego systemu (W. Szemplińska-Stupnicka, 2002). Tym samym, odrzucając obiektywność poznania naukowego i możliwość istnienia niezależnego obserwatora (P.K. Feyerabend, 1996), należy wnikać w samą ideę autopojetyki, ale nie tyle w jej elementy i ich własności, ile w to, co ją organizuje i stanowi jej rdzeń.

Do jednych z najważniejszych ustaleń układów autopojetycznych należy zaliczyć to, że pewne formy wiedzy utrwalone w dziejach rozwijają się w historii, przez organizowanie sobie środowiska i życia społecznego (M. Gałazewski, 2009). Dlatego poznanie wiedzytwórcze ma charakter konstrukcyjny, a nie kognitywny. Wiedza w tych układach rozwija się nie przez rozwiązywanie problemów, ale z uwagi na zawarte w nich konteksty, co dokonuje się przez samoodnoszenie się do siebie.

Takie podejście do układów autopojetycznych pozwala nam sprowadzić życie klasowe do jego formy. Zakładam tu, że wraz z rozpoczynającym się rokiem szkolnym placówki oświatowe stają się autopojetycznymi układami, których zasoby i reguły wywiedzione są z kapitału kulturowego, praktyki oświatowo-edukacyjnej i zatrudnionych w nich osób, a ich przedmiotem oddziaływań są uczniowskie osobowości. Istotnymi elementami zasobów szkolnych układów autopojetycznych – zgodnie z propozycją W. Okonia (1972) – są: system działań w wymiarze pedagogicznym, środowisko społeczne (czyli formy organizacyjne kształcenia) i środowisko materialne (czyli środki dydaktyczne). Z kolei reguły układu autopojetycznego będą się przejawiać w działaniach pedagogicznych uczniów i nauczycieli wyrażanych w nauczaniu, uczeniu się i wychowaniu.

Wyróżnione tu zasoby i reguły wraz z kapitałem ludzkim wnoszonym przez poszczególne osoby przebywające w klasach szkolnych składają się na kapitał edukacyjno-szkolny układu autopojetycznego. I choć może się wydawać, że taka propozycja istnienia szkoły nie jest prawdziwa, albowiem uczniowie opuszczają mury szkolne, mogą poza nią nabyć nowe kompetencje i przez to wносить nowe zasoby do klas szkolnych, to nie przeczy to istocie istnienia takich układów. Jest to możliwe dlatego, że w tego typu układach należy wyróżnić tzw. miejsca dla wirtualnych podmiotów. O takim podmiocie pisali m.in. fenomenolodzy, psychoanalitycy oraz teoretycy kina i teatru. Tego typu relacje spotykamy w kinach, teatrach, szkołach i muzeach; mamy z nimi do czynienia, kiedy ogląda się programy telewizyjne, czyta książki czy korzysta z lornetki, karabinu itd. W takich relacjach miejsce, dzieło,

spektakl czy projekcja zakładają istnienie tych, którzy dopełnią sens istnienia rzeczywistości stworzonej przez człowieka. Bez widowni nie ma spektaklu, a dzieło malarskie okazuje się samotne, puste. Na przykład w kinie jest tak, że język filmu zakłada obecność sekwencji kadrowych, bohatera obecnego poza jego planem i widza. Wszystkie wyróżnione elementy są „zszywane”, dzięki czemu projekcja uzyskuje logiczny przebieg i jawi się jako przemysłana forma. Idea zszywania została opracowana przez ucznia J. Lacana, J.A. Millera, który nawiązał do poglądów G. Fregego dotyczących arytmetyki i kształtowania się znaczenia (J.A. Miller, 1966). Samo zszywanie wywodzi się od pojęcia *suture*, które, jak pisze Miller,

[...] określa relacje podmiotu do łańcucha jego dyskursu; zobaczymy, iż figuruje tu on jako element, którego brakuje, w formie substytutu, zajmując miejsce tego brakującego elementu (za: A. Helman, 1991, s. 112).

Suture dopełnia zatem brak relacji w strukturze, którego jest elementem, i dlatego powołuje podmiot i bohatera filmowego w miejsca, w których ten brak jest eliminowany.

W podobny sposób można spojrzeć na to, co dzieje się na lekcjach w szkołach, których istnienie zakłada obecność nauczyciela i uczniów, a więc wpisuje jednostki w określone role do odegrania. I choć uczniowie opuszczają mury szkolne i wpisują się poza nimi w inne role do odegrania, to jednak tu powrócą, by wcielić się w przeznaczone dla nich role w tzw. miejscach dla podmiotów rekonstruujących, tworzących sytuację lekcyjną, jedność osobową uczących się i nauczających oraz tożsamość podmiotową przebywających tu osób.

Zakończenie i wnioski

Przeprowadzone rozważania na temat potencjalności, a także odpowiedzialności kształcenia za możliwość przeprowadzenia zmian w obszarze pedagogiki przez zwrot ku podmiotowości wydają się przedsięwzięciem słusznym i uzasadnionym, ale pod pewnymi warunkami.

Okazuje się, że niezbędne jest przededefiniowanie pojęć podmiotu i podmiotowości. Należy odejść od ich kreacyjnych możliwości, a położyć większy nacisk na funkcjonalne unifikowanie, ujednocianie czy wyistaczanie się, w trakcie którego dopełnia się egzystencjonalna tożsamość bycia człowiekiem. Okazuje się również, że niezbędnym elementem dla zaistnienia podmiotowości jest osobowość. A skoro jest ona formowana przez kształcenie i wychowanie, to należy stwierdzić, że teorie kształcenia muszą odgrywać niebagatelną rolę w stawaniu się człowiekiem i istnieniu cywilizacji. Położenie zatem nacisku na edukację każe widzieć w pedagogice siłę napędową,

a etymologicznie rzecz ujmując, siłę prowadzącą ku stawaniu się człowiekiem i wystarczaniu się podmiotowości. Niewątpliwie, partycypacja jestestwa w istocie bytu ludzkiego pozwala ujawnić się podmiotowości, ale skoro jest ona uzależniona od osobowości, to świadomość tego ujawniania się będzie zatem ograniczona do granic rozwoju samej osobowości, czyli intelektu, charakteru i temperamentu. Prowadzenie edukacyjne czy kształcające staje się w ostateczności sensem życia indywidualnego i społecznego.

Niniejsze rozważania pozwalają na jeszcze jeden bardzo ważny wniosek. Okazuje się, że mamy do czynienia z pewnymi wytworami ludzkimi, które zakładają współistnienie tzw. podmiotów rekonstruujących, a więc takich miejsc, sytuacji czy relacji, w ramach których zakłada się istnienie wirtualnych podmiotów. Już pomijając fakt, że klasa szkolna jako układ autopojetyczny zakłada występowanie nauczyciela i uczniów (których role mają dopełniać sens istnienia praktyki edukacyjnej), to dla pedagogów, a także badaczy podmiotu i podmiotowości czymś ważnym musi być stwierdzenie, że wylanianie się podmiotu dokonuje się nie tylko na styku przylegania do osobowości, ale również w zinstytucjonalizowanych układach, w których – jak mi się zdaje – dopełnia się kulturowa jedność cywilizacji i egzystującej w niej jednostki. Pozwala nam to jeszcze przesunąć sens istnienia podmiotowości na życie społeczne, co może oznaczać, że podmiot jest wytworem społecznym, „wędrującym”, jako zindywidualizowane, transcendentalne bycie.

Chciałbym jeszcze na końcu przypomnieć, że mamy tu do czynienia z pewną teoretyczną propozycją na temat rozumienia podmiotu, z którą można, ale nie trzeba się zgadzać.

Bibliografia

- Arystoteles. (2001). *Polityka*. L. Piotrowicz (tłum.). W: Arystoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. A. Sadza (tłum.). Kraków.
- Bezwińska-Hejnicka, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa.
- Chauviré, C., Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paryż.
- Dembiński, M. (2010). Pedagogika jako podstawa bycia człowiekiem i europejskiej cywilizacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 1.
- Descartes, R. (1958). *Medytacje o pierwszej filozofii*. M. i K. Ajdukiewiczowie (tłum.). Warszawa.
- Doroszewski, W. (red.) (1968). *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.
- Feyerabend, P.K. (1996). *Przeciw metodzie*. S. Wiertelwski (tłum.). Wrocław.
- Fleischer, M. (2004). *Pies i człowiek. O komunikacji międzygatunkowej*. Wrocław.
- Fleischer, M. (2005). Nie-dualistyczny konstruktywizm Siegfrieda S. Schmidta. W: M. Fleischer. *Obserwator trzeciego stopnia. O rozsądnym konstruktywizmie*. Wrocław.

- Fleischer, M. (2007). *Ogólna teoria komunikacji*. Wrocław.
- Gałązewski, M. (2009). Teoria systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna – między metafizyką a metabiologią. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Glaserfeld, E. von (1987). Poznanie jako samoregulacja. Etapy konstrukcji „innych” i rzeczywistości”. W: W. Gasparski, D. Miller (red.). *Projektowanie i systemy*. T. 9. Wrocław.
- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Heidegger, M. (1999). *Ku rzeczy myślenia*. K. Michalski, J. Mizera, C. Wodziński (tłum.). Warszawa.
- Helman, A. (1991). Suture. W: A. Helman. *Słownik pojęć filmowych*. T. 2. Wrocław.
- Hobbes, T. (2005). *Lewiatan*. C. Znamierowski (tłum.). Warszawa.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. A. Wajs (tłum.). Warszawa.
- Jurewicz, O., Winniczuk, L. (1970). *Starożytni Grecy i Rzymianie w życiu prywatnym i państwowym*. Warszawa.
- Kmita, J., Banaszak, G. (1994). *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Toruń.
- Luhmann, N. (2008). *Systemy społeczne. Zarys ogólny teorii*. M. Kaczmarczyk (tłum.). Kraków.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. W: R.S. Cohen, M.W. Wartowsky (red.). *Boston Studies in the Philosophie and Science*, 42.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Miller, J.A. (1966). La Suture. *Éléments de la logique du signifiant. Cahiers pour l'analyse*, 1.
- Mitterer, J. (1996). *Tamta strona filozofii. Przeciwno dualistycznej zasadzie poznania*. M. Łukasiewicz (tłum.). Warszawa.
- Okoń, W. (1972). *System dydaktyczny*. Warszawa.
- Platon. (1958). *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*. W. Witwicki (tłum.). Warszawa.
- Popper, K.R. (1998). *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu*. T. Baszniak (tłum.). Warszawa.
- Renaut, A. (2001). *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*. D. Leszczyński (tłum.). Wrocław.
- Rubacha, K. (2004). O tworzeniu teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Seręga, Z. (1989). Socjologiczna koncepcja podmiotowości – zarys problemów badawczych. W: P. Buczkowski, R. Cichoński (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań.
- Szemplińska-Stupnicka, W. (2002). *Chaos, bifurkacje i fraktale wokół nas*. Warszawa.

- Sztompka, P. (1989). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.). *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński i in. (tłum.). Warszawa.
- Tomasz z Akwinu, św. (2009). *Byt i istota*. W. Sieńko (tłum.). Kęty.
- Wiloch, T. (1993). *Szkoła*. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiki*. Warszawa.
- Zaorski-Sikora Ł. (2007). Podmiot w świecie ponowoczesnym. W: E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora (red.). *Podmiot, osoba, tożsamość*. Łódź.
- Ziółkowski, M. (2002). System. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa.

Streszczenie

Istotą artykułu jest próba dookreślenia podmiotowości w systemie autopojetycznym, jakim może być szkoła. Na początku postaramy się dookreślić znaczenie rozumienia podmiotu i podmiotowości. Poszukując ich źródłowych odniesień, odwołamy się do myśli Arystotelesa i Kartezjusza, by następnie poddać je krytyce jako niespełnione oczekiwania nowożytnej i współczesnej cywilizacji. Jednak, powołując się na poglądy M. Heideggera, okazuje się, że podmiot może być traktowany zgoła inaczej, niż opisuje to dotychczasowa literatura przedmiotu. Przybliżając zatem inne ujęcie podmiotu, postaramy się wykazać, że wylania się na styku jego związku z osobowością, co sugeruje, że to właśnie kształcenie i kształtowanie powinny być traktowane jako najważniejsza dziedzina ludzkiej wiedzy. Dopełnienie tej tezy będzie zatem wymagało wyjaśnienia takich pojęć, jak osobowość i praktyka edukacyjna. Skoro zatem praktyka edukacyjna jest tak istotna dla kształtowania osobowości i wylaniania się podmiotu, to w dalszej części naszej wypowiedzi położymy nacisk na zinstytucjonalizowaną formę praktyki edukacyjnej, czyli nauczanie klasowo-lekcyjne, traktowane jako układ autopojetyczny. Wyjaśnienie znaczenia tego układu będzie stanowić kolejną fazę rozważań, a ich celem będzie obrona poglądu, że to, co zostanie wniesione do klas szkolnych w postaci zasobów i reguł na początku każdego roku szkolnego, będzie się przekładać na kształtowanie i kształcenie osobowości, a tym samym na możliwości samodoświadczania „się” podmiotowości. Ponieważ pogląd ten może budzić pewne zastrzeżenia, powołamy się na rozważania dotyczące istnienia tzw. podmiotu rekonstruującego, a więc takiego, który wpisany jest w sens istnienia np. projekcji filmowej, spektaklu teatralnego, czytanej książki. Całość zakończymy wnioskami.

Summary

The essence of the article is to fully determine subjectivity in an autopoietic system, which a school might be. To begin with, we shall try to verify the meaning

of a subject and subjectivity. When searching for their source references, we will refer to Aristotle and R. Descartes; thoughts, which will later be criticized as unfulfilled expectations of the modern and contemporary civilization. However, citing M. Heidegger's opinions on the topic leads to a conclusion that the subject may be treated totally differently to the way described in professional literature. Bringing, therefore, a different depiction of the subject closer, we will try to demonstrate that it emerges where its connection meets with personality, which suggests that educating and shaping should be considered the most important branch of human knowledge. The completion of this thesis will, then, require an explanation of such notions as personality and educational practice. And since the latter is so important both for shaping personality and the emergence of the subject, we shall emphasise the institutionalized form of educational practice, i.e. class-lesson teaching, treated as an autopoietic system. Explaining the meaning of this system shall constitute the next phase of the considerations, whose aim will be to defend the belief that what will be brought in the classrooms in the form of resources and rules at the beginning of each school year will translate into shaping and educating personality and, at the same time, into the possibilities to self-experience by the subjectivity. As this view may evoke some reservations, we will refer to certain considerations about the existence of the so-called reconstructing subject, i.e. one being part of the sense of, for example, film screening, a theatre performance, a book. The article will end in some conclusions.

Mariusz Gajewski

Collegio Internazionale del Gesù w Rzymie

Rola i znaczenie relacji wychowawca – wychowanek z perspektywy założeń pedagogiki ignacjańskiej

Nie sposób zrozumieć istoty wyjątkowości pedagogiki ignacjańskiej, nie odwołując się do jej założeń filozoficzno-ideowych, historii i wielowiekowej tradycji oraz kultury społecznej, w ramach których powstawała. Już na samym wstępie należy podkreślić, że pedagogika ignacjańska nie jest jakimś teoretycznym konstruktom intelektualnej spekulacji zrodzonej w oderwaniu od życia. Ignacjańska pedagogika stanowi owoc wielowiekowego doświadczenia i refleksji pokoleń jezuitów podejmujących zarówno trud autoformacji, jak i wychowania innych, w wymiarze indywidualnym i zbiorowym.

Pedagogikę ignacjańską należy wyraźnie odróżniać od pedagogii ignacjańskiej. W sensie klasycznym pedagogia, jak to sugerowali już starożytni Grecy, stanowi „dzieło wychowywania”, czyli konkretne czynności wychowawcze. Terminem pokrewnym pedagogii jest pedagogika, która określa refleksję o wychowaniu i wynikającą z niej wiedzę. Jest to bardzo szerokie ujęcie pedagogiki (S. Kunowski, 1981, s. 23–24). Jak słusznie zauważa L. Górska (2007, s. 317), między pedagogią a pedagogiką (także w perspektywie pedagogii i pedagogiki ignacjańskiej) dochodzi do złożonych relacji, właściwych dla związków między myślą i działaniem ludzkim.

Z tej perspektywy zauważamy szybko, że szeroko rozumianej myśli ignacjańskiej nie można sprowadzać ani tylko do teorii, ani tylko do samej praktyki. Pedagogia i pedagogika ignacjańska to dwa ważne filary ufundowane na wieloletnim doświadczeniu pracy jezuitów z młodzieżą i ludźmi dorosłymi.

Aby móc należycie rozumieć specyfikę pedagogiki ignacjańskiej i wynikającą z jej założeń *cura personalis* (*care for the entire person*), czyli troskę wychowawcy o każdego ucznia (wychowanek), należy sięgnąć po kontekst, w ramach którego ta idea się kształtuje. W przypadku pedagogiki ignacjań-

skiej niezwykle ważnym w tym względzie czynnikiem jest wielowiekowa tradycja i doświadczenie instytucji formalnych prowadzonych w duchu pedagogiki ignacjańskiej, a także transcendentálny charakter pedagogiki, nazywanej zamiennie ignacjańską lub jezuicką (ewentualnie jezuickim modelem wychowania).

Historyczne uwarunkowania pedagogiki ignacjańskiej

Jak już wspomniałem, ignacjańska myśl pedagogiczna zakorzeniona jest w wielowiekowej tradycji edukacyjnej jezuitów (Towarzystwa Jezusowego). Należy podkreślić już na samym wstępie, że pedagogika ta w swej warstwie filozoficzno-ideowej czerpie przede wszystkim z *Ćwiczeń duchownych*, stanowiących zapis osobistych doświadczeń duchowych i egzystencjalnych św. Ignacego Loyoli (1491–1556). Jak słusznie zauważają W. Pasierbek i J. Mułka, przemyślenia i głębokie przeżycia duchowe Ignacego w Manresie oraz okres studiów na paryskiej Sorbonie przyczyniły się

[...] w głównej mierze do określenia charakteru i priorytetów działalności zakonu. Pozwoliły też dostrzec rolę i znaczenie nauczania i wychowania. Ponadto stały się w niedalekiej przyszłości inspiracją do rozpoczęcia przez pierwszych jezuitów działalności o charakterze edukacyjnym (2008, s. 7).

To właśnie konkret życia stoi za pedagogiką nazywaną od imienia jej twórcy, choć należy podkreślić, że sam Ignacy Loyola nie stworzył pedagogiki w dzisiejszym tego słowa rozumieniu. Pedagogika ignacjańska jest pochodną jego troski o wychowanie ludzi chcących twórczo przemierzać świat celem głoszenia Ewangelii. Jak pokazuje wielowiekowa tradycja szkolnictwa jezuickiego, silne zakotwiczenie w realiach życia sprawiły, że koncepcje i praktyka mistrza stały się doskonałym wzorem dla wszystkich podejmujących trud nauczania i wychowania młodych pokoleń. To, co charakteryzuje ową myśl pedagogiczną i związaną z nią dydaktykę wychowania, to przede wszystkim silne zaangażowanie się w promowanie wartości sprawiedliwości i wolności osobistej.

Zaangażowanie jezuitów w wychowanie na poziomie zorganizowanym rozpoczyna się w 1548 r., w którym otwarli pierwszą szkołę w Messynie. W ciągu kolejnych dziesięcioleci, aż do kasaty zakonu w 1773 r., a następnie po jego przywróceniu w 1814,

[...] szkolnictwo jezuickie było i nadal pozostaje znaczącą propozycją w zakresie edukacji młodego pokolenia, czego dowodem jest choćby dwieście uniwersytetów i ponad tysiąc szkół szkolnictwa niższego prowadzonych dzisiaj przez jezuitów (W. Pasierbek, J. Mułka, 2008, s. 7).

Wkład jezuitów w naukę światową i polską pozostaje bezsprzeczny. Ich aktywny, wielostronny i twórczy udział w życiu umysłowym i wychowawczym pozostawił bogatą spuściznę w postaci licznych dzieł naukowych i instytucji wychowawczo-oświatowych, które funkcjonują do dziś. Niestety, wiele z nich nie dotrwało z różnych powodów do naszych czasów.

Dobrym przykładem aktywnego zaangażowania jezuitów w naukę i kulturę Polski może być ich udział w działalności Komisji Edukacji Narodowej (J. Popłatek, 1973, s. 421–445). Kasata zakonu jezuitów nie przeszkodziła im w sposób twórczy kontynuować społecznego zaangażowania. Wspomnieć można w tym miejscu choćby takie znane z historii nazwiska, jak: J. Albertandi, A. Gawroński, G. Piramowicz i S. Sierakowski, którzy wnieśli poważny wkład do historii nauki i kultury Polski. Uważa się, że ponad tysiąc byłych jezuitów pozostawało w służbie KEN w latach 1773–1794, pełniąc najczęściej funkcję nauczycieli szkół narodowych, wizytatorów bądź autorów podręczników (I. Stasiewicz-Jasiukowa, 2004, s. 19).

Przełom XX i XXI w. to kolejny okres niesłabnącego zaangażowania się jezuitów w działalność oświatową i wychowawczą, o czym świadczą prowadzone przez nich szkoły i uniwersytety.

Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania: dialog wychowawcy z uczniem

Zasady pedagogiki ignacjańskiej w sposób syntetyczny i niezwykle jasny zostały przedstawione w dwóch dokumentach. Pierwszym z nich jest tekst *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, wydany w 1986 r. Omówienie to zawiera wiele informacji o charakterze historycznym i filozoficznym. Drugim niezwykle ważnym dokumentem jest opracowanie *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, wydane w 1993 r., celem ukazania konkretnych aplikacji założeń teoretycznych do życia. (Oba zostały przedrukowane w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006). Z obu dokumentów przeziiera głęboka troska o promocję wartości humanistycznych i duchowych z pełnym poszanowaniem jednostki, jak i całych społeczeństw. Poszukując odpowiedzi, czym jest pedagogika i pedagogia ignacjańska, dokument stwierdza:

Pedagogia jest drogą, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju. Pedagogii, sztuki i nauki o nauczaniu, nie można sprowadzić tylko do metodologii. Powinna ona zawierać światopogląd i wizję ideału osoby ludzkiej, którą chcemy wychowywać. Wyznacza to cel, któremu podporządkowane są wszystkie aspekty tradycji wychowania, i dostarcza kryteriów do wyboru środków, które mają być zastosowane w procesie wychowywania (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 107).

Podejmowane starania wychowawcze i edukacyjne, wg założeń myśli ignacjańskiej, przejawiają się przede wszystkim w trosce o wychowywanie jednostki, która będzie potrafiła żyć z myślą o innych, co obok troski o harmonijny osobowy wzrost wychowanków stanowi o oryginalności założeń pedagogiki ignacjańskiej i wyznacza jej właściwy cel. Ogólne cele omawianej pedagogiki, oparte na zdrowym rozumowaniu i ożywione przez refleksję, winny prowadzić uczniów do samodyscypliny i podejmowania różnych twórczych inicjatyw, a także do uczciwości i dokładności. Proces wychowania jezuickiego odbywa się zawsze na zasadzie dialogu uczniów z wychowawcami, wyrażającym się we wspólnym odkrywaniu rzeczywistości.

Kwestię celów pedagogiki precyzuje P.-H. Kolvenbach, który stwierdza, że dążenie, aby

[...] osiągnąć pełny rozwój intelektualny ucznia według zdolności danych mu przez Boga, jest słusznie wyróżniającym się celem jezuickiego wychowania. Jednak jego celem nie było nigdy zwykle gromadzenie wiadomości lub przygotowywanie się do zawodu, chociaż jest to ważne i użyteczne dla wybijających się liderów chrześcijańskich. Ostatecznym celem wychowania jezuickiego jest raczej pełny wzrost osoby, prowadzący do działania przenikniętego duchem i obecnością Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, Człowieka-dla-innych. Ten cel działania, oparty na zdrowym rozumowaniu i ożywiony przez kontemplację, prowadzi uczniów do samodyscypliny i inicjatywy, do uczciwości i dokładności. Jednocześnie niedbałe lub powierzchowne sposoby myślenia kwalifikuje jako niegodne człowieka i, co ważniejsze, niebezpieczne dla świata, do służby któremu wszyscy są powołani (P.-H. Kolvenbach, 2006, s. 107).

Wypowiedź ta potwierdza w sposób bezpośredni humanistyczny i chrześcijański kontekst przedstawianej pedagogiki, która przeciwstawia się naturalistycznemu i zarazem redukcjonistycznemu patrzeniu na świat.

Pedagogika ignacjańska, mówiąc inaczej, ufundowana została na swoim aksjomacie antropologicznym, który ujmuje rzeczywistość w sposób transcendentny. Wszelki materialistyczny redukcjonizm odwołujący się do naturalistycznych koncepcji człowieka i świata w sposób widoczny obcy jest modelowi ignacjańskiemu, który postuluje całościowe podejście do rzeczywistości wychowawczej, co oznacza w praktyce wyraźną troskę o wychowywanie „całego człowieka” (K. Sośnicki, 1967, s. 28–29). Naturalizm psychologiczny sprowadzający człowieka tylko do jego funkcji biologicznych i psychicznych stoi w jawnej opozycji do idei pedagogiki ignacjańskiej¹.

J. Mółka SJ i W. Pasierbek SJ, pedagodzy o orientacji ignacjańskiej, słusznie podkreślają, że proponowana przez pedagogikę ignacjańską troska o rozwój osobowy wychowanka

¹ Nurt pedagogiki naturalistycznej mimo licznych wad zawiera wiele cennych intuicji, których nie należy całkowicie przekreślać; zob. B. Śliwerski (1988).

[...] stanowi ważny impuls w korzystaniu z jej osiągnięć w praktycznej działalności różnego typu instytucji wychowawczych. Ponadto wskazuje na potrzebę wielostronnego i integralnego rozwoju człowieka w perspektywie egzystencjalnej i transcendentnej. Dzięki temu pedagogika ignacjańska odnajduje swoje miejsce w szeroko rozumianym nurcie pedagogiki personalistycznej (J. Mółka, W. Pasierbek, 2008, s. 9).

M. Gallagher (2003), diagnozując współczesną kulturę, stwierdza, że prezentuje się ona dzisiaj w przynajmniej trzech formach: jako teoria filozoficzna (postmodernizm), jako współczesny i dezorientujący styl życia oraz jako świadomość w poszukiwaniu (negatywne i pozytywne skrzydła ponowoczesności). Wymienione przezeń formy kultury

[...] wymagają doświadczenia mądrości pedagogiki ignacjańskiej, ponieważ wszystkie trzy pozostają kruche z powodu braku korzeni (M. Gallagher, 2008, s. 312).

Opisując pedagogikę ignacjańską z perspektywy badacza kultury, Gallagher stwierdza, że obowiązująca dzisiaj kultura społeczna jest

[...] w gruncie rzeczy pedagogiką własności czy samo-przywłaszczenia, podczas gdy czającym się i w dużej mierze niedostrzeganym niebezpieczeństwem we wszystkich trzech wersjach kultury postmodernistycznej jest tendencja do postrzegania wszystkiego jako doraźne i tymczasowe.

Tak rozumianą kulturę autor konfrontuje w sposób stanowczy z pedagogiką ignacjańską, która charakteryzuje się przeciwstawnym zaangażowaniem się w dobro człowieka w jego indywidualnym znaczeniu, uznając klasyczną definicję prawdy. Pedagogikę ignacjańską możemy więc rozumieć w kontekście kultury jako drogę **zaangażowania się**, natomiast nurty postmodernistyczne „wydają się mieć alergię na jakiegokolwiek permanentne zobowiązanie jednostki” (M. Gallagher, 2008, s. 312).

Troska o konkretnego człowieka wyznacznikiem pedagogiki ignacjańskiej

Pedagogika ignacjańska czerpie przede wszystkim z doświadczenia *Ćwiczeń duchownych*, opracowanych przez Ignacego Loyolę (1999) w postaci niewielkiej książeczki-przewodnika (zob. I. Iparraguirre, 1955). Nie sposób więc zrozumieć idei wychowania ignacjańskiego, pomijając ów tekst. *Ćwiczenia duchowne* Ignacego w swej funkcji pierwotnej i podstawowej służą odprawianiu rekolekcji duchowych, co nie wyklucza, że ukazują i porządkują również w pewnym stopniu zasady pedagogiki i dydaktyki ignacjańskiej.

Znajdujemy w niej wiele konkretnych wskazówek, jak postępować i jakimi metodami się posługiwać, aby osiągnąć zamierzone cele pedagogiczne.

Ćwiczenia duchowne, rozpisane na cztery tygodnie, wytyczają odprawiającemu je ścieżkę rozwoju duchowego. Zaproponowany model rekolekcji odzwierciedla ignacjańską myśl pedagogiczną w sposób niezwykle wyrazisty i pogłębiony. Ignacy jako dobry pedagog umiejętnie prowadzi podopiecznego przez okres czterech tygodni po ścieżkach jego własnego życia, konfrontując wszelkie pojawiające się w tym czasie odczucia i przemyślenia z wartościami obiektywnymi. Analiza zawartych treści w omawianej książeczce ukazuje wagę konieczności zaangażowania się całego człowieka w przeżywanie tego czasu. Nie sposób odprawić tych ćwiczeń bez całkowitego zaangażowania rekolektanta na płaszczyźnie fizycznej, psychicznej i duchowej.

Rysujący się po lekturze *Ćwiczeń duchownych* model ignacjańskiego kierownictwa, zmierzający do doprowadzenia rekolektanta do dojrzałości duchowej, znajduje doskonałe zastosowanie we wszelkich innych zabiegach zdążających do wychowywania człowieka jako takiego, ku jego pełnej dojrzałości osobowej, którą rozumie się jako zdolność do „bycia dla innych” w duchu łacińskiej zasady *magis* (co tłumaczy się na język polski jako „więcej, pełniej”) (W. Lambert, 2001).

W procesie wychowawczym faktycznie zakłada się oddziaływanie na różne etapy rozwoju zarówno intelektualnego, jak i uczuciowego i duchowego. Pedagogia ignacjańska nastawiona jest na indywidualne kształtowanie i pomaganie każdemu uczniowi w stopniowym dojrzewaniu indywidualnym i społecznym. W związku z takim podejściem „plan nauczania skierowany jest bardziej na osobę niż na materię, którą chce się przekazać”, przez co każdy uczeń ma możliwość

[...] rozwinięcia i osiągnięcia stawianych celów, zgodnie z rytmem odpowiadającym jego osobistym zdolnościom i charakterystycznym cechom osobowości (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 26).

Przenosząc wytyczne z ćwiczeń na grunt wychowania ogólnego, widzimy jasno, jak myśl dydaktyczna zawarta w *Ćwiczeniach* pozwala wychowawcy lepiej rozumieć swoją rolę względem wychowanka. Również wychowankowie dzięki zasadom spisany w *Ćwiczeniach* mogą lepiej pojąć, co jest im właściwe, jakie są względem nich wymagania i oczekiwania.

Ćwiczenia stanowią znakomite kompendium wiedzy o duchowości jezuitów oraz odsłaniają ich motywy takiego, a nie innego podejścia pedagogicznego do drugiego człowieka. Książeczka jest nadto doskonałym opisem stałego, wzajemnego oddziaływania zachodzącego między trzema fundamentalnymi zmiennymi: doświadczeniem, refleksją oraz działaniem, które stanowią fundament procesu nauczania i uczenia się. Dobrze oddaje także dynamiczny i wzajemny stosunek, jaki zachodzi między nauczycielem a uczniem. Za przykład precyzji instrukcji, jakie odnajdujemy w książ-

żeczce ćwiczeń, niech posłuży fragment, w którym Ignacy tłumaczy, jak należy postępować podczas ćwiczeń z rekolektantem:

Osoba, która innej udziela pouczenia o sposobie i porządku rozmyślenia i kontemplacji, powinna opowiadać wiernie treść kontemplacji lub rozmyślenia, przechodząc tylko od punktu do punktu i dodawać krótkie lub zbierające w całość wyjaśnienie. Osoba bowiem, która się oddaje kontemplacji, bierze z tej treści to, co naprawdę istotne, osobiście rozprawia nad tym i rozumuje, coś w tym odnajduje, co się odrobinę bardziej przyczynia do wyjaśnienia lub odczucia treści, a dzieje się to albo przez swoje rozumowanie, albo przez to, że rozum oświeca moc Boża; jest w tym więcej smakowania i pożytku duchowego niż gdyby ten, który udziela ćwiczeń, zabrał się do bardzo szerokiego wyjaśniania, jak należy rozumieć [podawaną] treść; bo przecież nie ogrom wiedzy napełnia i nasycza duszę, lecz raczej wewnętrzne rozumienie rzeczy i smakowanie w nich (I. Loyola, 1999, Uwaga 2).

To, co charakteryzuje w sposób szczególny pedagogikę ignacjańską, to jej olbrzymia troska o konkretnego człowieka. Uwaga 18 w sposób niezwykle dobitny ukazuje personalistyczne podejście Ignacego do drugiego człowieka:

Tych ćwiczeń należy udzielać odpowiednio do usposobienia ludzi, którzy chcą odprawiać ćwiczenia duchowe, to znaczy z uwzględnieniem ich wieku, wykształcenia lub uzdolnień. Toteż nie można człowiekowi prostemu lub słabego zdrowia przekazywać rzeczy, których nie będzie mógł spokojnie znieść i wyciągnąć z nich korzyści. Podobnie odpowiednio do tego, jak się kto chce usposobić, tak trzeba ich każdemu udzielać, żeby mógł z nich czerpać większą pomoc i korzyść (I. Loyola, 1999).

Indywidualne podejście do człowieka uwidacznia się w wielu momentach. Należyta troska zarówno o rekolektanta, jak i dającego rekolekcje (wychowawca – wychowanek) stanowi podstawowy wyznacznik ignacjańskiej pedagogiki i uwidacznia się dodatkowo w tym, że ćwiczenia proponowane przez Ignacego zawierają aż 22 tzw. uwagi wstępne. Zadaniem tych uwag jest odpowiednie wytłumaczenie celu, doboru treści i metody proponowanych ćwiczeń, które następnie w sposób niezwykle ścisły autor przedstawia i opisuje.

Relacja wychowawca – uczeń zmierzająca ku wspólnemu doświadczeniu, refleksji i działaniu

Ignacjański model wychowania można streścić w trzech pojęciach: **doświadczenie, refleksja i działanie**. Terminy te charakteryzują dość precyzyjnie sposób bycia i postępowania oparty na myśli ignacjańskiej. Wszelki wzrost osobowy przebiega przez owe wzajemnie się uzupełniające zmienne. Wskazane zmienne w sposób ścisły odnosi się do wychowanków, co nie

przekreśla faktu, że wychowawca w tym procesie w jakiś sposób uczestniczy. Zadaniem nauczyciela jest umiejętne prowadzenie ucznia po ścieżkach życia. Uczeń, odkrywając otaczającą go rzeczywistość, nie jest pozostawiony sam sobie. Towarzyszenie uczniowi stanowi wyraz zaangażowania się nauczyciela w dialog ze swoim podopiecznym, za którego w pewnym stopniu bierze odpowiedzialność. Mówiąc inaczej, w pewnych momentach uczeń wraz z nauczycielem idą razem z sobą przez życie ramię w ramię; są momenty, w których nauczyciel pozostawia ucznia samego sobie, ale są też i takie, kiedy uczeń podąża za nauczycielem jako wzorem i autorytetem. Dzięki tej dynamice ostateczne doświadczanie, przeżywanie, refleksja i działanie ucznia stają się dlań wyzwajające i twórcze. Uczeń może przekraczać siebie w zaufaniu wobec tego, co nowe i nieznanne, pewien, że jest koło niego ktoś drugi.

Współczesne badania o charakterze psychologicznym i pedagogicznym potwierdzają, że wychowanie stanowi proces złożony, w którym przejście ze stanu „wiedzieć” do działania przebiega przez refleksję. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że dla twórcy pedagogiki ignacjańskiej podstawową dynamiką wychowawczą było stałe zachęcanie wychowanków do poznawania rzeczywistości, a następnie do dokonywania gruntownej refleksji nad własnym doświadczeniem. Przywiązanie do dokonywania namysłu nad swoim zachowaniem, nad uczuciami i emocjami, które są na różne sposoby wyzwalane, stanowi ważny rdzeń myśli Ignacego. Refleksja stanowi ważny przyczynik na drodze wiodącej do zmiany; to refleksja ostatecznie ją warunkuje i umożliwia, zapewnia jej sens itp. Wszelkie działanie niepoprzedzone refleksją w pedagogice ignacjańskiej uważane jest za działanie pochopne i pozbawione rozeznania, a więc niewłaściwe.

Jest sprawą oczywistą dla ignacjańskiego modelu wychowania, że dopiero po odpowiedniej refleksji nad doświadczeniem i wewnętrznym przyswojeniu sobie znaczenia i konsekwencji tego, co się bada, można swobodnie i pewnie przejść do wyboru właściwego działania, które powinno prowadzić ostatecznie do całościowego (osobowego) wzrostu (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 113).

Pedagogika ignacjańska wpisująca się w nurt pedagogiki personalistyczno-transcendentalnej relację zachodzącą między nauczycielem i uczniem opisuje w kategoriach spotkania, w którym uczestniczy również Bóg. To Bóg jest źródłem wszelkich wartości, które w sposób moralny organizują proces stawiania się osobą zdolną do pełnego przeżywania siebie i nawiązywania twórczych relacji z innymi.

Cytowany już dokument *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne* podkreśla, że przy

[...] zastosowaniu ignacjańskiego modelu relacji między nauczycielem i uczniem w wychowaniu jezuickim, głównym zadaniem nauczyciela jest ułatwienie uczniowi drogi do prawdy, zwłaszcza w zakresie przedmiotu, który jest zgłębiany

pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel stwarza warunki, kładzie fundamenty i dostarcza okazji, aby u ucznia powstawało ciągłe, wzajemne oddziaływanie między doświadczeniem, refleksją i działaniem (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 114).

Dobry opis relacji wychowawca-wychowanek odnajdujemy w przywołanym już kilkakrotnie dokumencie *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, który klarownie wyjaśnia, że osobista relacja między uczniem a nauczycielem ułatwia uczniowi

[...] odpowiedzialne korzystanie ze swojej wolności. Nauczyciele i pracownicy administracji, zarówno jezuici, jak i świeccy, są kimś więcej niż tylko przewodnikami w sprawach nauki. Są oni osobiście zaangażowani w intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój każdego ucznia, pomagając każdemu w rozwinięciu poczucia własnej godności i wartości oraz w stawianiu się odpowiedzialną jednostką we wspólnocie (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 26).

Zaangażowanie w szkolny los ucznia wyraża się na różne sposoby. Sprawą niezwykle ważną i często podkreślaną w środowiskach operujących ignacjańskim modelem wychowania jest kwestia objęcia uczniów troską wykraczającą poza ramy szkoły. Nie wystarczy również ograniczyć się jedynie do profesjonalnego przekazywania wiedzy, która w dobie rozwiniętych środków masowego komunikowania się dostępna jest również poza murami uczelni.

Szanując sferę osobistych spraw uczniów, pedagodzy postępujący zgodnie z zasadami pedagogiki ignacjańskiej powinni być zawsze

[...] gotowi wsłuchiwać się w ich troski i problemy dotyczące sensu życia, dzielić z nimi ich radości i smartwienia, pomagać w osobistym wzrastaniu i w kontaktach interpersonalnych (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 26).

W ten sposób

[...] dorośli członkowie wychowawczej wspólnoty prowadzą uczniów i pomagają im podejmować decyzje wykraczające poza granice własnego „ja”. Obejmuje to otwarcie się na potrzeby innych ludzi i troskę o nie. Starają się tak żyć, by dać uczniom przykład. Gotowi są dzielić się osobistym doświadczeniem życiowym. *Cura personalis* [uwaga i troska o każdą osobę – przyp. M.G.] pozostaje podstawową, charakterystyczną cechą jezuickiego wychowania (*Podstawy edukacji ignacjańskiej*, 2006, s. 26).

Refleksja końcowa

Na koniec należy raz jeszcze podkreślić, że pedagogika ignacjańska ma charakter niezwykle praktyczny i mimo upływu kilkuset lat, odkąd

jezuici otworzyli pierwsze instytucje wychowawcze (szkoły średnie, uniwersytety, bursy dla młodzieży itp.), nie traci na aktualności. Należy jednak przyznać, że wciąż brakuje teoretycznych opracowań na jej temat, więc można powiedzieć, że praktyka wciąż wyprzedza tu teorię. Znana bardziej w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, w Polsce wciąż jest jakby nieznana i niedoceniona. W duchu pedagogiki ignacjańskiej kształcą się na całym świecie setki tysięcy dzieci, młodzieży i dorosłych. Na terenie Polski ośrodkami promującymi jej idee są dwa gimnazja oraz dwie szkoły wyższe. Ponadto w duchu pedagogiki ignacjańskiej pracuje kilkanaście ośrodków formacji religijnej. Ośrodkiem, który obecnie wydaje się najsilniej promować w wymiarze teoretycznym i praktycznym idee pedagogiki ignacjańskiej, jest Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców im. Pedro Arrupe w Gdyni. Wspomniane Centrum, zainspirowane tradycją jezuickiego szkolnictwa, oferuje wychowawcom i liderom całościowe spojrzenie na edukację oraz przemiany zachodzące w świecie. Pracownicy Centrum, czerpiąc ze źródeł wiary i wychodząc często poza obszar edukacji instytucjonalnej, swoją ofertę kierują do rodzin i młodzieży, które z różnych racji nie są objęci należycie przez edukację formalną. Innym znanym ośrodkiem o charakterze akademickim w Polsce, kształcącym w podobnym duchu młodzież i studentów, jest Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie.

Odnosząc się na koniec jeszcze raz do zależności między wychowankiem a wychowawcą, należy ponownie podkreślić dialogiczny wymiar procesu wychowania. W tej perspektywie nauczyciel jest najczęściej tym, który inicjuje dialog, co nie wyklucza sytuacji odwrotnej. M. Łobocki, odwołując się do terminologii zaczerpniętej z teorii cybernetyki, stwierdza, że między wychowawcą a wychowankiem zachodzi proces o charakterze sprzężenia zwrotnego. Tak rozumiejąc ową interakcję, błędem byłoby, jak to czyniono w pedagogice tradycyjnej,

[...] upatrywanie w wychowanku jedynie przedmiotu oddziaływań wychowawcy, a w tym drugim dostrzeganie wyłącznie podmiotu własnych działań wychowanka. W procesie wychowawczym każdy z partnerów jest zarówno podmiotem, jak i przedmiotem oddziaływań, a więc także wychowawca podlega wpływom ze strony wychowanka (M. Łobocki, 2008, s. 55).

Proces wzajemnego oddziaływania wychowawcy i wychowanka z perspektywy założeń pedagogiki ignacjańskiej w swej złożoności nie sprowadza ich do roli przeciwstawnych sobie stron oddzielonych niemożliwą do przekroczenia granicą. Specyfikę tej relacji zauważa L. Górska, która stwierdza:

Klasycznie przeciwstawiane dwa obozy uczestników wychowania: wychowawcy i wychowankowie, nie będą tu przedzielone nieprzekraczalną granicą. Role te w sposób naturalny stają się przeciwieństwami, a jednocześnie często są niełatwe do zidentyfikowania. Tym, co wyróżnia w danej chwili wychowawcę (rozumianego nie tylko jako konkretna osoba, ale także w sensie

pewnego układu społecznego), jest jego „inicjatywa” dynamizowania relacji z drugim człowiekiem (pojedynczym lub zbiorowym). Dla wychowanka z kolei charakterystyczna jest „wtórność” usytuowania się w „zaproponowanej” linii działania. Owa wtórność ma charakter jakiejś „odpowiedzi” wychowanka na propozycję wychowawcy. Może to być odpowiedź spontaniczna, wymuszona, zniewalająca, jak również wyraz osobistego wyboru, wpisującego się w zaproponowaną ofertę albo ją modyfikującego, bądź też odrzucającego ją (L. Górską, 2007, s. 317).

Ignacjańska indywidualna troska o ucznia (*cura personalis*) wnosi cenny wkład w ten dialog, staje się podstawową zasadą dydaktyczną. Stanowi wyraz najwyższego szacunku względem drugiego człowieka. W wychowaniu i praktyce szkolnej podejście to obliguje nauczycieli do traktowania uczniów w sposób indywidualny. Nie chodzi tu tylko o czysto techniczne skupienie się na uczniu jako podmiocie wychowania, ale na zawiązaniu z nim osobistej relacji.

Bibliografia

- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania.* (1986). B. Steczek (tłum.). Kraków.
- Gallagher, M. (2003). *Clashing Symbols: An Introduction to Faith-and-Culture.* Londyn.
- Gallagher, M. (2008). Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej. W: W. Pasierbek (red). *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu.* Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej. Kraków.
- Górska, L. (2007). Pedagogia i pedagogika jezuicka – w poszukiwaniu inspiracji dla współczesnego wychowania. W: I. Kość, E. Magiera (red.). *Z dziejów oświaty polskiej.* Szczecin.
- Iparraguirre, I. (red.) (1955). *Directoria Exercitiorum Spiritualium (1540–1599).* Monumenta Historica Societatis Iesu. Monumenta Ignatiana. Rzym.
- Kolvenbach, P.-H. (2006). Przedmowa. W: *Podstawy edukacji ignacjańskiej.* B. Steczek (tłum.). Kraków.
- Kunowski, S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Łódź.
- Lambert, W. (2001). *Słownik duchowości ignacjańskiej.* O. Fendrych (tłum.). Kraków.
- Loyola, I., św. (1999). *Ćwiczenia duchowe.* J. Ożóg (tłum.). Kraków.
- Łobocki, M. (2008). *Teoria wychowania w zarysie.* Kraków.
- Pasierbek, W. (red.) (2008). *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu.* Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej. Kraków.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej.* (2006). B. Steczek (tłum.). Kraków.
- Popłatek, J. (1973). *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej.* Kraków.
- Sośnicki, K. (1967). *Istota i cele wychowania.* Warszawa.
- Stasiewicz-Jasiukowa, I. (2004). O kondycji naukowej jezuitów polskich (od roku 1773 do XXI wieku). W: I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.). *Wkład jezuitów do nauki i kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i pod zaborami.* Kraków – Warszawa.
- Śliwowski, B. (1988). *Współczesne teorie i nurty wychowania.* Kraków.

Streszczenie

Pedagogika ignacjańska, podkreślając konieczność kształtowania pozytywnych relacji między wychowawcą a wychowankiem, wpisuje się w nurt pedagogiki personalistycznej.

W niniejszym artykule przedstawiono historyczne uwarunkowania pedagogiki ignacjańskiej, zakorzenionej w wielowiekowej tradycji edukacyjnej Towarzystwa Jezusowego. Wychowanie jezuickie wyraża się w bogatej ofercie szkół i uniwersytetów, które kształcą dzieci i młodzież na wszystkich kontynentach w duchu łacińskiej maksymy *cura personalis*.

Dialog ucznia z wychowawcą stanowi podstawowy aspekt wychowania jezuickiego. Wychowanie to rozumie się jako drogę, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju, tak by z biegiem czasu stawali się ludźmi dla innych.

W artykule omówiono ponadto związek pedagogiki ignacjańskiej z *Ćwiczeniami duchownymi*, opracowanymi przez św. Ignacego, i zaprezentowano trzy ważne składowe tej pedagogiki, którymi są: doświadczenie, refleksja i zdolność działania.

Summary

This paper presents the historical conditions of Ignatian pedagogy as rooted in the centuries-old tradition of Jesuit (Society of Jesus) education. A wide range of schools and universities in every continent adopt the Jesuit principles of education, which teach children and young people in the spirit of the Latin maxim of *cura personalis* (care of the person).

The dialogue between the student and the teacher is an essential aspect of Jesuit education. It is understood as the manner in which teachers accompany students in their growth and development so that over time they can become human beings for others.

The article also discusses the relationship between pedagogy and the Ignatian *Spiritual Exercises* developed by St. Ignatius and presents three important components of Jesuit education: experience, reflection, and action.

Karol Motyl

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

System dydaktyczny Józefa Kalasantego

Wstęp

O znaczeniu dydaktyki jako jednej z podstawowych nauk pedagogicznych świadczy fakt powstania wielu systemów dydaktycznych wywierających wpływ na kształcenie w obecnych czasach (W. Okoń, 2003). Przez system dydaktyczny rozumie się

[...] całokształt zasad organizacyjnych oraz treść, metody i środki nauczania – uczenia się, tworzące spójną wewnętrzną strukturę i podporządkowane realizacji społecznie akceptowanych celów kształcenia (C. Kupisiewicz, 1973, s. 35).

Określenie to nie pozostaje w sprzeczności ze stanowiskiem W. Okonia, który pojmuje system dydaktyczny jako

[...] zespół zgodnych wewnątrznie twierdzeń, opartych na jednolitym układzie celów, treści i zasad dydaktycznych, a dotyczących sposobów i organizacji pracy nauczycieli i uczniów (2003, s. 63).

Cele kształcenia to świadomie założone stany lub zdarzenia (efekty), które chcemy osiągnąć w procesie dydaktycznym (F. Bereźnicki, 2007), natomiast treści to ogół wiadomości i czynności opanowanych przez uczniów (B. Niemierko, 2007). Zasady dydaktyczne można określić jako ogólne normy postępowania dydaktycznego nauczyciela oraz działalności uczniów wynikające z podstawowych prawidłowości procesu dydaktycznego, których przestrzeganie zapewni optymalną realizację założonych celów kształcenia. Sposób pracy dydaktycznej, czyli metody kształcenia, to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i ucznia, który jest realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości ucznia. Ostatnim wymienionym w definicji systemu dydaktycznego składnikiem jest organizacja kształcenia, która wskazuje, jak organizować

pracę dydaktyczną stosownie do celu, treści, metod i przedmiotu kształcenia (F. Bereźnicki, 2007).

Na podstawie zacytowanej definicji Okonia opisany zostanie system dydaktyczny Józefa Kalasantego, założyciela Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych (pijarów) oraz pierwszej powszechnej i bezpłatnej szkoły w Europie. Dla lepszego zrozumienia jego działalności zasadne wydaje się krótkie scharakteryzowanie myśli pedagogicznej epoki renesansu.

Tło historyczne

Na poglądy i działalność Józefa Kalasantego olbrzymi wpływ miały idee renesansu. Samą epokę traktuje się jako odrodzenie literatury klasycznej, sztuki, nauki oraz ideałów grecko-rzymskich. Różnorodne dziedziny ludzkiej działalności nie ograniczały się do zmian w zakresie życia umysłowego i estetycznego, ale doprowadziły do sprzeciwu przeciwko ograniczeniom średniowiecza. Warstwy mieszczańskie i środowiska intelektualne odnosiły się krytycznie do średniowiecznych ideałów, potępiały niechęć zachodniego chrześcijaństwa do literatury i nauki świata antycznego, buntowały się przeciwko jednostronności filozofii scholastycznej oraz jej metodom, które zamykały ludzkie umysły w ciasnych kręgach problemów religijnych. Uwaga skupiona była również na wszystkich innych ludzkich sprawach, radościach, troskach, sukcesach i porażkach; wierzono w nieograniczoną siłę ludzkiego rozumu oraz jego nieograniczone możliwości; kładziono akcent na dobre strony ludzkiej natury i jej dążenia do osiągnięcia coraz wyższego stopnia rozwoju. Powyższe stwierdzenia można zawrzeć w jednym pojęciu: humanizm. Myśl renesansu skupiona była przede wszystkim na człowieku żyjącym w świecie realnym, dążącym do osiągnięcia osobistego szczęścia i zaspokojenia swoich pragnień, na człowieku obdarzonym wielkimi zdolnościami, wszechstronnymi zainteresowaniami i wyrobionym gustem estetycznym. Odrodzenie grecko-rzymskich ideałów przyczyniło się do zmian dotychczasowych metod wychowania i kształcenia młodzieży. Chcąc całkowicie zerwać z błędami kształcenia w średniowieczu, humaniści chcieli odebrać Kościołowi wpływ na oświatę i podporządkować szkoły władzom świeckim. I tak, za przykładem m.in. Florencji, która już w XIII w. organizowała szkolnictwo elementarne podporządkowane władzom miasta, kroczyły inne duże miasta: Mediolan, Siena, Wenecja. Doniosłym wydarzeniem stało się podjęcie w 1443 r. w Ferrarze uchwały, wg której na terenie miasta nie mogła istnieć ani jedna placówka oświatowa bez pozwolenia i nadzoru miasta. W miarę upływu czasu opieka miast została rozszerzona na szkoły średnie dostępne tylko dla chłopców wywodzących się z najwyższych warstw mieszczańskich (Ł. Kurdybacha, 1965).

Przykłady myśli i działalności pedagogicznej okresu renesansu

Szkolnictwo włoskie epoki renesansu kładło duży nacisk na rozwój szkół elementarnych prowadzonych już nie w języku łacińskim, ale języku ojczystym. Z inicjatywy władców i zarządców w większych miastach powstawały biblioteki, które udostępniały szerokiemu gronu mieszczan książki pisane w języku ojczystym. Z tej samej inicjatywy powstały szkoły prowadzone przez wielkich uczonych lub rody arystokratyczne. Przykładem tego typu placówek była szkoła Guarina z Werony, który utrzymał od władz miejskich zezwolenie na nauczanie, m.in. retoryki. Placówka odznaczała się atmosferą szczególnej serdeczności (rozwijając w ten sposób u uczniów uczucia sympatii i życzliwości), ale panował w niej także duch surowej moralności. Zajęcia teoretyczne były przeplatane ćwiczeniami fizycznymi, zabawami i wycieczkami. Podtrzymując tradycje rycerskie, nauczano również pływania, jazdy konnej, polowania, a nawet tańca. Kształcenie było podzielone na trzy etapy: elementarny, gramatyczny i retoryczny. Nauczano takich przedmiotów, jak gramatyka łacińska, początki języka greckiego, dialektyka, retoryka, poezja, muzyka, matematyka, astronomia, przyroda, rysunek, medycyna, prawo, etyka. Guarino z Werony, będąc przykładem doskonałego dydaktyka, wywarł wpływ na niemal całą Europę czasów renesansu. Stało się tak przez zerwanie związków między myśleniem a średniowieczną ascezą oraz stworzenie szkoły średniej, która przygotowywała do studiów uniwersyteckich (Ł. Kurdybacha, 1965).

Vittorino da Feltre, najwybitniejszy pedagog włoskiego renesansu, znany był przede wszystkim z surowej moralności i całkowitego oddania uczniom. W 1423 r. przyjął propozycję Gianfrancesca Gonzagi z Mantui i objął kierownictwo szkoły, której głównym celem było kształcenie dzieci rodziny książęcej. Poza dziećmi z rodziny panującego Vittorino da Feltre przyjął do szkoły także dzieci najwybitniejszych rodów oraz zaprzyjaźnionych z nim rodzin, dzieci wybitnych uczonych oraz zdolnych młodych ludzi wywodzących się z ubogich włoskich rodzin. Liczba uczniów szkoły dochodziła czasami do 70. Każdy z uczniów płacił za swoje utrzymanie, z wyjątkiem najbiedniejszych, którzy otrzymywali stypendia z kasy księcia Gonzagi lub innych źródeł. Liczba ubogich uczniów przewyższała liczbę uczniów z bogatych rodzin. Szkoła Vittorina kształciła uczniów w wieku od 7. do 21. roku życia. Często czyniono jednak wyjątki i przyjmowano osoby w wieku 20 lat, zatrzymując ich w szkole do 26. roku życia. Szkoła w Mantui mieściła się w ogromnym, przestronnym budynku położonym w olbrzymim parku. Pokoje były obszerne i wysokie, korytarze szerokie i dobrze oświetlone. Wokoło płynęła mała rzeka, w pobliżu której ciągnęły się łąki i lasy z wybudowanymi boiskami sportowymi i różnymi obiektami do zabaw, nauki jazdy konnej i ćwiczeń

wojskowych. Vittorino usunął z budynku szkolnego wszystkie kosztowne meble, obicia i urządzenia po to, by przyzwyczaić młodzież do skromnych warunków życia. Ściany natomiast kazał pokryć freskami, które przedstawiały sceny z życia i zabaw dzieci. Na korytarzach rozmaścił dzieła sztuki o wysokiej wartości artystycznej. Mimo że w szkole kształciły się dzieci zamożnych rodzin książęcych oraz dzieci biednych rodzin mieszczańskich, pokoje uczniów nie różniły się niczym od siebie.

Vittorino da Feltre był przeciwnikiem surowej, ascetycznej atmosfery średniowiecznych szkół kościelnych i dlatego wychowanie w swojej szkole oparł na zupełnie innych zasadach. Otaczał wszystkich uczniów ojcowską życzliwością i przyjacielską opieką, chcąc w ten sposób usunąć ze szkoły wszelki lęk, zastraszanie i przymus. Małym chłopcom okazywał wiele uczucia ojcowskiego i tkliwości, natomiast starszym wpajał ambicję i rozbudzał nadzieje na przyszłość. Podobnie jak Guarino z Werony, spożywał posiłki razem ze swoimi uczniami, brał udział we wszystkich organizowanych wycieczkach szkolnych, a także grach i zawodach sportowych. Vittorino dzielił z uczniami zarówno radości, jak i troski. W szkole, którą kierował, kary fizyczne stosowane były bardzo rzadko, przeważnie tylko w ostateczności, zamiast wydalenia z placówki. Za niewłaściwe przygotowanie się do lekcji uczeń pozostawał w szkole po obowiązkowych godzinach i odrabiał zaniebane obowiązki. Jednak Vittorino da Feltre nie zmuszał nikogo do nauki. Apelowal jedynie do honoru osobistego ucznia, przypominał pokładane w nim nadzieje rodziny, starał się wzbudzić zainteresowanie przerabianymi lekcjami. Wprowadzone do programu kształcenia stałe i systematyczne ćwiczenia gimnastyczne na świeżym powietrzu (bez względu na pogodę) uważał za podstawę zdrowia oraz znaczne ułatwienie postępów w nauce. Duże znaczenie przywiązywał do jazdy konnej, mocowania się oraz gry w piłkę. Vittorino da Feltre, nawiązując do starożytnej tradycji greckiej, nadał swojej szkole w Mantui bardzo charakterystyczną nazwę: Casa Giocosa, czyli dom rozrywki, wesołej zabawy. Wybierając tę nazwę, chciał podkreślić przepaść, jaka dzieliła jego szkołę od szkół średniowiecznych, potępianych przez pedagogów renesansowych, którzy uważali, że w szkołach nie należy stosować przymusu ani kar fizycznych. Metody wychowawcze stosowane w szkołach renesansowych opierały się bowiem na założeniu, że nauczanie będzie prowadzone w sposób łatwy, przyjemny, dostosowany do możliwości umysłowych i zainteresowań dziecka, a nauczyciel będzie widział w uczniu przyszłego działacza w różnych dziedzinach życia, nie zaś stworzenie skłonne tylko do czynienia złego. Postępując wedle tych wskazówek, każde dziecko, nawet najmniej zdolne, można było wyposażyć w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności. Zgodnie z tymi założeniami Vittorino da Feltre starał się ułatwić dzieciom zdobywanie wiedzy. Przy nauczaniu czytania małych dzieci posługiwał się różnego rodzaju gramami, a po opanowaniu czytania i pisania w języku łacińskim przystępowano do nauki gramatyki. Kierownik szkoły

ułatwiał dzieciom zrozumienie materiału objaśnieniami w języku ojczystym. Po przyswojeniu dzieciom podstawowych zasad deklinacji i koniugacji przechodzono do czytania Wergilego, Cyserona oraz nauki początków języka greckiego. Po nauce gramatyki (zgodnie z programem *trivium*) następowała nauka dialektyki i retoryki. Dialektyka była sztuką dyskusowania i interpretowania tekstu oraz odróżniania fałszu od prawdy, a retoryka zaczynała się od deklamacji, która zajmowała bardzo wiele miejsca w programie szkoły z Mantui. W klasach wyższych skupiano się na wygłaszaniu krótkich przemówień związanych z życiem politycznym, które najczęściej miały charakter mów do senatu lub ludu. Przez lekcje matematyki Vittorino chciał nauczyć dzieci ścisłości rozumowania oraz rozwiązywania zadań matematycznych dotyczących różnorodnych spraw życia praktycznego. W czasie zajęć szkolnych panowała w klasie swoboda. Przykładem mogą być lekcje matematyki, której uczono przeważnie przy pomocy różnych zabaw. Vittorino da Feltre chciał, aby dzieci uczyły się właściwego korzystania z wolności, która nie może być sprzeczna z dobrem ogółu. Twierdził nadto, że swobodne zachowanie się uczniów ułatwia nauczycielowi poznanie ich zdolności i zainteresowań. Umożliwia to ułożenie dla każdego dziecka odpowiedniego programu kształcenia oraz wybranie zawodu zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami. W ten sposób w szkole Vittorina da Feltre powstał elastyczny program kształcenia, dostosowywany w miarę możliwości do indywidualnych cech każdego ucznia, dzięki czemu każdy mógł wywierać dzięki kierunkowemu wykształceniu dodatni wpływ na otoczenie. Po opanowaniu przedmiotów zawartych w *trivium* i *quadrivium* przechodzono do kursu filozofii, oparte go przede wszystkim na dziełach Platona i Arystotelesa. Mimo długiego okresu przebywania w szkole uczniowie nie czuli się zmęczeni. Dynamikę ich umysłu podtrzymywały organizowane systematycznie gry i zabawy na wolnym powietrzu oraz wychowanie fizyczne, łączące się ściśle ze zdobywaniem wiedzy i wychowaniem moralnym (Ł. Kurdybacha, 1965). Szkołę Vittorina da Feltre cechowały wszystkie ważniejsze rysy pedagogiki humanistycznej, a on sam jest wzorem renesansowego nauczyciela i pedagoga (B. Suchodolski, 1964).

Najbardziej znanym i wpływowym pedagogiem czasów renesansu był Erazm z Rotterdamu. Nazwisko to jest symbolem całego humanizmu, gdyż w pismach tego autora znajdują się trafne rozważania pedagogiczne. Nie stworzył on spójnego humanistycznego systemu wychowawczego, jednak dążył do poprawy obyczajów współczesnego mu świata przez postulaty reformy Kościoła oraz krytykę scholastyki i kar cielesnych. W serii rozpraw Erazm z Rotterdamu rozwinął program wykształcenia humanistycznego. Sam również ułożył czytanki do nauki języka łacińskiego (B. Suchodolski, 1964). Zaproponował także metody stopniowego ćwiczenia inwencji twórczej oraz wyrabiania indywidualnego stylu przez studiowanie rozmaitych dzieł i ćwiczenie umiejętności ich krytycznej oceny. Przedkładał nauczanie

indywidualne nad zbiorowe, które nie uwzględniało różnic między poszczególnymi uczniami, oraz podkreślał znaczenie współzawodnictwa nastawionego na zwycięstwo, a nie triumf. Negatywnie odnosił się do ośmieszania i upokarzania uczniów. Erazm, podobnie jak Kalasanty, twierdził, że dziewczęta nie potrzebują wyższego wykształcenia, i że każde dziecko ma prawo do wykształcenia elementarnego. Jednak, w przeciwieństwie do Józefa Kalasantego, powszechność oświaty upatrywał w nauce domowej pod opieką nauczyciela wybranego przez rodziców. Erazm z Rotterdamu został nazwany „nauczycielem Europy”, a postulowana przezeń koncepcja pedagogiki humanistycznej miała za zadanie ukształtować w człowieku jego człowieczeństwo (C. Kupisiewicz, I. Wojnar, 1996).

Rys biograficzny Józefa Kalasantego

Data narodzin Józefa Kalasantego nie jest dokładnie znana, jednak wielowiekowa tradycja wskazuje jako datę urodzenia 11 września 1556 r. Dokładnie znane jest natomiast miejsce narodzin: Kalasanty urodził się w Peralta de la Sal, jako ostatni z ośmiorga dzieci Piotra Calasanza i Marii Castón. Rodzina utrzymywała się z ciężkiej pracy ojca (Piotr Calasanz był kowalem i rolnikiem, ale pełnił też funkcję *bayle* generalnego Peralty) i nie cierpiała niedostatku. Kalasanty miał dwóch braci (Jana i Piotra) oraz pięć siostr. Rodzice wydali pięć córek za majątnych młodzieńców, Józefowi natomiast pokrywali koszty całej edukacji. Rodzice wychowywali go w duchu katolicyzmu, głębokiej pobożności i izolacji od złego towarzystwa (S.G. Guerri, 1994).

Wykształcenie elementarne i średnie Kalasanty uzyskał w rodzinnym mieście. Szybko nauczył się czytać i pisać oraz liczyć, co wprowadziło w podziw nauczycieli. Stwierdzili, że jest bardzo uzdolniony, inteligentny i ma w sobie pasję do nauki, która go nigdy nie męczyła; że jest więc urodzony do tego, aby zostać człowiekiem wykształconym, wykonywać pracę umysłową i nie można zmarnować jego talentu. Wskazówek nauczycieli posłuchali rodzice, którzy w 1568 r. posłali go do szkoły trynitarzy w miejscowości Estadilla, położonej kilkanaście kilometrów od Peralty. Zatem w wieku 11 lat Kalasanty rozpoczął studia gramatyczne, na których zgłębiał wiedzę humanistyczną i literacką, nauczył się dobrze języka łacińskiego przez lekturę dzieł takich klasyków, jak Cyceron, Wergiliusz, Tacyt, Owidiusz. Wtedy też poczuł potrzebę rozwijania nie tylko swojego intelektu, ale również sfery duchowej, co znalazło wyraz w pragnieniu zostania duchownym (M. Spinelli, 2009).

W 1571 r. rozpoczął studia uniwersyteckie w zakresie filozofii i prawa. Studia filozoficzne trwały trzy lata, a prawnicze cztery. 17 kwietnia 1575 r. otrzymał tonsurę klerycką, a w 1577 ukończył studia z zakresu prawa, uzyskując tytuł doktora (S.G. Guerri, 1994). W 1578 r., mając 21 lat, podjął studia

teologiczne w jezuickim Kolegium im. Św. Pawła w Walencji. Radość z docierających do rodziców Kalasantego nowin o postępach w nauce i dobrych ocenach przerwała śmierć najstarszego brata, Jana. Rodzina Kalasantego, akceptując jego powołanie i zamiar zostania kapłanem, spadkobiercą rodzinnego majątku uczyniła jego starszego brata, Piotra. W testamencie widniała nawet klauzula, aby przyszły dziedzic majątku Calasanzów utrzymywał swojego młodszego brata oraz, traktując go z należną godnością, przekazał mu kwotę pieniędzy wystarczającą na ukończenie studiów i przyjęcie święceń kapłańskich (M. Spinelli, 2009).

Studiując teologię w Walencji, Kalasanty zakochał się w pewnej młodej kobiecie. Uciekając przed miłością, po roku studiów przeniósł się do Alcalá de Henares, by kontynuować studia teologiczne w tamtejszym kolegium jezuickim. Trzeba dodać, że podjęte przez Kalasantego studia nie przysparzały mu problemów. Był jednym z najlepszych studentów. Jednak w 1579 r. brat Piotr zginął na polu bitwy, walcząc o prawa wasali podczas zbrojnego powstania Aragonii przeciwko rządowi hrabiego Ribagorzy. Kilka miesięcy po tej tragedii umarła ich matka. Józef przerwał wtedy studia teologiczne i wrócił do rodzinnej miejscowości, w której pozostał przez rok. W tym czasie jego ojciec postanowił skierować najmłodszego syna na drogę kariery wojskowej, chcąc w ten sposób odwieść go od kapłaństwa. Widział w nim bowiem ostatnią nadzieję na przekazanie rodzinnego majątku. O dalszych losach Kalasantego zadecydowała jego ciężka choroba. W obliczu śmierci przysiągł Bogu, że jeśli wyzdrowieje, wznowi studia kapłańskie. Ojciec, bojąc się o życie Józefa, również zawierzył jego życie Opatrzności i przyrzekł oddać go na służbę Bogu. Po okresie pogarszającego się stanu zdrowia Józef niespodziewanie zaczął czuć się lepiej i wreszcie wygrał walkę z chorobą. To wydarzenie zadecydowało o powrocie na studia teologiczne (S.G. Guerri, 1994).

W 1581 r. Kalasanty wznowił więc studia teologiczne. Z powodu choroby ojca zdecydował o powrocie do Studium Generalnego w Léridzie, która położona była blisko Peralty. W trakcie dwóch lat studiów Józef przyjął niższe święcenia kapłańskie, święcenia subdiakonatu oraz diakonatu. 17 grudnia 1583 r. przyjął ostatnie święcenia kapłańskie i rozpoczął działalność kapłańską. Od 10 lutego 1584 r. przez ponad rok pracował u biskupa Filipa Urriesa w Barbastro. Od czerwca do sierpnia mieszkał z ojcem w Peralcie. Następnie towarzyszył biskupowi Kacprowi de la Figuerze w podróży do Montserrat, gdzie przebywał do końca stycznia 1586 r. W 1586 umarł jego ojciec, Piotr Calasanz. 12 lutego 1587 Kalasanty objął funkcję sekretarza kapituły kanoników i ceremoniarza w Urgel. 28 czerwca 1589 objął stanowisko wizytatora, a 1 lipca został mianowany oficjałem wikariatu w Tremp. Pod koniec 1591 r. zrzekł się wszystkich funkcji, przygotowując się do pielgrzymki do Rzymu. W międzyczasie podjął studia doktorskie z teologii i na przełomie 1591 i 1592 r. uzyskał tytuł doktora. Józef Kalasanty przybył z pielgrzymką do

Rzymu zimą 1592, gdzie założył szkołę przy parafii św. Doroty. Odtąd aż do śmierci (25 sierpnia 1628) był nierozzerwalnie związany z działalnością szkół pijarów (S.G. Guerri, 1994).

Historia powstania pierwszej szkoły pijarskiej

W 1595 r. Józef Kalasanty rozpoczął pielgrzymkę po Rzymie. Pielgrzymka ta różniła się od innych. Kalasanty odwiedził wszystkie dzielnice ówczesnego Rzymu w poszukiwaniu ubóstwa i nędzy. Bieda, którą zastał, nie była jedynie natury materialnej, lecz także moralnej i religijnej, a przede wszystkim intelektualnej: nikt nie uczył dzieci pisania, czytania i liczenia, mimo że w każdej dzielnicy była szkoła z nauczycielem opłacanym przez magistrat. Jednak pensja nauczyciela była tak skromna, że musiała być uzupełniana przez obowiązkowy wkład uczniów. Nie wszystkich rodziców było stać na opłacanie edukacji swoich dzieci. Jedynym rozwiązaniem było utworzenie szkoły, do której mogłyby uczęszczać dzieci bez wnoszenia wkładu finansowego za naukę. Szkoła taka miałaby uczyć czytania i pisania w języku ojczystym, rachunków, a nawet łaciny i podstaw doktryny chrześcijańskiej (M. Spinelli, 2009).

Aby swoją rewolucyjną na owe czasy ideę wcielić w życie, Kalasanty zaczął poszukiwać współpracowników. Na początku prosił nauczycieli opłacanych przez władze Rzymu, aby przyjmowali do szkół dzielnicowych dzieci ubogie bez obowiązkowej opłaty za naukę. Ci jednak nie zgodzili się, usprawiedliwiając się, że „Senat i lud rzymski (S.P.Q.R) nie wnoszą opłat, aby nauczyciele mogli utrzymywać większą liczbę uczniów” (za: Guerri, 1994, s. 86). W tej sytuacji Kalasanty poprosił kardynała Colonnę o rekomendację i ufając mu, udał się na spotkanie z senatorami Rzymu. Prosił ich, aby zwiększyli pensje nauczycieli pracujących w szkołach dzielnicowych, dzięki czemu mogliby przyjmować bez problemu nieodpłatnie biedne dzieci do swoich szkół. Gdy interwencja na Kapitolu nie przyniosła rezultatu, Kalasanty udał się do Kolegium Rzymskiego porozmawiać z jezuitami. Jednak ci nie mogli przystać na propozycję przyjmowania biednych uczniów do swojej szkoły z innego powodu: do Kolegium Rzymskiego przyjmowano dzieci, które opanowały wiedzę na poziomie podstawowym (w tym łacinę w zakresie czasowników bezosobowych). Nieustanne odmowy nie zniechęciły Kalasantego. Wybrał się na Zatybrze wraz z pobożnym szlachcicem, Jakubem z Avili. W czasie drogi Józef Kalasanty opowiedział kompanowi o staraniach na rzecz bezpłatnego kształcenia ubogich dzieci. Idea ta znalazła uznanie u Jakuba z Avili. Na Zatybrzu obaj spotkali się z proboszczem kościoła św. Doroty, który otworzył szkołę kształcąca biednych uczniów. Szkoła ta nie była jednak bezpłatna, chociaż uczęszczały do niej dzieci, które nie uiszczaly

opłat za kształcenie, w zamian wykonując różne prace na rzecz parafii. Takie funkcjonowanie szkoły nie zadowoliło Kalasantego. Choć początkowo nie był zainteresowany tą placówką, w późniejszym czasie wiele razy ją odwiedzał, mając nadzieję na jej przekształcenie zgodnie ze swym zamysłem. Stało się tak pod koniec 1598 r., kiedy to kościół św. Doroty przeżył epokową przemianę: otwarto przy nim pierwszą bezpłatną codzienną szkołę publiczną w Europie (S.G. Guerri, 1994).

Trzeba tu również wspomnieć o istotnym wpływie szkół pijarskich na historię Polski. Najlepszym tego przykładem jest działalność ks. Stanisława Konarskiego, który przeprowadził reformę wszystkich szkół pijarskich na terenie Korony oraz dostosował je do ówczesnych realiów społeczno-politycznych. Kolejną zasługą, mającą również reformatorski charakter, jest założenie w 1740 r. Collegium Nobilium w Warszawie, obejmującego szkołę i konwikt dla synów magnatów i bogatej szlachty. W reformie szkolnictwa Konarski upatrywał środek do reformy upadającego państwa. Ruch reformy edukacji zapoczątkowany przez pijarów wpłynął na zakon jezuitów, który również przystąpił do unowocześniania swojego szkolnictwa, ale także przyczynił się do przekształcania systemu oświaty w Wielkim Księstwie Litewskim. Skutkiem tych wydarzeń było założenie przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego w 1765 r. Szkoły Rycerskiej w Warszawie. Na tych trzech filarach: Collegium Nobilium, zreformowane szkoły pijarskie i jezuickie, Szkoła Rycerska, mogła oprzeć swoją działalność Komisja Edukacji Narodowej. Analizując wkład pijarów w dzieło KEN, można stwierdzić, że byli zaangażowani w niemal wszystkie jej prace. Mieli niebagatelny udział w opracowanie Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r., byli członkami Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, pracowali jako profesorowie w Szkołach Głównych w Krakowie i Wilnie, pełnili funkcję prefektów będącej na usługach KEN drukarni w Warszawie, opracowali niemal połowę z 30 książek wydanych przez KEN, byli współautorami innych książek i podręczników oraz tłumaczyli wybitne dzieła obcojęzyczne na język polski (R. Stępień, 1994).

Idea szkół pijarskich

Józef Kalasanta był założycielem pierwszej powszechnej i bezpłatnej szkoły w Europie. Warto podkreślić, że nie była to jedynie szkoła elementarna, gdyż bohater niniejszych rozważań założył również pierwszą na Starym Kontynencie powszechną i bezpłatną szkołę średnią. Tym sposobem Kalasanta sprzeciwił się monopolowi na edukację humanistyczną, prowadzoną w kolegiach przez jezuitów. Nie chciał konkurować z jezuitami, gdyż stawiał sobie inne cele: kształcenie dzieci, które nie mogły wstąpić do ich kolegiów (S.G. Guerri, 1994).

Pierwsza powszechna i bezpłatna szkoła opierała się na dwóch nieodzownych elementach: kształceniu i wychowaniu. Nieodpłatność nauki spowodowała otwarcie się szkolnictwa na dzieci wszystkich warstw społecznych, szczególnie najuboższych. Dzięki temu Kalasanty był niejako prekursorem zasady współczesnego społeczeństwa, wedle której wszystkie dzieci mają prawo do bezpłatnej edukacji. Państwa europejskie całe stulecia zwlekały, aby przyznać rację Kalasantemu i wziąć na siebie obowiązek bezpłatnego kształcenia dzieci. Kalasanty stwierdził również, że kształcenie nie będzie skuteczne bez wprowadzenia obowiązkowej obecności dzieci na lekcjach. Bezwzględna obecność była konieczna, aby metodyczne i systematyczne nauczanie wszystkich przedmiotów składających się na program kształcenia było skuteczne. W tym celu angażował lokalne władze, aby doprowadzały na lekcje walęśające się lub bawiące na ulicach dzieci. W przypadku nieusprawiedliwionej i powtarzającej się absencji dziecko było wydalane ze szkoły. Kalasanty podkreślał znaczenie nauki matematyki jako najważniejszej dziedziny umożliwiającej podjęcie pracy ludziom ubogim. Traktował matematykę jako naukę przyszłości, ale doceniał także znaczenie języka ojczystego (M. Spinelli, 2009).

Kalasanty zdawał sobie sprawę, że jego uczniowie są ubodzy i aby pomóc swym rodzicom, podejmując pracę, muszą szybko zdobyć elementarną wiedzę i opuścić klasę szkolną. Dlatego nie mogli tracić w szkole czasu. Powinni nabyć tylko niezbędną wiedzę i umiejętności oraz odpowiednio ją ugruntować. Dlatego założyciel pierwszej szkoły pijarskiej postulował stosowanie metody intuicyjnej, w której dominują zwięzłość, prostota i jasność, jako trzy jakości antybarokowe. Miał także inną zasadę: w nauczaniu wszystkich przedmiotów uznawał za wielką korzyść dla ucznia, gdy nauczyciel stosował proste, skuteczne i dające szybki efekt metody nauczania. Dlatego nakazywał szukanie najskuteczniejszej metody nauczania wśród wszystkich metod wówczas stosowanych, także proponowanych przez uczonych i ekspertów. Można zatem stwierdzić, że Józef Kalasanty określił cel pracy swoich nauczycieli: oprócz kształcenia uczniów jest to poszukiwanie najskuteczniejszych dróg i sposobów przekazywania treści nauczania (S.G. Guerri, 1994).

Cykl i treści kształcenia

Ograniczona liczba uczniów, którzy trafiali do szkół osiedlowych, oraz fakt, że jeden nauczyciel nauczał wszystkich przedmiotów, skutkowało tym, iż nie było możliwe stworzenie systemu kształcenia z podziałem na klasy, przedmioty, z uwzględnieniem liczby uczniów i wprowadzeniem koordynacji nauczania indywidualnego ze zbiorowym. Kalasanty musiał więc podzielić

na jednolite grupy półtora tysiąca chłopców, musiał opracować system nauczania w poszczególnych etapach, cyklach i w różnych klasach, wyróżniając przy tym przedmioty, których powinno się nauczać w poszczególnych klasach. Musiał ułożyć pewne zasady obowiązujące przy promocji uczniów, poczynając od klasy początkowej, a na ostatniej kończąc. Był zmuszony również szukać tekstów dla każdego rodzaju przedmiotu nauczania. Na koniec musiał wykorzystać materiał realizowany w szkołach osiedlowych Rzymu oraz metody pedagogiczne i dydaktyczne wraz z organizacją kształcenia, którą stosowali jezuici w Kolegium Rzymskim, i zaadaptować te elementy do nowych warunków nauczania elementarnego i średniego, którego odbiorcami będzie duża liczba uczniów (S.G. Guerri, 1994).

Wedle systemu kształcenia Józefa Kalasantego pełen cykl nauki obejmował dziewięć klas ponumerowanych odwrotnie, tak że klasa dziewiąta była klasą najniższą, elementarną, natomiast klasa pierwsza – najwyższą, czyli ostatnią. Edukacja zaczynała się więc od dziewiątej klasy (klasy Krzyża Św.), w której uczniowie poznawali litery i sylaby (S.G. Guerri, 1994). Uczniowie uczęszczający do szkoły mieli od 6 do 15 lat.

Pozostałych osiem klas można podzielić na dwa cykle. Cykl pierwszy, zwany podstawowym, był wspólny dla wszystkich i obejmował klasy od ósmej do piątej. W klasie ósmej (klasie psalterza) uczono – w sposób mechaniczny – czytania (rozdzielania sylab), do czego używano psalterza bądź brewiarza łacińskiego. Uczeń nie musiał rozumieć treści czytanego tekstu. Klasa siódma była związana z płynnym czytaniem w języku ojczystym. Klasa szósta była kontynuacją klasy poprzedniej, ale o wyższym stopniu trudności. Uczeń, kończąc tę klasę, czytał doskonale, rozumiejąc tekst. Klasa piąta była podzielona na trzy stopnie:

- stopień początkujących w nauce pisania,
- stopień liczydła (rachunków, arytmetyki),
- stopień mianowników.

Po przejściu przez pierwszy cykl nauki następował podział uczniów na tych, którzy ukończą edukację i podejmą pracę zarobkową, i tych, którzy będą kształcić się dalej.

Uczniowie kończący edukację przechodzili do grupy rachunków (stopnia liczydła), gdzie uczyli się czterech podstawowych działań arytmetycznych na liczbach całkowitych i ułamkach oraz reguły trzech (działania na proporcjach). Doskonali się w lekturze tekstów oraz kaligrafii, która umożliwiała zdobycie pracy. Natomiast uczniowie, którzy chcieli kontynuować naukę, przechodzili do stopnia mianowników. W klasie tej uczyli się deklinacji łacińskiej i podstaw gramatyki oraz kaligrafii. Po pewnym czasie klasę piątą uzupełniono o stopień muzyki, przez co możliwości zatrudnienia dzieci znacznie się rozszerzyły (szczególnie w Rzymie, gdzie istniało wiele zespołów muzycznych). Kształcenie w tym zakresie zyskało powszechną aprobatę w Europie Centralnej (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

Drugi cykl, choć obejmował klasy wyższe, był zorganizowany podobnie do cyklu podstawowego. W ramach tego cyklu kształcenie miało na celu rozszerzenie możliwości zatrudnienia młodzieży, ale przede wszystkim umożliwienie ewentualnego i natychmiastowego podjęcia studiów na uniwersytetach. Cykl średni składał się z czterech klas. Klasa czwarta była klasą niższej gramatyki łacińskiej. Uzupełniano w niej deklinacje i dodatkowo koniugacje oraz konkordancje czasów. Klasa trzecia była klasą gramatyki średniej, w której uczono czasowników biernych, składni zdań i rozmów prowadzonych po łacinie. Uczono się także na pamięć *Dialogos* Jana Ludwika Vivesa. W klasie drugiej (klasie gramatyki wyższej) uczono pozostałych zagadnień gramatycznych i czytano listy Cyncerona. Uczeń kończący tę klasę mógł bezpośrednio wstąpić do Kolegium Rzymskiego. Aby jednak zakończyć edukację przeduniwersytecką w szkołach pijarskich, trzeba było ukończyć ostatnią klasę, zwaną pierwszą. Była to najwyższa klasa łaciny i wykładano w niej retorykę (S.G. Guerri, 1994).

Pełne dwa cykle składające się łącznie z dziewięciu klas istniały jedynie w kolegiach z największą liczbą uczniów. W szkołach z mniejszą liczbą uczniów redukowano liczbę klas do siedmiu bądź pięciu, a nawet do dwóch klas. Egzaminy odbywały się na początku co cztery miesiące, z przejściem do klas wyższych. Wynika z tego, że zdolny uczeń mógł w niecałe dwa lata ukończyć kurs podstawowy, a w półtora roku cykl szkoły średniej (M. Spinelli, 2009).

Organizacja, cele i metody kształcenia

Organizacja roku szkolnego w szkołach pijarskich różniła się od innych. Rok szkolny zaczynał się 2 listopada i kończył w pierwszych dniach października. Liczba dni wakacyjnych ulegała stopniowemu zmniejszaniu, w zależności od wieku. Starsi kończyli rok szkolny wcześniej, natomiast najmłodsi kończyli go 15 października, mając w ten sposób najkrótsze wakacje. Rok szkolny obejmował więc około 194 dni w pełnym wymiarze godzin, około 55 dni zajmowała tylko nauka poranna, natomiast 116 dni było wolnych od zajęć, licząc niedziele, święta oraz wakacje. Codziennie było sześć godzin nauki – czas ten nazywano jednolitą normą. Zimą zajęcia odbywały się od godziny ósmej do jedenastej, a następnie od godziny czternastej do siedemnastej. Latem zaczynało się zajęcia wcześniej, natomiast opóźniano zajęcia popołudniowe z powodu panujących w Rzymie upałów (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

W szkołach pijarskich nie używano wielu podręczników. Do czytania używano psalterza, do nauki łaciny służyła gramatyka Michała Alvareza, podręcznik Nebricha lub rewolucyjna gramatyka słowna Franciszka Sancheza.

Józef Kalasanty przez wiele lat interesował się ułożeniem krótkiego podręcznika gramatyki łacińskiej dla swoich uczniów, który zawierałby proste i zrozumiałe treści. Zadanie to wykonał Gianfrancesco Apa, którego podręcznik zawierał objaśnienia po włosku, a nie łacinie, co na owe czasy było nowością. Na tej podstawie można uznać, że szkoły pijarskie spełniały wszystkie wymogi w zakresie nauk humanistycznych i studiów wyższych (S.G. Guerri, 1994).

Józef Kalasanty za najważniejszą rzecz w kształtowaniu moralności uczniów traktował sakramenty oraz modlitwę. Uważał, że spowiedź jest tu bardziej pożyteczna niż kary cielesne. Tych drugich jednak nie zakazywał, przestrzegając natomiast, by stosować je z umiarem i rozważą:

Należy zarządzić, aby każdy nauczyciel nie mógł dać innej kary, jak tylko dwa uderzenia różgą bądź pięć klapsów przez ubranie. Jeśli zaś Chłopiec zasługuje na większą karę, niech go odeśle do ojca i proszę dać mu wówczas słuszną karę, która jednak na początku winna być łagodna. Jeśli powtórnie zawini, proszę mu zwiększyć karę.

Kary zdarzały się jednak stosunkowo rzadko, a atmosferę szkół pijarskich cechował szacunek, zaufanie oraz współpraca z uczniami. W placówkach tych panował duch swobody przyniesiony przez renesans (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

Po skończonych zajęciach nauczyciele ustawiali w szereg najmłodszych uczniów i odprowadzali ich do domu. Pedagodzy ze szkół pijarskich nie byli najmowanymi nauczycielami dzielnicowymi, a więc czuli się odpowiedzialni za swoich uczniów także w obliczu zagrożeń moralnych i fizycznych, które kryły się na ulicach. Był to środek kontroli i zapobiegania. Ludzie byli przyzwyczajeni do widoku grup, które wesoło, ale w porządku przemierzały Rzym w towarzystwie nauczyciela. Było to jedno z licznych obciążeń nałożonych na pedagoga (M. Spinelli, 2009).

Na podstawie licznych regulaminów i norm można stwierdzić, że od uczniów wymagano przestrzegania wielu zasad, takich jak okazywanie szacunku wobec rodziców, nauczycieli i osób starszych, dyscyplina, punktualność, praca, porządek, zachowanie dobrych manier i czystości. Uczniom zakazywano uczestnictwa w publicznych przedstawieniach i komediach, gadulstwa na ulicach, gry w karty i kości oraz pływania w rzekach (chyba że pod opieką rodziców bądź nauczycieli). Nakazywano im także, aby wracali do domów najpóźniej o godzinie osiemnastej. Można wnioskować, że wychowanie w szkołach pijarskich nie ograniczało się tylko do czterech ścian klasy, ale wychodziło poza nią. Obejmowało większość czasu oraz miejsc, w jakim żyli i znajdowali się uczniowie (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

Przygotowanie nauczycieli

W szkołach pijarskich nauczycielami byli bracia zakonni. Sam Kalasanty wybierał najzdolniejszych zakonników do pełnienia tej funkcji. Dobrego zakonnika-nauczyciela cechowała bezinteresowna rezygnacja ze wszystkiego na rzecz szkoły, nauczania i wychowania oraz dobre przygotowanie w sferze kulturalno-zawodowej. By pozyskać jak najwięcej takich współpracowników, Kalasanty stworzył czwarty ślub: specjalnej troski o wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży. Oprócz czystości, ubóstwa i posłuszeństwa bracia zakonni (przyszli pedagodzy) ślubowali również starać się o jak największy profesjonalizm i zaangażowanie edukacyjne. Wszystkie te zabiegi miały na celu skłonienie nauczycieli ze szkół pijarskich do działania przede wszystkim na rzecz wychowania i edukacji biednych dzieci, przez nauczanie dzieci elementarnej wiedzy, gramatyki, arytmetyki, a przede wszystkim podstaw wiary katolickiej, ćwicząc je w dobrych obyczajach i wychowując po chrześcijańsku, nieodpłatnie, bez jakiegokolwiek wynagrodzenia. Praca nauczyciela w szkole elementarnej w owych czasach była bardzo trudna i polegała na pracy z małymi dziećmi, wielokrotnie z najuboższych rzymskich rodzin. Wiedząc o niedogodnościach pracy nauczycieli, Józef Kalasanty oczekiwał od nich wielkiej pokory oraz siły wewnętrznej dla udźwignięcia tego brzemienia. Kładł również nacisk na dobre przygotowanie przyszłych nauczycieli, nie tylko w kwestii nauk, w których przyszli pedagodzy mieli być specjalistami, ale także metod i ćwiczeń dydaktycznych. W tym celu nawiązywał współpracę z największymi uczonymi ówczesnej epoki. Kalasanty wysyłał przyszłych nauczycieli na nauki do Galileusza, mimo że ten został skazany wyrokiem Świętej Inkwizycji. Korzystano również z wiedzy trzech słynnych matematyków i uczniów Galileusza: Antoniego Santiniego, Kamila Glorisiego i Benedykta Castellego. W celu studiowania łaciny przyszli pedagodzy byli wysyłani do Mediolanu, gdzie uczyli się nowej metodologii proponowanej przez humanistę Kacpra Scioppia. Współpracowano także z gramatykiem Andrzejem Baiano. W nauce kaligrafii korzystano z wiedzy Ventury Sarafelliniego. Aby kształcić swoich współbraci w filozofii, Józef Kalasanty wysyłał ich do Tomasza Campanelli, kontrowersyjnego dominikanina więzionego przez lata przez Świętą Inkwizycję. Przyszli nauczyciele w trakcie swojego kształcenia mogli korzystać również z licznych publikacji, w skład których wchodziły dzieła matematyczne, klasyczne i humanistyczne, teologia, filozofia, katechetyka, pedagogika, muzyka i wiele innych. Niektóre książki były zdobywane za granicami Włoch, a ich różnorodność, liczba i wysoki poziom naukowy są godne podziwu, zwłaszcza gdy pamiętamy o skromnych zasobach finansowych szkoły (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

Zakończenie

Józef Kalasanty, trafnie odczytując znaki czasu, utworzył szkoły obowiązkowe, bezpłatne i powszechne. Nie zadowolili się programem kulturalnym i intelektualnym istniejącym w szkołach elementarnych i starał się o rozszerzenie horyzontów umysłowych i duchowych wychowanka. Zainicjował system prewencyjny w swoim systemie oświatowym. Wskazał na dwie podstawowe funkcje swoich szkół: kształcenie i wychowywanie, nauczanie i formowanie w wierze chrześcijańskiej. Inaczej mówiąc, fundamentem miała być pobożność i nauka (*pietas et litterae*). W swoich pismach opisał cel szkół pijarskich: zarówno wychowanie dzieci w pobożności chrześcijańskiej, jak i rozwijanie ich wiedzy, co miało prowadzić do reformy społeczności chrześcijańskiej oraz szczęścia doczesnego i wiecznego. W systemie wychowawczym Kalasantego można wyróżnić trzy aspekty:

- metodyczne i zorganizowane nauczanie katechetyczne,
- praktyki religijne jako źródło życia chrześcijańskiego,
- wychowanie moralne, społeczne i obywatelskie.

Nauczanie oparte było na dwóch cyklach kształcenia i miało na celu przygotowanie uczniów do znalezienia dobrze płatnej pracy lub dalszej edukacji. Wychowanie moralne dzieci było oparte na tym, co z czasem nazwano systemem prewencyjnym. Szczególnymi siłami prewencyjnymi były sakramenty i modlitwa. Nie mniejsze znaczenie dla uniknięcia wykroczeń i formowania miało ukazywanie godnych wzorów do naśladowania. W szkołach pijarskich mamy do czynienia z dychotomią celu kształcenia. Z jednej strony celem było przygotowanie ubogiej młodzieży do podjęcia pracy przez przekazanie im niezbędnych wiadomości i umiejętności z podstawowych dziedzin nauki. Z drugiej strony celem kształcenia było przygotowanie zdolnych uczniów do wstąpienia do kolegiów jezuickich i osiągnięcia wykształcenia wyższego przez realizację encyklopedycznego programu kształcenia. Tę dwoistość dopełniał trzeci cel kształcenia, jakim było niewątpliwie kształtowanie u wychowanków nienagannej postawy moralnej. Treści kształcenia w szkołach Kalasantego można charakteryzować na podstawie cyklu kształcenia. W cyklu podstawowym uczeń nabywał umiejętności pisania (kaligrafii) oraz płynnego czytania ze zrozumieniem w języku ojczystym, posługiwania się czterema podstawowymi działaniami arytmetycznymi na liczbach całkowitych i ułamkach oraz działaniami na proporcjach. Z biegiem czasu do cyklu podstawowego wprowadzono naukę muzyki. W cyklu wyższym uczniowie uczyli się deklinacji, koniugacji łacińskiej i konkordancji czasów, czasowników biernych, składni zdań oraz innych zagadnień gramatycznych, rozmów prowadzonych po łacinie, kaligrafii, muzyki oraz retoryki. Organizacja kształcenia w szkołach Józefa Kalasantego również była odmienna od innych szkół istniejących w tamtym okresie. Rok szkolny w szkołach pijarskich

zaczynał się 2 listopada i kończył w pierwszych dniach października. Liczba dni wakacyjnych ulegała stopniowemu zmniejszaniu w zależności od wieku. Codziennie było sześć godzin nauki – czas ten nazywano jednolitą normą. W szkołach pijarskich nie używano wielu podręczników. Ich założyciel postulował stosowanie intuicyjnych metod nauczania, w których dominują zwięzłość, prostota i jasność (S.G. Guerri, 1994; M. Spinelli, 2009).

System dydaktyczny Józefa Kalasantego wnosił ideały renesansu, takie jak wszechstronne wykształcenie, postępowanie zgodne z zasadami moralnymi, ogłada, zmysł estetyczny, oraz odzwierciedlał potrzebę kształcenia najuboższych. Jego idee pedagogiczne, jako jednego z najwybitniejszych pedagogów w historii, w istotny sposób wpłynęły na rozwój szkolnictwa w całej Europie. Dziś szkoły pijarskie istnieją w 33 krajach na czterech kontynentach. Cztery stulecia po powstaniu pierwszej w historii bezpłatnej i powszechnej szkoły przy kościele św. Doroty na Zatybrzu, półtora tysiąca zakonników przy współpracy sześciu tysięcy nauczycieli świeckich obejmuje działalnością edukacyjną sto tysięcy uczniów (S.G. Guerri, 1994).

Długo można wymieniać zasługi pijarów dla edukacji w całej Europie. Należy przy tym pamiętać, że są kontynuatorami idei, którą głosił Józef Kalasanta. Założyciel szkół pijarskich szczególnie mocno akcentował wpływ wyedukowanego młodego pokolenia na rozwój państwa, w którym żyje. Oczywiście, jego zdaniem z oświaty nie można wykluczać najbiedniejszych, a wręcz przeciwnie, państwo powinno dawać szanse ubogim uczniom na zdobycie wykształcenia oraz rozwój w ujęciu pedagogiki renesansu.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Guerri, S.G. (1994). *Święty Józef Kalasancjusz*. Kraków.
- Kupisiewicz, C. (1973). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C., Wojnar, I. (1996). *Myśliciele – o wychowaniu*. Warszawa.
- Kurdybacha, Ł. (1965). *Historia wychowania*. T. I. Warszawa.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Stępień, R. (1994). *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*. Wrocław.
- Spinelli, M. (2009). *Święty Józef Kalasancjusz*. Kraków.
- Suchodolski, B. (1964). *Zarys pedagogiki*. T. 1. Warszawa.

Streszczenie

Praca przybliży postać Józefa Kalasantego, duchownego katolickiego żyjącego na przełomie XVI i XVII w. Poglądy Kalasantego, ukształtowane przez renesansowy humanizm, wywarły niebagatelny wpływ nie tylko na postrzeganie samego procesu nauczania, ale również na określenie roli państwa w organizacji bezpłatnej oświaty dla najbiedniejszych warstw społecznych. W czasach Kalasantego system edukacji, częściowo zorganizowany przez władze świeckie, nie funkcjonował na tyle sprawnie, aby zapewnić równy dostęp do zdobycia wykształcenia. Dlatego w niniejszym artykule oprócz przedstawienia postaci Józefa Kalasantego podjęto próbę przedstawienia stworzonego przez niego systemu dydaktycznego, ukierunkowanego na bezpłatne i powszechne kształcenie.

Summary

The paper presents figure of Joseph Calasanz, a Catholic priest who lived at the turn of the sixteenth and seventeenth centuries. Calasanz views shaped by the spirit renaissance humanism had considerable impact not only in the perception of the learning process, but also in determining the state's role in the organization of free education for the poorest orders of society. In modern times Calasanz's education system, although partially organized by the secular authorities, did not function as efficiently in order to ensure equal access to an education. Therefore, in this article, in addition to presentation of a Joseph Calasanz, it was primarily an attempt to present a system developed by his teaching focused on free and universal education.

Część 3

**Dydaktyki szczegółowe –
doświadczenia, propozycje**

Zofia Agnieszka Kłakówna

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej

Przedmiot omówienia

Referowana koncepcja odnosi się do projektu w wielu wymiarach zrealizowanego¹. Wyprowadzona została z rozpoznań dotyczących doświadczanej przez nas zmiany cywilizacyjno-kulturowej, z przesłanek charakteryzujących sytuację współczesnej nam szkoły, a także z praktyki nauczycielskiej,

¹ Mowa o podręcznikach do języka polskiego z cyklu *Sztuka pisania* (pierwsza wersja dla klas IV-VI, I wyd. 1993; druga wersja jako *Nowa Sztuka pisania* dla klas IV-VI, I wyd. 2006; *Sztuka pisania* dla klas I-III gimnazjum, I wyd. 2004) oraz o programach i podręcznikach z cyklu *To lubię!* oraz *Nowe To lubię!* (sukcesywnie od 1994). Obecnie program jest opisany w trzech niezależnych broszurach jako „program nauczania języka polskiego dla klas”: 1) IV-VI szkoły podstawowej (dzieci w wieku 10-12 lat); 2) I-III gimnazjum (uczniowie w wieku 13-15 lat); 3) I-III szkół ponadgimnazjalnych (uczniowie w wieku 16-18 lat). Jest to program autorski. Stanowi rezultat pracy zespołowej (w różnych okresach w sumie 12 osób). Wykładnią programu są na każdą klasę dwa podręczniki: do kształcenia kulturowo-językowego oraz do kształcenia kulturowo-literackiego, i towarzyszą im książka nauczyciela. Od 1999 r., tj. od oficjalnego ogłoszenia reformy szkolnej, zespół dokonywał koniecznych modyfikacji całego projektu, poddając programy i podręczniki nowelizacji i ponownej procedurze atestacyjnej, tworząc też jego dalsze elementy (do 2009 r. w sumie 33 książki). Matura w 2005 r. po raz pierwszy dotyczyła m.in. pierwszych uczniów, którzy pracowali w liceum według opisywanego programu. Projekt pozostaje w zgodzie z kolejnymi wariantami ministerialnych podstaw programowych, będąc ich twórczą interpretacją. Program i podręczniki z opisywanego cyklu cieszyły się szczególnie dużym powodzeniem wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych. Na licealnym poziomie edukacji wybiera je z reguły nauczycielska elita, ponieważ korzystanie z nich wymaga od nauczycieli wykonania dużej pracy merytorycznej, przewartościowań mentalnych i przekonstrowania całego warsztatu zawodowego, a nawet najmłodszy nauczyciele nie są na uczelniach wyższych przygotowywani do rzeczowych zmian w oświacie i na ogół powielają wzory oraz wyobrażenia z własnej edukacji. Na poziomie liceum *de facto* żadna istotna reforma edukacji dotąd nie zaszła.

umocowana filozoficznie, przełożona na konkretne rozwiązania programowe i podręcznikowe, wielorako opisana na poziomie teoretycznym (np. B. Dyduch, 1994; M. Jędrzychowska, 1994; H. Mrazek, I. Steczko, 1994; W. Martyniuk, 2002; Z.A. Kłakówna, 1994, 2002, 2003, 2007c) i poradnikowo-praktycznym, wprowadzona do szkół i z dobrymi rezultatami sprawdzona w działaniu. Projekt ten jest rozwijany od 1990 r. Pomysł, który stanowi jego podstawę, zrodził się jako inicjatywa oddolna, nie na wezwanie czy hasło przyzwolenia z ministerstwa. Stanowi ofertę narzędzia pracy dla tych nauczycieli, którzy rozumieją indywidualną oraz społeczną wagę i sens kształcenia humanistycznego. Obecnie oferta obejmuje program nauczania na dziewięć lat kształcenia, podręczniki, poradniki metodyczne dla nauczycieli, w których absolutnie każde rozwiązanie zastosowane w książkach uczniowskich zostało objaśnione i opatrzone komentarzem zarówno co do meritum, jak i co do wiązanych z nim autorskich intencji metodycznych. Poszczególne elementy projektu podlegają w miarę potrzeby i możliwości modyfikacjom oraz aktualizacjom.

Projekt, charakteryzowany tu jako wykładnia kulturowej koncepcji kształcenia (Z.A. Kłakówna, 2005, t. 2, s. 74–84), jest wyrazem znaczącego przewartościowania zakresu, sposobu wyznaczenia i porządkowania treści oraz funkcji przedmiotu tradycyjnie określanego w szkole jako „język polski”. Fakt, że we wszystkich szczegółach był opracowywany w ramach prac tego samego zespołu i wg tych samych założeń, określa go zaś jako jedyną dotąd w historii polskiej oświaty koncepcję tak szeroko i konsekwentnie zakrojoną, umożliwiającą rzeczywiste respektowanie ciągłości procesów edukacyjnych w odniesieniu do zadań języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej, a w każdym razie analizowanie pewnej wizji takiej ciągłości (zob. schemat).

Warto wprawdzie zaznaczyć, że na poszczególnych etapach kształcenia związane z nimi części programu mogą funkcjonować jako osobne całości i niezależnie od programów wybieranych czy stosowanych na sąsiednich poziomach (co ma zapobiegać sytuacji przypisania uczniów i nauczycieli do programu), ale specyfika i szczególny walor tego projektu polega jednak na wpisanej weń możliwości organizowania warunków refleksji i ćwiczenia umiejętności, które przekraczają wybrany etap kształcenia i narastają².

² W roku szkolnym 2012/2013, w związku z reformatorskimi ideami minister K. Hall, podręczniki do liceum z prezentowanego cyklu wymagać będą modyfikacji. Przy tej okazji autorzy jeszcze ściślej połączą zależności między kształceniem kulturowo-językowym i kulturowo-literackim, sytuując materiały i zadania z tych zakresów w tej samej książce. Na poziomie szkoły podstawowej, w wersji znowelizowanej w latach 2006–2008, w generalnie spiralnym układzie wyeksponowano w ramach tego rodzaju modyfikacji także możliwość ujęć koncentrycznych. Niestety, na nowelizację od dawna czekają materiały dla gimnazjum.

Na kompleksowość ujęcia referowanego projektu składa się też towarzyszące mu przez wiele lat (1990–2008) metodyczne czasopismo³, seria książek dotyczących metodyki lektury, istoty współczesnego otoczenia komunikacyjnego i funkcji szkolnego teatru⁴ oraz prace o charakterze wykładni teoretycznych (Z.A. Kłakówna, 2003). Autorzy pracowali ponadto intensywnie nad wykształceniem grupy nauczycieli, którzy umieliby tę koncepcję realizować.

Dziś praktyczne funkcjonowanie tego projektu jest zagrożone, podobnie zresztą jak inne formy istnienia kultury wysokiego obiegu, i najogólniej mówiąc, z podobnych przyczyn.

Odniesienia historyczne

Idea kulturowej koncepcji kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej nie jest całkiem nowa, zwłaszcza gdy chodzi o aspekty terminologiczne (Z.A. Kłakówna, 2005). Może się nawet wydawać tożsama z kształtowanym od początku XX w. i wypracowanym w dwudziestoleciu międzywojennym pojęciem kulturoznawczej koncepcji nauczania. W pewnej mierze odsyła więc do historii dydaktyki, wpisując rozważania w międzywojenny spór o nauczanie języka polskiego. Spór nieledwie wiecznotrwały. Wprawdzie – szczególnie w zderzeniu ze współczesną rzeczywistością kulturową, naznaczoną informatyczną zmianą cywilizacyjną – szkoła stoi przed innymi wyzwaniem niż wtedy, gdy konstituowało się pojęcie o naszym przedmiocie, i wspomniany spór mógłby się już wydawać przebrzmiały, ale jeśli się wczytać w publikowane głosy dyskutantów z przeszłości, brzmią one partiami niezwykle aktualnie. Ciągle bowiem łatwo je odnieść do współczesnej nam praktyki szkolnej.

Znana z dwudziestolecia kulturoznawcza koncepcja nauczania konkurowała z wcześniejszą, ale i dziś żywo, koncepcją historycznoliteracką, a także z koncepcjami: monograficzną (lekturoznawczą; związaną z ideami tzw. nowego wychowania), psychologiczną (nastawioną na respektowanie możliwości i potrzeb uczniów) czy antyszkolarską (literacko-prezentystyczną, której zwolennicy upominali się m.in. o obecność w szkole literatury współczesnej i retoryki, a także o to, by uczyć nauczycieli pisanie, bo jakże oni potem mają innych uczyć) (J. Marchewa, 1990).

Spór, o jakim mowa, dotyczył i wciąż na nowo jest aktualizowany jako spór o dominanty w nauczaniu języka polskiego. O to, co ważniejsze: historia

³ Chodzi o kwartalnik, a potem dwumiesięcznik, najpierw pod nazwą „Wisielka”, potem „Ojczyzna-Polszczyzna”, następnie „Polszczyzna” i „Nowa Polszczyzna”.

⁴ Seria nosi nazwę *Metodyczna Biblioteka „To lubię!”* i obecnie (2009) obejmuje 10 książek.

literatury, lektura, wiedza o kulturze, wiedza o literaturze, wiedza o języku, nauka języka, teoria literatury, kultura wysokiego obiegu, kultura popularna; w ogóle: wiedza czy umiejętności, nauczanie czy wychowanie, respektowanie psychologii i teorii pedagogicznych czy po prostu uczeń. Nie jest zadaniem niniejszego tekstu opisywanie dziejów wspomnianego sporu z czasów międzywojnia i późniejszych, warto jednak zwerbalizować odnosząc się do obserwacji praktyka. Otóż szkoła, nasiąkając różnymi tendencjami oświatowymi, uporczywie je konserwuje. Nawet to, co w dyskusjach przeminęło z wiatrem, w szkole – jeśli kiedykolwiek przyjęło kształt oświatowych zaleceń – trwa. Choć spór obraca się wokół podobnych pytań, nie zawsze można skorzystać z minionych doświadczeń. W obszarze, który nas interesuje, bez wątpienia warto się wzorować obecnie na staranności ówczesnego przygotowywania reformatorskich rozwiązań, ale, niestety, bardzo rzadko można z rozwiązań fundowanych na minionym doświadczeniu skorzystać tak, by dziś je literalnie stosować. Dotyczy to również kulturoznawczej koncepcji nauczania języka polskiego.

Jej dominantę stanowiła – warto może ze względu na dalszy wywód przypomnieć – wiedza o kulturze polskiej. Na II Zjeździe Polonistów (w Krakowie, 6–7 czerwca 1930 r.) Z. Łempicki w referacie *Polska i polskość w nauczaniu języka polskiego* proponował wprowadzenie w obrębie naszego przedmiotu trójczłonowego układu: literatura – język – kultura. Budowany na tym założeniu program języka polskiego – pisze znawca zagadnienia, J. Marchewa – tak Łempicki konkretyzował:

[...] 1. celem nauczania jest poznawanie kultury polskiej i obcej, 2. nadrzędnym zadaniem wychowawczym jest przygotowanie ucznia do życia zgodnie z ideą wychowania obywatelsko-państwowego, 3. polonistyczne treści nauczania należy koncentrować wokół osi programowej „Polska i jej kultura”, 4. treści kulturoznawcze wymagają aktualizacji chronologicznej i psychologicznej, 5. w doborze jednostkowych treści kształcenia trzeba uwzględnić zasadę regionalizacji, 6. w miarę możliwości korelować język polski z innymi przedmiotami (J. Marchewa, 1990, s. 172).

Kształcenie kulturowe dziś

W dzisiejszym, referowanym tu, rozumieniu rzeczy pojęcie **kulturowej koncepcji** kształcenia nie jest tożsamy z charakteryzowaną wyżej **koncepcją kulturoznawczą**. Jako jego synonim mogłoby być raczej stosowane wyrażenie koncepcja **kształcenia kulturowego**. Choć w obydwu wersjach odnoszą się te określenia do języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej, nie są równoznaczne z hasłem **kształcenia polonistycznego**, które

niejako z definicji odsyła do ujęć specjalistycznych (Z.A. Klakówna, 2007a; P. Kołodziej, 2010)⁵. Referowana koncepcja zakłada więc, przynajmniej na razie, istnienie tak szkoły w znanym nam kształcie (T. Mazur, 2010), jak i w szkole podziału na przedmioty nauczania. W centrum uwagi nie stawia jednak interesów poszczególnych specjalizacji naukowych uprawianych przez uniwersyteckich polonistów, w których to dyscyplinach poloniści szkolni znajdują zakorzenienie dla realizowanych przez siebie programów.

W szkole ogólnokształcącej idea kształcenia rzeczywistych znawców jakiegokolwiek dziedziny generuje nieusuwalną sprzeczność. Nie da się na początku edukacyjnej drogi, którą aż po maturę wyznacza szkoła, równocześnie ogarniać szerokiego zakresu zjawisk i zgłębiać każdego z nich. Nie można patrzeć równocześnie z góry, z lotu ptaka obejmować wielkiego spektrum spraw godnych poznania, z których dałoby się następnie wybrać przedmiot szczególniejszych zainteresowań (trudno wybierać bez świadomości istnienia pewnych możliwości, na mocy intuicji i niejasnych tęsknot) i drażnić każdy z podjętych tematów. Albo rozszerzanie perspektyw w postrzeganiu świata i odsłaniania jak największych przestrzeni, ale raczej na powierzchni, albo drażnienie, zgłębianie, które usuwa z oczu wszystko, co nie jest bezpośrednio z daną kwestią związane, albo też jakieś uzasadnione połączenie tych dwu opcji. Szkoła ogólnokształcąca na dowolnym etapie nie jest synonimem uniwersytetu. Trzeba jej zostawić, co szkolne, a uniwersytetowi oddać, co uniwersyteckie. Nie może więc w szkole chodzić także o **kulturoznawstwo** i kształcenie **kulturoznawców**, lecz co najwyżej i aż o stopniowe rozwijanie kulturowej kompetencji⁶ uczniów (T. Rittel, 1993, s. 31–34). I to odpowiednio do ich wieku, opanowanych już umiejętności, w tym najzupełniej elementarnych, oraz do materii kształcenia.

⁵ Obecnie określeń „edukacja polonistyczna” i „kształcenie polonistyczne” powszechnie używa się w pracach metodycznych dotyczących języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej. Sama posługiwałam się nimi zresztą w dawniejszych pracach, z czasem dopiero uzmysławiając sobie, że legitymizują rozwiązania dla szkoły całkiem niestosowne i że zmiana myślenia o przedmiocie musi się wiązać ze zmianą języka, za pomocą którego się jego istotę i rolę opisuje. Kwestionowanie epitetu „polonistyczny” w omawianych kontekstach zwykle jednak przyprawia zainteresowane gremia o szok i wywołuje posądzenia o dezynwolturę wobec tradycji. Tymczasem zmiana języka jest konieczna, jeśli chce się temu elementowi ogólnokształcącej wszak, powszechnej, obowiązkowej edukacji – podkreśleń w tym przypadku nigdy dość – nadać sensowność, co może być też traktowane jako przywracanie jej należnej miary i autentyczności.

⁶ Używam pojęcia „kulturowa kompetencja” celowo, by odróżnić je od wężiej definiowanego przez językoznawców wyrażenia „kompetencja kulturowa”. Pojęcie to jest różnie definiowane w obrębie różnych zainteresowanych dyscyplin naukowych. Różne stanowiska w sprawie kompetencji kulturowej wylicza w przywoływanej pracy T. Rittel (1993).

Kulturowa kompetencja

Kulturowa kompetencja oznacza w tym kontekście stopniowalne umiejętności dokonywania rozpoznań⁷ i konstruowanie wiedzy na temat kulturowych znaków, zjawisk i mechanizmów jako kategorii, które stanowią mogą narzędzia umożliwiające krytyczne czytanie i interpretację świata, a jako takie służą ludzkiemu samopoznaniu, więc rozpoznawaniu, określaniu i ciągłym budowaniu własnej tożsamości kulturowej, złożonej m.in. z szeregu rozlicznych równoczesnych przynależności: rodzinnej, środowiskowej, regionalnej, państwowej, narodowej, religijnej, intelektualnej, przynależności płci, wieku itd. Tożsamości, która podlega ciągłym modyfikacjom w miarę uczenia się (M. Spitzer, 2008).

Idea kształcenia tak pojmowanej kulturowej kompetencji oznacza preferencje dla programu o charakterze antropocentrycznym. Rozumienie tego antropocentryzmu wiąże się zaś zarówno z przedmiotem, jak i z podmiotem poznania (Z.A. Kłakówna, 2003).

Przedmiotowy aspekt antropocentryzmu

W odróżnieniu od ujęć tradycyjnych przedmiotem poznania w zakresie **języka polskiego** czyni się w takim ujęciu nie tyle literaturę, język czy, szerzej, kulturę dla wiedzy o nich samych, ile człowieka, który kulturę tworzy i przez nią daje się poznawać. Inaczej mówiąc, przedmiotem poznania czyni się egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania, których wyrazem jest kultura.

Owe egzystencjalne wymiary ujawniają się zarówno przez otaczającą codzienność, jak i przez pytania i poszukiwania, które dotyczą spraw „równoznacznych z ludzkimi niepokojami”, przez L. Kołakowskiego kwalifikowanych wręcz jako zasadnicze problemy filozoficzne, co do których nie ma wyczerpujących, jedynie słusznych rozwiązań, ale które każdy powinien kiedyś sam dla siebie próbować rozwiązywać, bo to go buduje jako człowieka (L. Kołakowski, 1999, s. 200). Te niepokoje oraz związane z nimi pytania i dylematy konstytuują podstawowy kanon problemów ważnych dla pojęcia kondycji ludzkiej (A. Bielik-Robson, 2000). Stawia je każdy, choć może być, że pytając o to samo, w różnej formie pytania zadaje. „Po co mnie urodziłaś? Teraz będę musiał tylko umrzeć” – mówi do matki czteroletni chłopczyk o filozofującym usposobieniu (A. Mateja, 2007). *W moim początku jest mój kres* to tytuł zbioru wierszy T.S. Eliota (2007), jednego z największych poetów

⁷ Używane w opisie referowanej koncepcji pojęcie rozpoznania ma źródło w pracach P. Ricoeura (2004).

XX w. *Koniec jest moim początkiem* to biograficzna opowieść T. Terzaniego (2010), jednego z najwybitniejszych dziennikarzy 2. poł. XX w. „O, rety – olaboga! / Nie dość ci, żeś potworzył mnie, szkapę i wołka, / Jeszcześ musiał takiego zmajstrować Dusiołka?” – woła z pretensją do Boga Bajdała, udręczony ciężkim nad miarę snem, prostak nad prostakami z Leśmianowego wiersza.

Wpisany w kulturę człowiek – powtarzamy za J. Tischnerem (1990) – jest „istotą dramatyczną”, tzn. działa w przestrzeni, która stanowi scenę jego istnienia i aktywności, pozostaje w stosunku do tej sceny w jakichś relacjach, pozostaje także w relacji do czasu (historii) oraz wchodzi w relacje z innymi. I pyta o sens swego istnienia, dociekając istoty swej ludzkiej kondycji. Pomoc w takich dociekaniach, a także w kształtowaniu pojęć-narzędzi ich opisu wydaje się zasadniczym zadaniem kształcenia humanistycznego. Język polski jako przedmiot szkolnego nauczania po maturę włącznie stanowi element tak rozumianego kształcenia humanistycznego.

Podmiotowy aspekt antropocentryzmu

Kształcenie kulturowe w ujęciu antropocentrycznym nie może być zatem sprowadzane do „poznawania kultury polskiej i obcej” jako swoistej ekspozycji dorobku przeszłości i powodu do słusznej dumy następców, lecz polega na projektowaniu takich warunków uczenia się, które sprzyjają samodzielnemu dochodzeniu do rozumienia i nazywania mechanizmów, przez które kultura człowieka określa. Nie chodzi w takim razie o działania, które są nastawione na przekazywanie informacji ze statusem pewności, lecz o wypracowywanie umiejętności samodzielnego radzenia sobie z ich nieograniczonym nadmiarem. Zadaniem nie jest przyswajanie i zapamiętywanie faktów oraz gotowych odpowiedzi w obrębie w stabilnego świata, lecz stawianie pytań i rozumienie zjawisk motywowanych własnymi obserwacjami, doświadczeniami, zdolnościami i potrzebami. Problem nie dotyczy inwentaryzacji sukcesów i ran przeszłości, ale dokonywania ich samodzielnej kwalifikacji. Celem nie jest reprodukcja informacji, lecz o w miarę samodzielne rozeznawanie się w ich gąszczu i samodzielne ich waloryzowanie w informacyjnej dżungli.

Kultura jako pojęcie nadrzędne

Wszystko to wiąże się z założeniem, że człowiek nie żyje poza kulturą (S.J. Pasierb, 1982). Reszta stanowi ciąg zależności pochodnych. Równorzędność i porządek pojęć w ciągu, który sugerował kiedyś Łempicki (literatura –

język – kultura), jest wobec takiej konstatacji nie do utrzymania⁸. Kultura w referowanej tu koncepcji jest więc pojęciem nadrzędnym. Liczba i jakość definicji kultury nie ma znaczenia. Rozróżnienia pojęć **kultury** i **cywilizacji** nie mają znaczenia. W grę wchodzi **kultura** w najszerszym rozumieniu. Nawet bunt antykulturowy nacechowany jest przecież kulturowo, nawet swoją zależność od natury opisujemy za pomocą kulturowych narzędzi. W projektowaniu edukacji humanistycznej liczy się w konsekwencji myśl o sposobie i jakości udziału w kulturze. Jakość ta wydaje się natomiast zależeć od tego, w jakim stopniu człowiek jest świadom swego związku z kulturą i swej kulturowej tożsamości oraz jak radzi sobie z najrozmaitszymi tekstami, przez które kultura przemawia, jaką kulturową kompetencją dysponuje, jak jej używa i w jaki sposób jest w stanie wyrazić tę świadomość.

Język jako oś tożsamości kulturowej i jej medium

Zakres i poziom tego rodzaju refleksji wyznacza głównie język (H.-G. Gadamer, 2000). W ramach interesującego nas przedmiotu szkolnego język musi być zatem eksponowany tym bardziej jako szczególne narzędzie, które wspomaga, buduje i zdolne jest wyrażać kulturową biegłość, kulturową kompetencję w rozmaitych zakresach i na różnych poziomach. Oznacza to konieczność koncentrowania pracy lekcyjnej na działaniach, które służą rozwojowi możliwości i umiejętności udziału w kulturze przede wszystkim właśnie przez język. Z tym wiąże się nauka odbioru i tworzenia tekstów językowych o różnym stopniu skomplikowania. Tekstów ściśle zależnych od kontekstu zewnętrznego, jak i od takiego kontekstu oderwanych, więc takich, w których znaczenia wyprowadza się z wewnątrztekstowych zależności. Tekstów związanych zarówno z różnymi sytuacjami życiowymi, jak i literackimi. Tekstów traktowanych jako reprezentacja rzeczywistości i jako kreacja.

Język polski, jak każdy inny, nadaje wszelkim kulturowym rozpoznaniom jedyny w swoim rodzaju odcień, odcień przefiltrowany przez ten właśnie język, a to oznacza specyficzne, w przypadku każdego języka nieco inne nacechowywanie obrazu świata w nim się odbijającego (W. Martyniuk, 1999). W naszym przypadku wynika stąd pytanie o pojęcie i obraz polskości.

Kształcenie językowe związane z takim pojmowaniem relacji między językiem i kulturą oraz takim usytuowaniem języka w refleksji o problemach tożsamości odpowiada w istocie wychowaniu językowemu. Oznacza to eks-

⁸ Dlatego trudno też określać dość liczne obecnie na rynku wydawnictw szkolnych podręczniki, które w różnym porządku eksponują równorzędność elementów wskazanego ciągu, jako wykładnie kulturowej koncepcji kształcenia, choć niektóre z nich do takich pretendują.

pozycję formacyjnego aspektu tego kształcenia, która wynika z przekonania, że nie tylko to jest ważne, jak się używa języka i co się o nim wie, ale jakim się człowiek staje z tego powodu, że tak właśnie i takiego języka używa.

To jednak, co dotyczy wychowania, jest na ogół niemierzalne. Poręczniejsze jest tu zatem pojęcie kształcenia językowego rozumianego jako celowe wykorzystanie sytuacji dydaktycznych, zaprojektowanych tak, żeby umożliwiały i aktywizowały proces skutkujący rozwojem umiejętności językowych i językowej świadomości, a w perspektywie służyły odkrywaniu, znów w odwołaniu do filozofii Tischnera mówiąc, „dramatu ludzkiego życia” i świadomemu zmaganiu się z *conditio humana*. Owo odkrywanie jest równoznaczne z nazywaniem, nie zaś tylko odczuwaniem.

Proponowane rozwiązania oznaczają rezygnację z prezentowania na pierwszym planie zjawisk językowych wg strukturalistycznej, kartezjańskiej z ducha, metody, w ujęciu statycznym, od najmniejszych jednostek do coraz bardziej skomplikowanych, w izolacji od kontekstu, co nie przekreśla nawiązań do takich ujęć na drugim planie. Na pierwsze miejsce wysuwa się jednak ujęcie dynamiczne, ukazujące język w działaniu, w rozmaitych tekstach i kontekstach, preferujące namysł nad semantyką (Wierzbicka, 2010), i nie tyle nad strukturą języka, ile nad jego naturą (E. Tabakowska, 2005).

Literatura i kanon egzystencjalnych problemów uniwersalnych

Literatura piękna jest przy tym traktowana jako szczególny sposób używania języka i z niczym nieporównywalny sposób ukazywania ludzkiego doświadczenia – swoiste laboratorium, w którym sprawdzane są granice ludzkiego człowieczeństwa (P. Ricoeur, 1992). W konsekwencji takiego założenia oczywista wydaje się konieczność rezygnacji w programie szkolnym z kanonu lektur na rzecz kanonu uniwersalnych – w każdym razie w śródziemnomorskim kręgu kulturowym – problemów egzystencjalnych jako zasady wyodrębniania materii poddawanej refleksji. Od razu trzeba jednak zaznaczyć, że problemy o takim ciężarze gatunkowym znajdują zwykle wyraz w dziełach kultury potwierdzających swą wielkość i zdolność oddziaływania przez wieki. Rezygnacja z kanonu lektur jako podstawy i zasady porządkowania ogarnianej materii nie oznacza więc rezygnacji z lektury wielkich i ważnych dzieł literackich, lecz ciągle na nowo zadawane pytanie o ich współbrzmienie z interesującymi człowieka problemami, o możliwość dialogu.

Nieliterackie teksty językowe

Popularne i raczej powszechne wyobrażenia na temat obszaru zainteresowań, który tradycyjnie stanowi domenę języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej, dotyczą na ogół literatury. Znajduje to swoiste uhonorowanie w przywiązaniu do myśli o zbawczym wręcz oddziaływaniu listy lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych (może nawet bez konieczności ich czytania), ale nie samą literaturą jednak żyje człowiek. W tzw. prawdziwym życiu, zwłaszcza dziś, większość dzieci i młodzieży, a także dorosłych ludzi pasjonuje się literaturą w stopniu raczej znikomym, jeżeli w ogóle. W prawdziwym życiu większość ludzi musi jednak rozumieć i tworzyć teksty użyteczności codziennej, teksty, które nie mają charakteru fikcji artystycznej. Czytamy prasę, stykając się z różnorodnością gatunków wypowiedzi prasowych, czytamy ogłoszenia, hasła, slogany, instrukcje, listy, pouczenia, reklamy, słuchamy kazań, składamy reklamacje, piszemy podania, czytamy i tworzymy teksty charakterystyczne dla nowych mediów, jak Internet czy telefonia komórkowa.

Przypuszczenie, że wystarczy czytać utwory literackie, by po skończeniu szkoły nagle dobrze orientować się w znaczeniach, jakie niesie forma tekstów nieliterackich, wydaje się utopijne. Do obowiązków szkoły w ramach nauki czytania musi zatem należeć przyzwyczajanie do świadomego rozpoznawania znaczeń sygnalizowanych przez formę wypowiedzi oraz ukazywanie różnic między gatunkami mowy (M. Bachtin, 1983). To też należy do elementarnych zadań kształcenia humanistycznego.

Obrazy i inne teksty niejęzykowe

Podobnie jest w odniesieniu do czytania obrazów i innych niejęzykowych tekstów kultury. Nie chodzi naturalnie o zagarnianie obszarów, które znajdują się w gestii wychowania plastycznego, więc o żaden kurs historii sztuk plastycznych, ani o wrywkowe choćby zapoznawanie ze słynnymi autorami i słynnymi dziełami, o których „każdy, kto chodził do szkoły, powinien wiedzieć”, ponieważ reprezentują kanon kulturowy. Zwłaszcza nie o to chodzi, by np. uczniom szkoły podstawowej koniecznie serwować w podręcznikach reprodukcje uwikłanego w historiozofię malarstwa J. Matejki czy prezentować estetyczne odmienności portretowego malarstwa O. Boznańskiej albo J. Pankiewicza. Nie chodzi też o to, by prezentować rozmaite dzieła jako przykłady rozwiązań formalnych lub znak firmowy pewnych osobowości twórczych. Nie chodzi również o to wyłącznie, by wzmocnić estetyczne, dekoracyjne walory podręczników przez zamieszczenie ilustracji, choć wymienione tendencje dominują w książkach szkolnych konkurujących z sobą na oświatowym rynku.

Chodzi natomiast głównie o niejęzykowe – czasem ujmowane tylko w obrazki, czasem mieszane – sposoby funkcjonowania informacji (np. piktoqram, ideogram, logo, flaga, schemat, mapka, wykres, tabela) i o komunikację przez obrazy (choćby w reklamach czy instrukcjach) oraz o przekładanie jej sensów na język werbalny.

W prawdziwym życiu chodzi też o umiejętność czytania tekstów-dokumentów codzienności (np. biletów autobusowych, kolejowych, biletów wstępu do różnych instytucji kulturalnych, plakatów, afiszów, znaków objaśniających na opakowaniach). Czasem chodzi o pomoc w uchwyceniu specyfiki pewnych sposobów tworzenia znaczeń, np. metafor.

Arbitralność i figury długiego trwania

Z tworzeniem tak czy inaczej pomyślanego programu wiąże się jednak zawsze niebezpieczeństwo arbitralności. Tak gdy chodzi o formowanie listy lektur, dobór innych tekstów kultury, jak i o procedurę wyznaczania i wskazywania godnych namysłu problemów kulturowych. W tym drugim przypadku ominięcie sygnalizowanej pułapki lub przynajmniej wydatne zniwelowanie stwarzanych przez nią zagrożeń – wobec zadania tworzenia sytuacji, które odpowiadałyby potrzebom egzystencjalnego samookreślenia i jednocześnie zapewniały postulowaną międzypokoleniową transmisję żywotnych wartości kulturowych – oferują odwołania do baśni, starożytnych i nowożytnych mitów oraz Biblii jako rezerwuaru obrazów o charakterze archetypicznym, symboli, metafor (R. Wellek, A. Warren, 1975, s. 244–284; E. Mieletyński, 1981, s. 456; J. Campbell, 1994, s. 20) czy kulturowych „figur długiego trwania”⁹ (Z.A. Klakówna, 2003), co wiąże się z lekturą i dyskusowaniem znaczeń różnorodnych tekstów kultury, z próbami włączania ich w różnorakie konteksty i zderzania różnorodnych kontekstów.

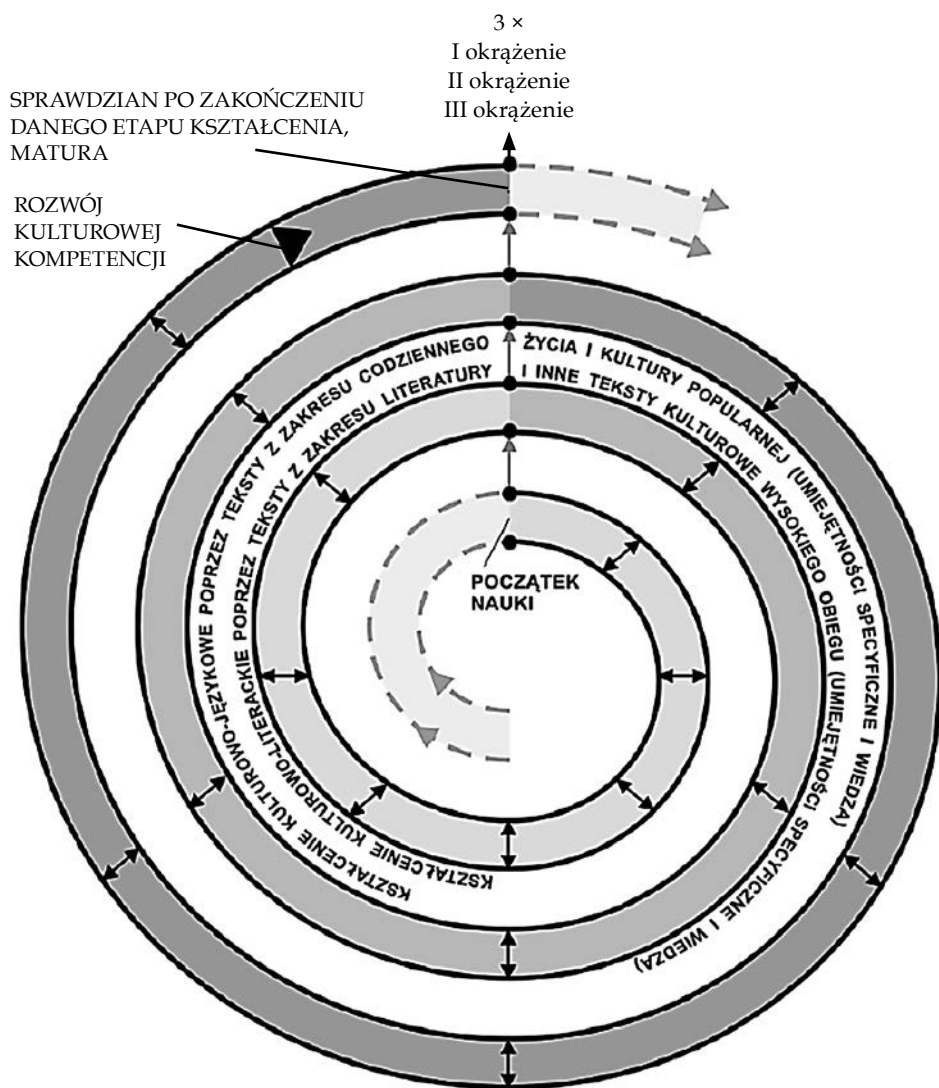
Motywacja – doświadczenie – spirralność – korelacja – ciągłość

W ramach tak określanej koncepcji kształcenia kulturowego możliwe jest wyodrębnienie kształcenia: kulturowo-językowego oraz kulturowo-literackiego, a następnie sytuowanie ich w ujęciu spirralnym¹⁰ i dopełniających

⁹ Posługuję się wyrażeniem „figury długiego trwania” przez analogię do pojęcia stosowanego przez F. Braudela (1999) w rozważaniach o historii i strukturach długiego trwania.

¹⁰ Stosowane tu pojęcie spirralności ma źródło w pracach J.S. Brunera.

się zależnościach wzajemnych. Dla kształcenia szkolnego sens ma to pod warunkiem wszak, że wszelkie kwestie poddawane uczniowskiemu namysłowi zostaną zanurzone w doświadczeniu uczniów i obserwacji otaczającego ich świata, że znajdą w otaczającym świecie potwierdzenie swej żywotności, a uwaga im poświęcona stanie się elementem uświadamiania sobie, co się przeżywa (M. Kundera, za: M. Janion, 1996). Uświadamianie sobie, co się przeżywa, jest tożsame z nazywaniem i stanowi element intelektualizacji problemu. Opisywane rozwiązania można przedstawić graficznie (zob. schemat).



Źródło: opracowanie własne.

Od chaosu do kosmosu Przykłady konkretnych rozwiązań

Metafora spirali wskazuje w rozwiązaniach opisywanego projektu na nieustanność zajmowania się problemami budującymi myślowy ład, problemami zasadniczymi dla człowieka i porządkującymi wartości oraz pracę nad rozwojem adekwatnych do takiego celu językowych dyspozycji uczniów. Zajmowanie się takie, że najpierw, na poziomie elementarnym, wyodrębnia się jakąś sprawę, stawia się pewne pytania w tej sprawie, a następnie sprawa ta na stałe pozostaje w tle rozważań, eksponuje się tylko inne jej konteksty, w związku z innymi tekstami i sytuacjami, z innych punktów widzenia, w coraz poważniejszym skomplikowaniu (Z.A. Klakówna, 2007b, s. 7–48).

Jeśli więc np. w IV klasie szkoły podstawowej zaczynamy od rozmaitych form przedstawiania się i podejmując temat, zdawałoby się, w sam raz dla dziesięcioletnich dzieci, czytamy fragmenty *Wiosennej piosenki* T. Jansson, by rozmawiać o akcie nadania imienia bezimiennemu stworzeniu przez Włóczykija oraz o skutkach tego zdarzenia, jeśli zajmujemy się przy tym w ogóle kwestią znaczenia imion, przydomkami, przezwiskami, nazwiskami, a w końcu ich alfabetycznym porządkiem, jeśli wskazujemy na odmianę czasownika i znaczenia form pierwszej osoby liczby pojedynczej i mnogiej, to eksponujemy znaki kulturowego i językowego wyodrębniania „ja”, więc indywidualności, oraz kulturowej i językowej przynależności, więc „my”. Ćwiczymy przy tym podstawowe umiejętności i gromadzimy podstawową wiedzę na temat, który w ten sposób na stałe zostaje wprowadzony do rozmów o sytuacji człowieka w świecie. To w odniesieniu do siebie, do swego „ja” człowiek postrzega scenę, na której istnieje i działa, na której wobec natury przeżywa swój czas osobisty i historyczny oraz relacje z innymi, tworząc swoją kulturę.

Od tej pory systematycznie już będziemy zwracać uwagę na sposoby ujawniania się „ja” w rozmaitych tekstach. Przy następnym zaś okrążeniu (zob. schemat) te elementarne spostrzeżenia będą punktem wyjścia do lektury sceny biblijnego nadawania imion, co uzmysławia uniwersalność aktu wyodrębniania przez nazywanie i uświadamia nowy odcień problemu. A potem, podczas kolejnych okrążeń, stale będzie się pojawiać okazja do namysłu i rozszerzenia refleksji o kulturowych sensach wyodrębnienia, naznaczenia, zakorzenienia, pozbawienia, wydziedziczenia, w ogóle zaistnienia „ja”, w tym przez imię, ale też przez konfrontację z postawami, które reprezentowane są za pośrednictwem kulturowych figur Ikara, Syzyfa, Prometeusza, Antygony, Hamleta, Pigmaliona czy Fausta (gimnazjum), a dalej przez pryzmat problemów z określaniem tożsamości, stosunek do wolności czy określanie sensu życia w kategoriach zasadniczych ludzkich wyborów życiowych (liceum).

W pierwszej licealnej, dla przykładu, konteksty oświetlające wiersz T. Różewicza *Z domu mojego*, a szczególnie wersy o wietrze, „który rozwiął nawet imię brata”, wskazują głębię dramatu bezimienności ofiar (J. Waligóra, 2002, s. 172–176). Przyjdzie też czas, by mówić o porządku wartości, które reprezentuje „ja” Gustawa, a potem „ja” Konrada. Mickiewiczowe „Ja i ojczyzna to jedno” ma szansę ukazać rozmaite odcienie, zanim skupimy uwagę na wypowiedziach, które realizują akty mowy określane jako chwalenie i chwalenie się, zanim w naszej współczesności przytłoczy je „ja” Narcyza, charakterystyczne dla kultury nam współczesnej.

Być może kiedyś, być może jednak nigdy (na tym polega idea otwartości koncepcji), dorosnie też ktoś do lektury *Wprowadzenia do chrześcijaństwa* J. Ratzingera, by czytać o tym, jak dzięki imieniu Bóg nabiera cech osobowych, bo można Go wezwać, zawołać, prosić, zwrócić się do Niego jak do osoby, więc można się z nim komunikować.

Droga takiej refleksji jest w każdym razie wytyczana u podstaw kształcenia humanistycznego. Świat, scena, na której bytuje człowiek, znaki czasu, na tej scenie „ty” / „Ty”, „on” / „On”, więc „inni” / „Inny” nabierają sensów z perspektywy „ja”, które potrzebuje dialogu.

Rozmawiamy o tym w zależności od tego, co akurat możliwe, na coraz innych poziomach refleksji, w kategoriach gramatyki języka – więc ukazując, jakimi sposobami dysponuje język, by zaznaczać odrębność i wspólnotę – ale też w kategoriach psychologicznych, socjologicznych, w kategoriach do-
rażnych zdarzeń i zdarzeń historycznych, w kategoriach filozoficznych czy np. teologicznych, w kontekście tekstów użyteczności codziennej i tekstów literackich (w tym poetyckich). W każdym razie szansę tego rodzaju rozmów projektują teksty i zadania pomieszczone w podręcznikach, które stanowią wykładnię charakteryzowanej tu koncepcji.

Zakładany przyrost kulturowej kompetencji równa się przyrostowi świadomości i orientacji w zakresie danego problemu; oznacza też wzrost możliwości rozpoznawania i ogarniania pewnych zjawisk oraz wyrażania pewnych kwestii. Egzaminy są na tej drodze ważne, ale nie oznaczają końca wszelkiej edukacji, tak samo zresztą jak IV klasa nie oznacza jej początku.

Inny przykład. Jeśli w IV klasie szkoły podstawowej podejmujemy z dziećmi lekturę tekstów, które mówią o domu, to również nie dlatego tylko, że małe dzieci znają niewielki krąg świata, a ich życie trzyma się na razie głównie domu, więc temat jest im bliski. To też, ale nie jedynie jako „maluczki” problem dla „maluczkich”. W perspektywie kolejnych okrążeń na problemowej spirali oferuje się tu bowiem dochodzenie do odkryć, które gdzieś w perspektywie otwierają szansę zrozumienia archetypiczności figury domu, pozwalają odkrywać jej filozoficzne i religijne aspekty, pozwalają dochodzić do odkrycia, że o człowieku nie da się mówić bez takich lub innych odniesień do pojęcia domu i domowej wspólnoty. Nie darmo wszak mówi się o ojczyźnie czy Ziemi jako o domu, nie darmo mówi się o „domu Ojca”. Nie

tylko bezdomność z *Ludzi bezdomnych* będzie tu po drodze, ale i kataklizmy zagłady domu, więc utraty centrum. I nie o wyliczanie nieskończonej ilości tekstów, które podejmują motyw domu, chodzi przy tym, lecz o systematyczne dochodzenie do rozpoznań składających się na pojęcie **domu** – pojęcie z repertuaru określającego wymiary ludzkiego statusu w świecie – zadomowienia lub wykorzenia, wyobcowania czy porzucenia.

Jeśli zaś eksponuje się problem domu, to naturalna wydaje się jego opozycja: **świat**. Człowiek opuszcza dom, rusza w świat „szukać wielkich przygód i sławy”, jak Jazon w opowieści J. Parandowskiego, lub z innych powodów i w innym celu. Dosłowne pojęcia **drogi** i **wędrówki** ujawniają z czasem znaczenia symboliczne i metaforyczne, by okazać się w końcu jedną z najpowszechniej używanych w naszym kręgu kulturowym figur ludzkiego losu – *homo viator*. Na pewnym etapie kształtowania tego pojęcia (VI klasa) proponujemy oto planszę opracowaną tak, że na tle fotografii pagórkowatego pejzażu wyodrębnia się ścieżka ułożona ze słów nazywających rozmaite sposoby „bycia w drodze” i różne role, w jakich wędrowcy mogą występować. Po tej ścieżce pną się w górę z zachowaniem reguł perspektywy słowa: wędrowiec, pielgrzym, nomada, koczownik, przechodzień, wycieczkowicz, turysta, spacerowicz, podróżnik, podróżny, tułacz, piechur, wojażer, emigrant, uchodźca, uciekinier, wychodźca, banita, obieżyświat, komiwojażer, pasażer, globtroter, wagabunda, trubadur, domokrażca, bezdomny, włóczykij, włóczęga, łazęga, łazik.

Intencją takiego rozwiązania graficznego jest zasygnalizowanie problemu przesuwania się znaczeń: od dosłowności do ujęcia symbolicznego i metaforycznego. Fotografia zwykle traktowana bywa wprawdzie jako dokument – na planszy ukazany jest całkiem konkretny pejzaż i konkretna droga (niektórzy potrafią nawet ten widok i tę drogę rozpoznać i zidentyfikować), ale nie o taką drogę albo, lepiej, nie tylko o taki sposób pojmowania drogi chodzi w zadaniu towarzyszącym planszy. Na planszy widnieje także tytuł rozdziału *Stale wędrować...* Rozważamy w związku z tym: Co to znaczy „stale”? Co to znaczy „wędrować”?

Kierujemy uwagę ku możliwym znaczeniom omawianych słów w kontekście obserwacji o charakterze socjologicznym, kulturowym. Przygotowujemy uczniów do rozumienia metafor, za pomocą których można – w nawiązaniu do pomysłów Z. Baumana i innych socjologów – opisywać różne modele życia. Objasnieniem semantycznym musi towarzyszyć praca ze słownikami; może się z nimi łączyć refleksja nad tym, jak zwykle wyobrażamy sobie wygląd i zachowanie ludzi, których można określić za pomocą poszczególnych słów z planszy; jak oceniamy takich ludzi; co się o nich zwykło mówić; jak się do nich odnosić (podziwiamy ich, boimy się, pogardzamy nimi, cieszymy się z ich widoku i obecności, wykonujemy gesty grzeczności, przepędzamy ich, traktujemy jako zagrożenie?); skąd się bierze nasza pewność w ocenach i reakcjach (stereotypy?); czym się charakteryzuje stosunek ludzi

określanych za pomocą poszczególnych słów (z analizowanej listy) do domu, który opuścili (w jaki sposób, z jakiego powodu?) i do miejsca, w którym są obecnie (tęsknią, cierpią, są „nie u siebie”, przeganiani z miejsca na miejsce, brak im zakorzenienia, podziwiają nowe miejsca, ale nie czują się za dane miejsce odpowiedzialni?); jakie postawy przyjmują różni wędrowcy wobec ludzi spotykanych po drodze; jak się czują w nowych miejscach, wśród nowych nieznanymi (cieszą się ze spotkań, boją się, uciekają, są ciekawi, traktują spotkanych jako obcych, innych, nieznanymi, czym się różnią określenia: obcy, nieznanymi, inny?); jakie bywają przyczyny, z powodu których różni ludzie ruszają w drogę (na skutek wygnania, kataklizmu, wykonać pracę, spełnić obowiązek, odwiedzić kogoś, dotrzeć do jakiegoś wyraźnie określonego celu, gromadzić i magazynować wrażenia, zaliczać obecność w znanych miejscowościach, szukać pracy, szukać swego miejsca w życiu?); co z sobą biorą (laseczkę, rękawiczki i parasol, przewodniki turystyczne, kostur, broń, najpotrzebniejsze rzeczy codziennego użytku, cały dobytek, kartę kredytową?); jak można określić ruch rozmaitych wędrowców (pielgrzym ma cel, dąży niestrudzenie w wyznaczonym kierunku; turysta wybiera miejsca dowolnie, nie wiąże się z nimi; współczesny włóczęga to może być ktoś, kto traci pracę, zbiera posiadany dobytek i rusza szukać możliwości zajęcia gdzie indziej; spacerowicz porusza się wśród nieznanymi, ogląda ich, oni jego?); jakich uczuć, przeżyć, doświadczeń dostarcza poszczególnym wędrowcom odbywana przez nich droga?

Sugerowane tu rozważania doradzamy wiązać z przykładami zachowań literackich bohaterów oraz z przypominaniem sytuacji znanych z realnego świata (nie brak dziś wypędzonych, pielgrzymów, emigrantów i imigrantów, spacerowiczów czy turystów); gdy chodzi o odniesienie do jakichś konkretnych przykładów nie brakuje.

Istotne wydaje się też, by zachęcać uczniów do określania zabarwienia emocjonalnego zgromadzonych słów (pozytywne, negatywne, żartobliwe, pogardliwe, obojętne, obelżywe) i stylistycznego (potoczne, pospolite, dawne, oficjalne, książkowe). W razie potrzeby temu etapowi pracy powinno towarzyszyć ponowne sprawdzanie znaczeń w słownikach.

Można sobie wyobrazić, że całą sugerowaną wyżej pracę uczniowie będą wykonywali w grupach, tworząc małe monografie poszczególnych słów. Zajmując się danym słowem, powinni przywołać odpowiedni przykład znanego sobie literackiego bohatera lub realnych postaci (np. Obieżyświat – Aragorn z *Władcy pierścieni* J.R.R. Tolkiena), dopasować do analizowanego słowa stosowny emotikon, zredagować krótką definicję znaczenia, skonsultować swoje intuicje ze słownikiem, opracować krótkie notatki charakteryzujące nastawienie przykładowego bohatera do samej idei wędrowania, jego sposób pokonywania drogi, stosunek do poznawanych ludzi czy krain, określić, co dla niego jest ważne, do czego przywiązuje wagę, na czym mu nie zależy itd.

Wchodzi tu w grę także zajmowanie się pojęciem wyrazów bliskoznacznych. Wprawdzie całe omawiane słownictwo dotyczy ludzi w drodze, ale równocześnie odsyła do tak różnorodnych sposobów i celów odbywania owej drogi, że nie wszystkie analizowane słowa da się traktować zamiennie jako wyrazy bliskoznaczne, można je natomiast grupować ze względu na znaczenia odległe i istotnie bliskie, np.: koczownik, nomada; wygnaniec, banita, tułacz; uciekinier, wychodźca, uchodźca, emigrant; obieżyświat, globtroter, wędrowiec.

Pojawia się przy tym możliwość obserwowania wyrazowych pokrewności w odniesieniu do słowa „droga” (drogowy, dróżka, dróżnik, podróżny, podróżnik, przydrożny) – to dobra okazja do ćwiczeń ortograficznych (pisownia „ż”, gdy wymienia się na „g”).

Jednocześnie z sugerowanymi ćwiczeniami, w ramach kształcenia kulturowo-literackiego, proponuje się lekturę opowieści o Jazonie Argonaucie oraz historii Odyseusza, a z odniesień do Biblii historię wygnania z raju i przypowieść o synu marnotrawnym. Zabiegamy przy tym zarówno o kontaktowanie uczniów z przykładami z zakresu klasycznej powieści przygodowej dla młodzieży, jak i z tekstami o charakterze uniwersalnym, które pozwalają zastanawiać się nad istotnymi wyznacznikami ludzkiej kondycji, np. przez rozpatrywanie opozycji: dom – świat. Uczymy czytania obrazów, traktując wybrane dzieła malarskie jako inspirację do filozofowania. Okazja powracania tak zarysowanej problematyki pojawiać się będzie w kolejnych klasach nieustannie. Podobnie w przypadku innych problemów.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1983). *Gatunki mowy a formy języka*. D. Ulicka (tłum.). W: E. Czaplewicz, E. Kasperski (red.). *Bachtin*. Warszawa.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Bielik-Robson, A. (1998). *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków.
- Braudel, F. (1999). *Historia i trwanie*. B. Geremek (tłum.). Warszawa.
- Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. E. Krasińska (tłum.). Warszawa.
- Dyduch, B. (1994). Prezentacja koncepcji: Jak traktować podręcznikowe teksty niewerbalne? W: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Klakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Eco, U. (1999). *Czytanie świata*. W. Woźniak (tłum.). Kraków.
- Eliot, T.S. (2007). *W moim początku jest mój kres*. A. Pomorski (tłum.). Warszawa.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Człowiek i język*. W: H.-G. Gadamer. *Rozum, słowo, dzieje*. K. Michalski (tłum.). Warszawa.
- Janion, M. (1996). *„Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”*. Warszawa.

- Jędrychowska, M. (1994). Prezentacja koncepcji: Jak uczyć odbioru tekstów literackich? W: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (1994). Prezentacja koncepcji: O nowe widzenie przedmiotu. W: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2002). Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2005). *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*. W: M. Czermińska i in. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*. T. 1–2. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007a). Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji. W: Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko (red.). *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007b). *Nowe To lubię! Prezentacja koncepcji*. W: Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko. *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 4*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007c). Learning through Language to Develop Cultural Competence. W: W. Martyniuk (red.). *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education. Proceedings of a conference*. Kraków.
- Kołakowski, L. (1996). *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*. T. Baszniak, M. Panufnik (tłum.). Poznań.
- Kołodziej, P. (2009). *Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w ponadgimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim*. Praca doktorska. Uniwersytet Pedagogiczny. Kraków.
- Kołodziej, P. (2010). Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”. *Polonistyka*, 2.
- Marchewa, J. (1990). *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*. Warszawa.
- Martyniuk, W. (1999). Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego. *Nowa Polszczyzna*, 1.
- Martyniuk, W. (2002). Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia. Podstawy teoretyczne. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1. Kraków.
- Mateja, A. (2007). Trzynastka. *Tygodnik Powszechny*, 51–52.
- Mazur, T. (2010). Koniec szkoły? W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.). *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk.
- Mieletyński, E. (1981). *Potęga mitu*. J. Dancygier (tłum.). Warszawa.

- Mrazek, H., Steczko, I. (1994). *Prezentacja koncepcji: Jak rozwijać język ucznia?* W: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. *Książka nauczyciela*. Kraków.
- Pasierb, S.J. (1982). *Światło i sól*. Paryż.
- Campbell, J. (1994). *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. I. Kania (tłum.). Kraków.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. M. Frankiewicz (tłum.). Kraków.
- Rittel, T. (1993). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków.
- Searle, J.S. (1999). *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. D. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum.). Warszawa.
- Tabakowska, E. (2005). *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*. W: M. Czermińska i in. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*. T. 1–2. Kraków.
- Terzani, T. (2010). *Koniec jest moim początkiem*. I. Banach (tłum.). Poznań.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paryż.
- Waligóra, J. (2002). *Lektura wiersza Tadeusza Różewicza „Z domu mojego”*. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. *Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*. Kraków.
- Wellek, R., Warren, A. (1975). *Teoria literatury*. M. Żurowski (tłum.). Warszawa.
- Wierzbicka, A. (1999). *Język – umysł – kultura*. Warszawa.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest prezentacja kulturowej koncepcji kształcenia pojmowanej jako wychowanie językowe w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu nauczania. Koncepcja obejmuje klasy IV–VI szkoły podstawowej, I–III gimnazjum i I–III liceum. Na każdym poziomie stanowi wyraz tej samej filozofii kształcenia. Jej wykładnią praktyczną są prace kompleksowo zaprojektowane i wykonane w ramach tego samego zespołu. Obejmują one programy i podręczniki szkolne – na każdą klasę dwie książki dla ucznia ściśle z sobą skorelowane: do kształcenia kulturowo-językowego oraz do kształcenia kulturowo-literackiego, a także książki nauczyciela, czasopismo, serię książek z zakresu metodyki lektury i podręczniki projektujące naukę tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Koncepcja projektuje spiralny układ problemów proponowanych do rozważenia jako podstawowe wyznaczniki kondycji ludzkiej, łączy ujęcie klasyczne z rozpoznaniem dotyczącymi stanu kultury współczesnej. Akcentuje wagę tego, co trwa, oraz tego, co dotyczy tu i teraz.

Summary

The present article presents a conception for an education in culture through the medium of language, in the school subject „Polish language”. It covers years 4–6 of primary school, 1–3 of middle school (gymnasium) and 1–3 of high school (liceum). At every level it expresses the same educational philosophy. Its practical aspect is a set of materials designed and written by a single team. This set comprises a curriculum and textbooks – two closely correlated student’s books, a cultural-linguistic book and a cultural-literary book, for every year group – as well as teacher’s books, a periodical, a series of books on reading methodology, and textbooks for teaching communication through writing.

The issues addressed are selected for their role as fundamental determinants of the human condition and are organised in a spiral structure. The conception blends classic approaches with examination of the state of contemporary culture. It stresses the importance of what is lasting and of what is relevant to the here and now.

Paweł F. Nowak

Politechnika Opolska

Edukacja zdrowotna jako ukryty wymiar wychowania fizycznego

Wprowadzenie

Współcześnie szkolne wychowanie fizyczne, rozumiane jako obowiązkowy przedmiot kształcenia ogólnego, przeżywa kryzys na całym świecie (T. Bober, 2002). Czy również w Polsce można dostrzec symptomy tego zjawiska?

Jeżeli rozpatrujemy problem powierzchownie, to niekoniecznie, ponieważ na tle państw europejskich zajmujemy wraz z Portugalią czołową pozycję pod względem tygodniowej liczby godzin zajęć wychowania fizycznego w szkołach (J. Pośpiech, 2006). Jednak w Polsce edukacja fizyczna, z teoretycznie wysoką pozycją w szkole, stoi na rozdrożu. Za sprawą ostatniej reformy oświatowej pojawiła się szansa na prawdziwe umocnienie wychowania fizycznego w systemie edukacji i odbiorze społecznym oraz podniesienie prestiżu samych nauczycieli wychowania fizycznego, pod warunkiem że nastąpi praktyczna reorientacja wychowania fizycznego z prosportowej koncepcji w kierunku oddziaływań prozdrowotnych, zarówno w wymiarze bezpośrednim, jak i przez przekaz informacji na temat zdrowia i zdrowego stylu życia.

Z wielu badań (M. Lewandowski, W. Starościak, 2005; S. Szczepański, 2008) wynika, że wychowanie fizyczne w polskich szkołach nie jest procesem o wysokiej jakości i efektywności. Nie zachęca do całonocnej rekreacji fizycznej. Niewielki odsetek dorosłych Polaków (zaledwie 9,3% mężczyzn i 2,2% kobiet) uczestniczy systematycznie w programowanej aktywności fizycznej (GUS, 2007). Również niewielki odsetek dzieci obecnie uprawia sport (12,5% w wieku 6–14 lat), ćwicząc co najmniej 5 godzin tygodniowo (J. Szymborski, K. Jakóbiak, 2008).

Współcześnie wychowanie fizyczne stanowi mało atrakcyjną ofertę dla dzieci i młodzieży. Jego cele są niewłaściwie rozumiane przez uczniów,

rodziców, dyrektorów szkół i innych nauczycieli, czego wskaźnikiem jest nasilający się problem licznej absencji uczniów. Dowodzi to słabości całego systemu wychowania fizycznego (C. Kuśnierz, 2005; M. Bukowiec, 2010). Można się zastanawiać, w jakim stopniu jest to słabość funkcjonowania całego systemu, a w jakim dotyczy tylko jego niektórych kluczowych elementów. Za podstawowy element można uznać postać nauczyciela wychowania fizycznego – kierownika tego procesu. Nauczyciele, choć w większości mają najwyższy stopień awansu zawodowego, nie do końca trafnie interpretują współczesny kulturowy paradygmat wychowania fizycznego. Według H. Grabowskiego (1997) jest nim „wychowanie w trosce o ciało”, czyli kształtowanie ciała oraz postaw prosomatycznych i prospołecznych. Tak rozumiane wychowanie fizyczne, w jego teoretycznej, dobrze dopracowanej postaci, upowszechniane było już w latach 80. ubiegłego wieku.

Zdrowie jako wartość

Człowiek od pierwszych do ostatnich lat swego istnienia żyje w świecie wartości, m.in. zdrowia. Zdrowie ludzkie w kręgu europejskiej cywilizacji i tradycji postrzega się jako wartość uniwersalną, mogącą generować inne wartości społecznie użyteczne, stąd lokowane jest wysoko w indywidualnych hierarchiach wartości. W dokumentach dotyczących zdrowia sporządzanych przez międzynarodowy zespół ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) podkreśla się, że jest ono wartością, zasobem (potencjałem), środkiem do codziennego życia, podnoszącym jego jakość oraz prawem każdego człowieka. Obecnie popularyzowany jest społeczno-ekologiczny model zdrowia. Holistyczna wizja człowieka jest przeciwna tradycyjnej biomedycznej koncepcji, ujmującej człowieka jako biomaszynę.

W ostatnich dziesięcioleciach sformułowano wiele definicji zdrowia. Jednak badacze najczęściej odwołują się do definicji wpisanej w konstytucję WHO, która określa je jako stan dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brak choroby czy kalectwa (Z. Słońska, M. Misiuna, 1994).

Zdrowie to nie tylko wartość osobnicza, ale i społeczna. Poziom jego zasobów jest potencjalnym bogactwem społeczeństwa. Zdrowe społeczeństwo to sprawni ludzie, mogący wydajnie pracować, tworzyć dobra materialne i niematerialne.

W polskiej rzeczywistości społecznej nie dostrzega się powszechnie uświadamianej w wysoko rozwiniętych krajach potrzeby zainteresowania człowiekiem zdrowym, a nie tylko chorym. Chory potrzebuje opieki w postaci lekarza – wykwalifikowanego specjalisty od leczenia (naprawiania, regulacji) ciała i psychiki. Człowiek zdrowy również potrzebuje opieki, tyle

że ze strony nauczyciela, trenera zdrowia – wykwalifikowanego specjalisty od promowania zdrowia (podnoszenia na wyższy pułap możliwości psychofizycznych organizmu).

W wielu krajach, również w Polsce, powstał Narodowy Program Zdrowia (NPZ), który z założenia jest przedsięwzięciem ogólnokrajowym, wpisującym się w hasło WHO „Myśleć globalnie, działać lokalnie”. Dokument stanowi narzędzie dla wspólnych działań administracji publicznej i całego społeczeństwa na rzecz zdrowia. Głównym celem ostatniej wersji NPZ na lata 2007–2015 jest „poprawa zdrowia i związanej z nim jakości życia ludności oraz zmniejszenie nierówności w zdrowiu” (*Narodowy Program Zdrowia 2007–2015*, 2007, s. 15). Cele te mają być osiągnięte przez:

- kształtowanie prozdrowotnego stylu życia społeczeństwa,
- tworzenie środowiska życia, pracy i nauki sprzyjającego zdrowiu,
- aktywizowanie jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych do działań na rzecz zdrowia.

Jako jedno z wielu zadań zapisanych w NPZ dla administracji rządowej i samorządowej proponuje się m.in. dokonanie zmian w kształceniu kadr kultury fizycznej w kierunku przygotowywania ich do roli animatorów zdrowego życia.

Edukacja zdrowotna jako element promocji zdrowia

Międzysektorowe i interdyscyplinarne podejście do holistycznie rozumianego zdrowia wydaje się niezbędną i jedynie słuszną strategią w jego promocji.

Zdaniem B. Woynarowskiej, promocja zdrowia

[...] jest globalną strategią działań na rzecz zdrowia, której kluczowym, niezbędnym komponentem jest edukacja zdrowotna. Aby ludzie uczestniczyli w działaniach promocyjnych – dokonywali zmian w swoim stylu życia oraz środowisku, potrzebne im są do tego odpowiednie kompetencje, które uzyskują w procesie edukacji zdrowotnej (2008, s. 137).

Promowanie zdrowia w szkole to różnego rodzaju komplementarne działania prowadzone w celu ochrony i poprawy zdrowia, skupiające się wokół edukacji zdrowotnej.

Działania edukacyjne mogą być prowadzone przez różne podmioty w rozmaitych środowiskach społecznych. Znaczna część odpowiedzialności w tym zakresie spada na szkołę m.in. dlatego, że dzieci i młodzież są grupą wysoce podatną na oddziaływanie wychowawcze, na zakorzenienie pozytywnych nawyków dbałości o zdrowie. Niestety, szkoła nie spełnia oczekiwań w zakresie realizacji edukacji dla zdrowia i promocji zdrowia na odpowiednim

poziomie. Badania wskazują, że nauczyciele nie są zainteresowani realizacją edukacji zdrowotnej, wykazują się niezadowolającą orientacją co do założeń organizacyjno-programowych i czują się niekompetentni w tym zakresie edukacji (B. Fedyn, 2009).

Licząc na wysoką skuteczność edukacji zdrowotnej w szkole, należy wspomnieć o programach promocji zdrowia i równie ważnej atmosferze, sprzyjającej współpracy. Zdrowe szkoły to siedliska, w których od razu powinno się zauważyć panujący tam etos zdrowia (ukryty program). L. Kulmatycki na podstawie doświadczeń z realizacji Wrocławskiego Programu Szkół Promujących Zdrowie stwierdza, że „bez demokratyzacji szkoły jako instytucji trudno myśleć o edukacji zdrowotnej czy promocji zdrowia” (L. Kulmatycki, 2009, s. 27).

Edukacja zdrowotna najczęściej kojarzona jest ze szkołą, dziećmi i młodzieżą. To nie do końca słuszne, ponieważ jest to proces, który dotyczy całej ontogenezy. Proces edukacji zdrowotnej przenosi się do wielu środowisk, w których żyje człowiek, i towarzyszy mu (a przynajmniej powinien) przez całe życie – zapoczątkowany został przez instytucje oświatowe, choć takiego przedmiotu w polskich szkołach nie ma.

Według B. Woynarowskiej:

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

W przypadku edukacji dla zdrowia warto poruszyć aspekt aksjologiczny, ponieważ samodzielna, świadoma praca nad zdrowiem, reorientacja stylu życia jest możliwa tylko wtedy, gdy zdrowie uzna się za wartość, i to taką, która zajmuje wysoką pozycję w hierarchii wartości jednostki. Szkoła jest instytucją uczestniczącą w kulturowym przekazie wartości. Dlaczego więc nie ma przedmiotu w szkole, który by tę uniwersalną dla człowieka wartość, jaką jest zdrowie, traktował jako priorytetowe i jedyne działanie? Czemu brakuje wyodrębnionego przedmiotu o nazwie „wychowanie zdrowotne”?

Pragmatyczne względy związane z modelem konsumpcyjnego stylu życia powodują, że uczniowie koncentrują się na sprawdzianach i testach wybranych przedmiotów kształcenia ogólnego, spychając na dalszy plan niektóre inne, np. wychowanie fizyczne. Przedmiot ten w mniemaniu rodziców uchodzi za mało istotny w życiu i zupełnie nieprzydatny w przyszłej karierze zawodowej. Dlatego nauczyciele muszą wychowywać nie tylko dzieci, ale też wpływać na ich rodziców. Niestety, jako mentorzy przegrywają ze światem mass mediów.

Z ostatnich badań wynika, że szkoły – w zakresie rozpowszechniania informacji o zdrowym stylu życia – zostały zdetronizowane przez media. Maturzyści wskazują, że środki masowego przekazu zajmują pierwsze

miejsce spośród wielu źródeł edukacji zdrowotnej (P.F. Nowak, M. Szepelawy, 2009). Media elektroniczne dzięki nieograniczonym zasobom Internetu wpływają na świadomość szczególnie młodych osób, które bardzo dużo czasu spędzają w wirtualnym świecie. Nie można podważyć ogromnej pozytywnej roli mediów jako kanału przepływu informacji, jednak powinien istnieć swoisty filtr eliminujący te nieprawdziwe bądź ze sobą sprzeczne. Swoistym filtrem informacji o zdrowiu w przypadku młodzieży szkolnej powinny być instytucje oświatowe. Wydaje się, że w obecnej sytuacji rozwoju technologii informatycznych i dominacji w coraz większym stopniu interaktywnego przekazu informacji przez mass media szkoła powinna zająć się arbitrażem.

Zdrowie jest szerokim, wielowymiarowym konstruktem biopsychosocjalnym, tak więc, planując edukację zdrowotną, należy uwzględnić szerokie interdyscyplinarne podejście do tej problematyki. Nauczyciele muszą ze sobą współpracować, tworząc i realizując program edukacji dla zdrowia pod przewodnictwem koordynatora (np. nauczyciela wychowania fizycznego), podobnie jak się to odbywa w szkołach uczestniczących w programie „Szkoła promująca zdrowie”.

Miejsce edukacji zdrowotnej we współczesnej szkole

Otoczająca człowieka cywilizacja, którą w imię powszechnego dobra sam stworzył i nadal rozwija, determinuje wątpliwe – z punktu widzenia zdrowia – warunki i styl jego życia. Nowoczesny, sztuczny, z pasją tworzony świat zaczyna zagrażać samemu jego twórcy – człowiekowi. Zwrócenie się w kierunku natury, odczytywanie i zrozumienie potrzeb własnego ciała jest koniecznością w sytuacji ciągłego rozwoju chorób zachowawiozależnych.

Zdrowy styl życia, który uznano za pożądaną społecznie wartość, niełatwo prowadzić w cywilizacji technicznej. Coraz więcej wysiłku wymaga realizowanie na co dzień zachowań prozdrowotnych. Zdrowe życie, wbrew powszechnie obiegowym poglądom, nie jest tanie. Zdrowe produkty, prozdrowotne usługi są drogie, ekskluzywne i modne, zatem nie są ofertą dla wszystkich.

Jednak zdrowego życia można i trzeba uczyć. To problematyka natury pedagogicznej, której notabene praktycznie wciąż brakuje w szkołach. Odpowiadając na pytanie, czy polskie szkoły są zdrowymi środowiskami, można by wymienić wiele faktów przemawiających za tym, że w istocie tak nie jest. Jednym ze sztandarowych przykładów są szkolne sklepiki, w których można kupić do jedzenia wszystko to, co niezdrowe. Opublikowany w 2010 r. raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK, 2010) dotyczący wychowania fizycznego i sportu w szkołach publicznych ujawnia, że w 75% szkół nie zapewnia się bezpiecznych warunków odbywania lekcji wychowania

fizycznego. W 59% szkół nie prowadzi się zajęć z gimnastyki korekcyjnej dla uczniów z wykrytymi wadami postawy ciała, a w 7% szkół nie zapewnia uczniom profilaktycznej opieki zdrowotnej podczas pobytu w szkole. Według raportu z badań zdrowia młodzieży w Polsce ok. 40% młodzieży nie czuje się bezpiecznie w swojej szkole (J. Mazur, B. Woynarowska, H. Kołło, 2007). Te i wiele innych nagłaśnianych przez media problemów, dotyczących sanitariatów, przemocy, agresji, środków psychoaktywnych, wciąż nie znajduje rozwiązań. Współczesna szkoła wcale nie jest zdrowym środowiskiem dla ucznia. W. Pańczyk (2009, s. 42) widzi wiele zagrożeń, m.in. zbyt dużą wolność ucznia (tłumaczoną przez nauczycieli upodmiotowieniem), pasywność fizyczną i izolację od natury. Twierdzi, że

[...] ratowanie zdrowia ucznia winno łączyć się z ratowaniem jego aktywności fizycznej. Głównie aktywności fizycznej w kontakcie z prozdrowotnym oddziaływaniem przyrody we wszystkich porach roku (W. Pańczyk, 2009, s. 42).

W polskim systemie oświaty edukacja zdrowotna formalnie istnieje od 1982 r. Od tego czasu do 1999 r. w tzw. modelu tandemowym zakładano obowiązkową realizację treści zdrowotnych w ramach wychowania fizycznego, biologii, języka polskiego, zajęć praktyczno-technicznych oraz lekcji wychowawczych. W 1999 r. reforma oświatowa wprowadziła do podstawy programowej wychowanie zdrowotne w ramach międzyprzedmiotowej ścieżki edukacyjnej (edukacja prozdrowotna).

Jej autorzy zakładali, że treści edukacji zdrowotnej o charakterze dydaktyczno-wychowawczym będą rozproszone. To wspólne zadanie dla nauczycieli, którzy powinni wpisać się w ogólnoszkolny program wychowania zdrowotnego i uwzględnić wybrane treści w ramach programów własnych przedmiotów. Z badań B. Fedyn (2009) wynika, że ścieżka prozdrowotna nie sprawdziła się. Autorka wykazała niską skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej i niezadowalające kompetencje nauczycieli w tym zakresie. Ostatnia reforma oświatowa (*Rozporządzenie MEN*, 2008) zakłada zniesienie ścieżki międzyprzedmiotowej oraz wprowadzenie treści zdrowotnych, realizowanych głównie w ramach wychowania fizycznego. Trwające od lat dyskusje, czy skuteczniej realizować edukację zdrowotną w ramach oddzielnego obowiązkowego przedmiotu, czy powinna ona mieć swe miejsce w programach innych przedmiotów, i tym razem nie zaowocowały wprowadzeniem nowego przedmiotu.

Wydaje się, że same rozwiązania organizacyjne nie spowodują zwiększenia skuteczności procesu edukacji zdrowotnej.

Można przypuszczać, że MEN dostrzega rolę i rangę edukacji zdrowotnej we współczesnej szkole. W podstawie programowej wychowania fizycznego zapisano, że pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej. Powyższy zapis pociąga za sobą zmiany w kompetencjach zawodowych nauczycieli wychowania fizycznego i w samej metodyce prowadzonego przez nich przedmiotu.

Nauczyciel dla całego środowiska szkolnego powinien być: liderem, edukatorem zdrowia, promotorem zachowań prozdrowotnych, ekspertem, doradcą, animatorem, przewodnikiem, wychowawcą i trenerem zdrowia.

Współcześni nauczyciele wychowania fizycznego muszą brać pod uwagę konieczność zwiększenia intelektualizacji procesu wychowania fizycznego. Ta konieczność wynika z wymogów formalnych (podstawy programowej), jak i ogólnoeuropejskich tendencji rozwoju społeczeństwa wiedzy. Wymaga to od nich twórczego podejścia do wykonywanego zawodu, gdyż nie jest łatwo przekazywać informacje w zróżnicowanych warunkach terenowych: na boisku, pływalni, lodowisku, w parku, lesie, sali gimnastycznej itp.

Nauczyciel wychowania fizycznego musi wejść w rolę promotora zdrowia. Jest to zadanie trudne, gdyż wychodzi poza mury szkoły i opiera się na wielostronnej współpracy ze środowiskiem.

L. Kulmatycki (2009) wymienia sześć grup podstawowych kompetencji promotora zdrowia:

- koncepcyjne - umiejętności całościowego ogarnięcia tematu lub problemu oraz umiejętności poszukiwania twórczych i niekonwencjonalnych rozwiązań;
- organizacyjne - umiejętności sprawnego działania oraz przechodzenia od jednego do następnego etapu realizowanego zadania lub programu i dostrzegania związków między nimi;
- edukacyjne - umiejętności samokształcenia oraz przekazywania wiedzy i informacji innym oraz uczenia się od innych (zarówno pojedynczych osób, jak i całych grup);
- komunikacyjne - umiejętności interpersonalne oraz medialne na rzecz współpracy z innymi osobami czy przedstawicielami instytucji, organizacji;
- współpracy - umiejętności nawiązywania kontaktów z instytucjami, organizacjami, konstruowania koalicji i sojuszy oraz ich praktycznego włączania do realizowanych zadań;
- marketingowe - umiejętności sprawnego reklamowania i prezentacji swoich usług i osiągnięć oraz umiejętności negocjacji.

Od roku szkolnego 2009/2010 przez sześć lat, rok po roku, począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej i pierwszej klasy gimnazjum, wprowadzana jest nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Dla szkolnego wychowania fizycznego zmiany te można określić jako rewolucyjne. Proponuje się nowy model organizacyjny zajęć wychowania fizycznego, zakładający obowiązkowe zajęcia w systemie klasowo-lekcyjnym oraz obowiązkowe zajęcia do indywidualnego wyboru przez ucznia. Wiele zmian dotyczy treści kształcenia zapisanych w formie wynikowej.

Nasuwa się pytanie: Czy wychowanie fizyczne jest w stanie udźwignąć ciężar odpowiedzialności za edukację do zdrowia przyszłych pokoleń Polaków?

W szkolnym wychowaniu fizycznym edukacja zdrowotna stanowiła od zawsze ukryty wymiar – na tyle ukryty, że nikt go z zewnątrz nie dostrzegał. Nauczyciele wychowania fizycznego w odbiorze społecznym kojarzą się raczej z trenerami, instruktorami dyscyplin sportowych; rzadko myśli się o nich jako o promotorach zachowań prozdrowotnych. Edukacja zdrowotna w szkołach istnieje najczęściej tylko w lakonicznych deklaracjach nauczycieli.

Dlaczego tak ważny dla całego społeczeństwa proces wychowania zdrowotnego znajduje się w szkole poza głównym nurtem wychowania?

Przez wiele lat edukacja zdrowotna funkcjonowała w formie rozproszonych treści i rozłożonej na wszystkich nauczycieli odpowiedzialności, co w praktyce sprzyjało jej unikaniu. Dopiero po czterdziestu latach pracy środowisk naukowych, od 1 września 2009 r., edukacja zdrowotna znalazła swoje miejsce w podstawach programowych kształcenia ogólnego, co należy uznać nie za sukces, ale za pierwszy krok na drodze do prawdopodobnego sukcesu.

Szkoły na całym świecie próbują wyjść naprzeciw potrzebom promocji zdrowia. Przykładem są międzynarodowe programy inicjowane i wspierane przez WHO, m.in. wspomniany program „Szkoła promujące zdrowie”. W 1992 r. w wyniku porozumienia między WHO, Radą Europy i Komisją Wspólnot Europejskich utworzono europejską sieć takich szkół. Polska jako jeden z pierwszych siedmiu krajów włączyła się do tej sieci we wrześniu 1992 r. i do chwili obecnej rozwija z sukcesami tę zdrową ideę. Edukacja zdrowotna jest elementem promocji zdrowia i priorytetowym zadaniem szkół promujących zdrowie – szkoda, że jedynie tych szkół, które zdecydowały podjąć trud i przystąpić do programu (B. Woynarowska, M. Sokołowska, 2000).

Miejsce edukacji zdrowotnej w wychowaniu fizycznym

Kultura fizyczna od wieków pełniła i pełni w życiu ludzi bardzo ważne funkcje, m.in. wychowawcze, kształcące, wypoczynkowe i zdrowotne. Będąc składową ogólną kulturą człowieka, jest częścią jego dorobku przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Wybitny teoretyk wychowania fizycznego i zdrowotnego M. Demel pisał:

Kultura fizyczna to wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, świadoma i aktywna troska o swój rozwój, sprawność i zdrowie, to umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego (1986, s. 11-12).

Z definicji tej wywnioskować można, że kultura fizyczna pełni służebną rolę wobec wartości, jaką jest ludzkie zdrowie. Każdy prezentuje określony

poziom osobistej kultury fizycznej, który przejawia się określoną postawą, nawykami w codziennym funkcjonowaniu. W. Tatarkiewicz pisał, że kultura fizyczna „jest dbałością psychiki o ciało” (1978, s. 79–80). Wydaje się, że w obecnych czasach, w dobie ogromnego postępu naukowo-technicznego, uczestnictwo w kulturze fizycznej ma większe znaczenie niż w wiekach minionych. Aktywne uczestnictwo w kulturze ruchu jest dziś podstawowym elementem profilaktyki i promocji zdrowia. Szacuje się, że ok. 22% zachorowań na chorobę niedokrwienną serca na świecie spowodowane jest niewystarczającą aktywnością fizyczną. W Europie ok. 5–8% zgonów ma swą przyczynę w bezczynności ruchowej (*Raport o stanie zdrowia na świecie 2002, 2003*).

Podczas Światowego Kongresu Wychowania Fizycznego w Berlinie w 1999 r. 250 delegatów z 80 państw, reprezentujących rządy, organizacje pozarządowe i instytucje naukowe ze wszystkich regionów świata, uznało istotną rolę wychowania fizycznego dla zapewnienia zdrowia. Dostrzeżono nadto, że brak wychowania fizycznego w szkołach na określonym poziomie prowadzi do wzrastających kosztów opieki zdrowotnej (T. Bober, 2002).

Wychowanie fizyczne, realizowane na odpowiednio wysokim poziomie, pełni w życiu człowieka wiele ważnych funkcji, których analizy podjął się W. Osiński (2002). Wymienił on następujące funkcje: wychowawcze (prosomatyczną i prospołeczną), poznawczą, zdrowotno-higieniczną, morfologiczną, kształtująco-estetyczną, nauczająco-sprawnościową, utylitarną, twórczą i higieniczno-wypoczynkową. Dokonując syntezy tych funkcji, można określić rolę procesu wychowania fizycznego jako dążenie do zdrowia i wysokiej jakości życia.

Szkolne wychowanie fizyczne, choć zbyt wolno ewoluuje za coraz szybszymi przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, od zawsze było i jest nośnikiem wartości prozdrowotnych. Zastanawiająca jest więc tego niska świadomość społeczna.

Związki wychowania fizycznego ze zdrowiem są powszechnie znane i akcentowane od 1 poł. XIX w. (kiedy dominował paradygmat biotechnologiczny), nigdy jednak nie było ono uwypuklane tak znacząco jak we współczesnych koncepcjach. A. Pawłucki (2002) jest autorem koncepcji **wychowania do wartości ciała**, tzn. uświadamiania potrzeb dbania o wartości ciała przez całe życie. Koncepcja zakłada również nauczanie ucznia sposobów dbałości o ciało, tzw. treningu zdrowotnego.

Od dawna trwały i nadal trwają dyskusje, w jaki sposób i w jakim zakresie włączyć edukację zdrowotną w program szkolnego wychowania fizycznego.

Tuż po wprowadzeniu nowej podstawy programowej wychowania fizycznego w środowisku naukowym rozpoczęła się burzliwa dyskusja, zapoczątkowana artykułem Z. Jaworskiego *O krzewieniu kultury zdrowotnej w polskiej szkole – blaski i cienie* (2009). Autor zaproponował w nim zmianę nazwę

przedmiotu „wychowanie fizyczne” na „wychowanie fizyczne i zdrowotne”. Jaworski i wielu innych naukowców zaangażowanych w reformę polskiej oświaty uważają, że proponowany przez MEN model edukacji zdrowotnej jest niewłaściwy, gdyż cechuje go tradycyjne, biomedyczne podejście do zdrowia, co jest niezgodne z zaleceniami WHO. Z pewnością można się przychylić do opinii wielu zwolenników pomysłu, by zmienić nazwę przedmiotu szkolnego, by ją rozszerzyć, co miałyby również zmienić wizerunek nauczyciela wychowania fizycznego i wymusić na nim pracę w zakresie edukacji zdrowotnej. Zmiana zachęciłaby też uczelnie wyższe kształcące przyszłych nauczycieli, do zmiany myślenia o wychowaniu fizycznym i potencjalnym absolwencie kierunku wychowanie fizyczne. Możliwe, że powstałby nowy kierunek studiów.

Ale nie brakuje też przeciwników tego pomysłu, którzy obawiają się utraty tożsamości nauczyciela wychowania fizycznego i marginalizacji sportu szkolnego. Na pewno samo nazewnictwo początkowo wiele by nie zmieniło, ale byłby to impuls do dalszej reformy metodyki wychowania fizycznego.

Działania profilaktyczne zmierzające do zmniejszenia kosztów opieki zdrowotnej to coraz częściej pojawiające się hasła w dyskursie publicznym. Hasła pozostaną tylko hasłami, jeżeli w ślad za nimi nie zainwestuje się w systemowe rozwiązania praktyczne. Profilaktyka jest tańsza niż leczenie, ale też kosztowna. Istnieje potrzeba zainwestowania w merytorycznie przygotowanych nauczycieli, będących w stanie nauczyć zdrowego stylu życia. Brakuje nauczycieli-wychowawców, którzy zdołają ukształtować pozytywną postawę wobec zdrowia własnego i innych. W założeniach teoretycznych wychowanie fizyczne od zawsze było elementem promocji zdrowia, nawet wówczas, gdy jego główną istotą była aktywność sportowa i sprawność ukierunkowana na osiągnięcia. Nauczyciele mogą skutecznie prowadzić działalność dotyczącą promocji zdrowia tylko przez wychowanie fizyczne, zorientowane na uniwersalne wartości. Sami też muszą żyć wedle tych obiektywnych wartości, jakimi są zdrowie i autorozwój. Przez urzeczywistnianie tych wartości w swojej pracy z uczniami kształtują pożądane społecznie, silne i trwałe postawy prozdrowotne (M. Barlak, 2009).

Według A. Krawańskiego naczelnym celem edukacji fizycznej jest

[...] kształtowanie postaw wobec kultury fizycznej jako ważnego czynnika wpływającego na stosunek człowieka do własnego ciała, zdrowia oraz stymulatora wielu innych, ważnych dla rozwoju społecznego, zawodowego i intelektualnego aspektów osobowości (2006, s. 14).

Wynika stąd, że wychowanie fizyczne nie jest (nie powinno być), jak się powszechnie sądzi, jednostronnym procesem, nakierowanym wyłącznie na stymulowanie sprawności fizycznej.

Krawański we współczesnym wychowaniu fizycznym stawia na reorientację osobowości wychowanka, formułując w następujący sposób paradygmat

edukacji fizycznej: „[...] osobowość dbająca o rozwój i sprawność fizyczną ciała na tle refleksji prozdrowotnej” (2006, s. 55). Nie sposób nie zgodzić się z konieczną nadrzędnością procesu kształtowania osobowości dbającej o ciało i zdrowie nad kształtowaniem ciała i jego funkcji. Przedmiot realizowany w szkołach pod nazwą wychowania fizycznego jest zatem przede wszystkim systemem oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel musi być więc wychowawcą, i to nie tylko uczniów, których mu powierzono, ale musi również rozpowszechniać idee wychowania fizycznego w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. To szerokie popularyzowanie wartości kultury fizycznej jest niezbędnym zadaniem, by pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole cechowała wysoka skuteczność. Rodzice muszą być przekonani o korzyściach wynikających z uczestnictwa ich dzieci w lekcjach wychowania fizycznego. Niedostateczna świadomość, brak zaufania do nauczycieli, którzy nie chcą i nie potrafią komunikować się z rodzicami, prowadzi do sytuacji, w której przedmiot „wychowanie fizyczne” traktowany jest przez rodziców i uczniów jako mało ważny. Świadectwem tego jest duża absencja na lekcjach, często za wyraźnym przyzwoleniem rodziców, którzy zwalniają swoje dzieci z zajęć pod pretekstem stanu chorobowego. Patologiczne sytuacje, w których uczestniczą również lekarze, w ostatnich latach się nasilają (M. Bukowiec, 2010).

NIK (2010) ujawnia, że 16,8% uczniów w IV–VI klasach szkół podstawowych, 21,1% w szkołach gimnazjalnych i 30,7% uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych nie uczestniczy aktywnie w lekcjach wychowania fizycznego.

Wydaje się, że szansą na realizację współczesnych celów i założeń wychowania fizycznego ukierunkowanego na edukację zdrowotną jest postępująca humanizacja tego procesu. Demel (1986) już dawno pisał o tzw. repedagogizacji wychowania fizycznego. Odejście od czysto biotechnologicznego myślenia o wychowaniu fizycznym i zwrócenie uwagi na jego pedagogiczny charakter to powrót do humanistycznych wartości kultury fizycznej. Holistyczne spojrzenie na proces wychowania fizycznego, podmiotowe podejście do wychowania czyni go istotnym elementem rozwoju pełnej osobowości. Jednak samo przeświadczenie, że szkolne wychowanie fizyczne nie sprowadza się do stymulowania prawidłowego rozwoju fizycznego, lecz oddziałuje również na psychospołeczny i moralny wymiar człowieczeństwa, nie wystarczy. Z wielu badań wynika, że to wyidealizowane podejście funkcjonuje tylko w sferze teoretycznych dyskursów i deklaracji. Popularność teoretycznych słusznych założeń, koncepcji, celów, zasad i funkcji wychowania fizycznego nie jest równa popularności adekwatnych rozwiązań metodycznych. Problem leży nawet nie po stronie znajomości przez nauczycieli nowoczesnych form, metod i środków pracy z uczniami, lecz umiejętności i chęci ich stosowania w codziennej praktyce pedagogicznej (M. Jagusz, 2008).

Niewielki poziom wiedzy uczniów w zakresie stosowania prozdrowotnych form aktywności fizycznej z pewnością nie przyczyni się do systema-

tycznego uczestnictwa w rekreacji ruchowej w ich dorosłym życiu. Wiadomości mają wywołać określone przekonania o prozdrowotnych wartościach, mają zmienić, ukształtować świadomość roli aktywności fizycznej w życiu człowieka i jej miejsca w stylu życia.

Nowa podstawa programowa niejako wymusza przekazywanie wiedzy o zachowaniach zdrowotnych i zdrowiu na każdym etapie edukacyjnym, tworząc swoistego rodzaju program spiralny, w którym pojawiają się znane i nowe treści, stosownie do coraz to wyższego poziomu kształcenia.

Szkoła ma za zadanie oddziaływać na świadomość ucznia głównie przez popularyzację wiedzy o zdrowiu i zachowaniach warunkujących zdrowie i wysoką jakość życia. Aby sprostać tym zadaniom, zarysowuje się potrzeba wprowadzania nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w prowadzeniu lekcji wychowania fizycznego. Istnieje konieczność przekazywania wielu informacji, a więc i prowadzenia zajęć teoretycznych.

Bardzo ważne podczas lekcji są również procesy o charakterze intelektualno-emocjonalnym, które prowadzą do ukształtowania określonych postaw wobec aktywności fizycznej i decyzji o zmianie stylu życia na aktywny bądź utrzymania go przez całe życie. Coraz częściej mówi się o konieczności wyboru tzw. sportu całego życia, o hobby, ulubionym zajęciu, które powinno być stałym elementem stylu życia. Powyższa idea również została uwzględniona w nowej podstawie programowej.

Jednym z wielu zadań nauczycieli wychowania fizycznego jest wyposażenie wychowanka w umiejętności planowania i realizowania w swoim życiu treningu zdrowotnego. To świadome, celowe, systematyczne stosowanie określonych form bodźców w optymalnej jakości, ilości i częstotliwości obciążenia dla uzyskania pozytywnych zmian fizycznych i psychicznych, warunkujących zdrowie i wysoką jakość życia człowieka (P.F. Nowak, 2007).

Bez wątplenia można przyjąć, że dla rodziców zdrowie dzieci stanowi bezcenną wartość. Paradoksem jest więc umniejszanie przez nich roli wychowania fizycznego, którego celem, syntetycznie rzecz ujmując, jest kreacja zdrowia i zachowań prozdrowotnych. Wychowanie fizyczne nie cieszy się uznaniem, ponieważ jego wizerunek zaniedbują sami nauczyciele. Nowa reforma oświatowa stwarza szansę nie tylko pozbycia się kompleksów, które wynikają z krzywdzących stereotypów nauczyciela wychowania fizycznego, ale również podniesienia prestiżu wykonywanego zawodu. Nauczyciele powinni chętnie wcielać się w rolę edukatorów zdrowia. Nowa rola to nowe obowiązki, ale i szansa na poprawę swojej pozycji w szkole i satysfakcji z wykonywanej pracy.

Aby zwiększyć ilość uczniów ćwiczących na lekcjach wychowania fizycznego, ministerstwo od 1 września 2009 r. wprowadziło możliwość realizacji w formie zajęć fakultatywnych (do indywidualnego wyboru przez ucznia) dwóch z obowiązkowych czterech godzin wychowania fizycznego tygodniowo. Zajęcia w grupach zainteresowań (grupy np. międzyoddziało-

we, międzyklasowe) sprzyjać mają kształtowaniu postaw aktywnych i podmiotowości kształcenia. Uczeń może czuć się współorganizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nowa propozycja wymaga od szkół wysiłku w dokonywaniu zmian organizacyjnych, dlatego też nie cieszy się uznaniem dyrektorów. Nie zadowala również nauczycieli wychowania fizycznego, gdyż nie wszyscy mają odpowiednie kompetencje, by zaoferować atrakcyjne formy zajęć do wyboru np. w systemie innym niż klasowo-lekcyjny (J. Pośpiech, 2009). Ministerstwo proponuje, aby w ramach zajęć do wyboru oferować następujące formy: zajęcia sportowe (dla uzdolnionych ruchowo uczniów, w celu rozwoju zainteresowań sportowych – uprawiania sportu), zajęcia rekreacyjno-zdrowotne (dla wszystkich chętnych uczniów, w celu wdrożenia do systematycznej aktywności ruchowej – treningu zdrowotnego i wyboru tzw. sportu całego życia), zajęcia taneczne (dla wszystkich chętnych uczniów, w celu rozwoju zainteresowań, wiedzy, umiejętności w tej dziedzinie), zajęcia turystyczne (dla wszystkich chętnych uczniów, w celu rozbudzenia zainteresowań turystyczno-krajoznawczych).

W preambule do nowej podstawy programowej dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych można odnaleźć zapis następującej treści:

Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku (postaw) dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu (*Rozporządzenie MEN, 2008*).

W świetle ministerialnych zapisów edukacja zdrowotna zajmuje wysoką rangę wśród zadań szkoły i jest elementem składowym szkolnego programu dydaktycznego, wychowawczego i profilaktyki. Treści edukacji zdrowotnej zostały rozproszone na wiele przedmiotów, spośród których wychowanie fizyczne zawiera ich najwięcej i w tym obszarze edukacji pełnić ma rolę wiodącą. Na nauczycielu wychowania fizycznego spoczywać ma odpowiedzialność za przekaz i koordynację treści oraz programów prozdrowotnych realizowanych w szkole.

W podstawie programowej zapisano również, że

[...] wychowanie fizyczne pełni ważne funkcje edukacyjne, rozwojowe i zdrowotne. Wspiera rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny oraz zdrowie uczniów i kształtuje obyczaj aktywności fizycznej troski o zdrowie w okresie całego życia (*Rozporządzenie MEN, 2008*).

Czy wychowanie fizyczne rzeczywiście stanowi odpowiednią płaszczyznę integracji wielu dziedzin, by pełnić wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej? Z pewnością najbardziej kompleksowe przygotowanie w tej dziedzinie mają właśnie nauczyciele wychowania fizycznego, a przynajmniej mają podstawy, żeby się w tym kierunku doksztalcać i rozwijać.

E. Madejski (2009) opracował model skutecznego funkcjonowania edukacji zdrowotnej w szkole, w skład którego wchodzi następujące elementy:

- podstawowe założenia skutecznego funkcjonowania edukacji zdrowotnej,
- kreatywne i atrakcyjne programy,
- dobrze wykształcona kadra,
- ciekawie opracowane podręczniki,
- ścisła współpraca z rodzicami,
- współpraca ze służbą zdrowia,
- monitorowanie realizowanych zadań i ewentualna modyfikacja programów.

W nowej podstawie programowej wychowania fizycznego można odnaleźć następujące bloki tematyczne do realizacji przez nauczycieli wychowania fizycznego na trzecim etapie edukacyjnym (*Rozporządzenie MEN, 2008*):

- diagnoza sprawności i aktywności fizycznej oraz rozwoju fizycznego,
- trening zdrowotny,
- sporty całego życia i wypoczynek,
- bezpieczna aktywność fizyczna i higiena osobista,
- sport,
- taniec,
- edukacja zdrowotna.

Każdy z prezentowanych bloków tematycznych może stanowić okazję do przekazywania wiedzy o zdrowiu, do kształtowania umiejętności nawyku dbałości o zdrowie. Właśnie pod tym względem wychowanie fizyczne i zdrowotne zmierzają do wspólnego celu, jakim jest kształtowanie zdrowego stylu życia. Nawet realizując blok „sport”, nauczyciel może poruszać np. tematykę stosowania niedozwolonych środków dopingujących w celu kształtowania sylwetki ciała.

Podsumowanie

Edukacja zdrowotna w ramach wychowania fizycznego zajmuje dziś znaczące miejsce w deklaracjach i zapisach w dokumentach oświatowych. Fakt ten nie jest uświadamiany przez uczniów, rodziców i, co niepokojące, również nauczycieli. Wciąż interpretują oni wychowanie fizyczne jako proces ukierunkowany na rozwój sprawności fizycznej, i to nie sprawności fizycznej, ukierunkowanej na zdrowie (sprawności zdrowotnej), lecz tylko na osiągnięcia. Dzieje się tak dlatego, że sprawność fizyczna jest cechą łatwo mierzalną. Za pomocą kontroli sprawności fizycznej nauczyciele uzyskują szybki obraz własnej pracy (skuteczności). Efekty kształcenia fizycznego możliwe są do sprawdzenia w krótkim okresie czasu, natomiast na widoczne efekty wychowania trzeba czekać wiele lat już po zakończonej edukacji

szkolnej. Zniechęca to nauczycieli do trudnej pracy wychowawczej, której efekty nie od razu są oczywiste.

Z racji współczesnych tendencji, zmierzających do intelektualizacji tego procesu, zarysowuje się potrzeba wprowadzenia nowych form organizacji lekcji wychowania fizycznego. W dobie rozwoju społeczeństwa wiedzy, które żyje w środowisku nowoczesnych technologii i tworzy gospodarkę opartą na wiedzy, intelektualizacja w obszarze kultury fizycznej wydaje się koniecznością. Rozwój środków komunikacji masowej i powszechny, wszechobecny dostęp do informacji powodują zwiększoną świadomość społeczeństwa w zakresie zdrowia, kultury zdrowotnej i jej licznych związków z kulturą fizyczną. Wychowanie fizyczne nie może ograniczać się jedynie do fizycznego oddziaływania na biologiczną strukturę człowieka. Za sprawą nauczycieli musi ingerować w osobowość ucznia, tworzyć ją, zmieniać w kierunku wartości prozdrowotnych.

Brak nowego wyodrębnionego przedmiotu nauczania o nazwie „zdrowie”, „wychowanie zdrowotne” lub pokrewnej i obciążenie nowymi zadaniami nauczycieli wychowania fizycznego wydaje się niezbyt dobrym rozwiązaniem, mając na uwadze wysoką jakość edukacji zdrowotnej. Odrębny przedmiot, stworzony kosztem jednej godziny z tygodniowego wymiaru zajęć wychowania fizycznego i prowadzony przez przeszkolonych nauczycieli wychowania fizycznego, byłby rozwiązaniem korzystnym dla uczniów i samych nauczycieli.

Jakość szkolnej edukacji zdrowotnej zależy w znacznej mierze od nauczycieli, którzy za nią odpowiadają, od ich gotowości do pracy w tej dziedzinie edukacji. Natomiast gotowość nauczycieli do udziału w procesie wychowania zdrowotnego zależy od ich postawy wobec zdrowia, wiedzy na ten temat, zachowań zdrowotnych oraz umiejętności metodycznych do interaktywnego prowadzenia edukacji zdrowotnej (A. Krawański, 2006).

Związki wychowania fizycznego z wychowaniem zdrowotnym są bardzo silne i dla wszystkich specjalistów z dziedziny kultury fizyczne oczywiste. Jednak to, co teoretycznie jest akceptowane i od dawna znane, nie zawsze jest możliwe do realizacji w praktyce szkolnej. Istnieje wiele barier, m.in. brak odpowiedniej bazy materialnej, przyborów, utrudnienia organizacyjne leżące po stronie dyrekcji czy specyfika placówki, jednak najwięcej barier jest w samych nauczycielach, którzy nie chcą zmian, nie dążą do podjęcia wysiłku dla własnego dobra (J. Pośpiech, 2009). Obserwując tendencje ogólnoswiatowe, można dostrzec od wielu lat postępujący kryzys tradycyjnego wychowania fizycznego, wyraźne obniżanie statusu przedmiotu. Wychowanie fizyczne ukierunkowane na sprawność fizyczną i osiągnięcia w sporcie wypychane jest ze szkół do klubów i zrzeszeń sportowych. To tam, w ramach zajęć pozaszkolnych, uczeń może doskonalić się w dyscyplinie, do której ma określone predyspozycje. Natomiast w szkole rozwijać się i zdobyć uznanie rodziców ma szansę wychowanie fizyczne

ukierunkowane na zdrowie, wychowanie fizyczne, które będzie kursem zdrowego stylu życia.

Chociaż słowo „zdrowie” pojawia się w wielu ministerialnych zapisach i programach szkolnych oraz istnieje w bogatym dorobku teorii wychowania fizycznego, nie występuje w praktyce. Nauczyciele nie mówią o zdrowiu podczas lekcji; uważają, że wystarczy wykonywać ćwiczenia ruchowe i brać czynny udział w grach, a świadomość zdrowotna będzie automatycznie się zwiększać. Niestety, bez zastosowania się do zasady świadomego i aktywnego uczestnictwa w lekcji sytuacja nie ulegnie poprawie. Uczeń musi rozumieć, dlaczego ćwiczy. Nauczyciele muszą myśleć o edukacji zdrowotnej w taki sposób, by nie stanowiła ukrytego wymiaru wychowania fizycznego, tylko aby rozmowa o zdrowiu gościła na każdej lekcji.

W praktyce edukacja zdrowotna na lekcji wychowania fizycznego kiedyś była ukrytym wymiarem pod naczelnym celem kształtowania sprawności fizycznej, nakierowanej na rywalizację sportową. Obecnie, mimo formalnego wprowadzenia zapisów w podstawie programowej oraz determinacji władz oświatowych i oczekiwań społeczeństwa, edukacja zdrowotna wciąż w praktyce nie jest na pierwszym planie, lecz przegrywa ze sportem szkolnym i jest przezeń wypierana. W świadomości wielu nauczycieli trudne lub wręcz niemożliwe w praktyce jest połączenie dwóch obszarów edukacji: fizycznej i zdrowotnej. Wydaje się, że bez zmian w kształceniu kadr kultury fizycznej i bez wsparcia nauczycieli odpowiednim motywacyjnym systemem doskonalenia zawodowego sytuacja szybko się nie zmieni.

Bibliografia

- Barlak, M. (2009). Być nauczycielem dzisiaj – co to oznacza? W: Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.). *Kultura fizyczna w społeczeństwie nowoczesnym*. Warszawa.
- Bober, T. (red.) (2002). *Światowy Kongres Wychowania Fizycznego (1999, Berlin)*. K. Ciekot-Roczon (tłum.). Wrocław.
- Bukowiec, M. (2010). Zwolnienia lekarskie z zajęć wf – porażką pedagogiczną rodziny, szkoły i służby zdrowia. W: B. Zawadzka (red.). *Uczestnictwo w kulturze fizycznej wyzwaniem naszych czasów*. Kielce.
- Demel, M., Skład, A. (1986). *Teoria wychowania fizycznego*. Warszawa.
- Fedyn, B. (2009). *Skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej*. Racibórz.
- Grabowski, H. (1997). *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa.
- GUS (2007). *Stan zdrowia ludności Polski w przekroju terytorialnym w 2004 r.* Warszawa.
- Jagusz, M. (2008). Kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego. W: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (red.). *Edukacja jutra*. T. 2. Wrocław.
- Jaworski, Z. (2009). O krzewieniu kultury zdrowotnej w polskiej szkole – blaski i cienie. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 3.

- Krawański, A. (2006). *Interaktywne uczenie się i nauczanie w wychowaniu fizycznym i fizjoterapii*. Poznań.
- Kulmatycki, L. (2009). Edukacja zdrowotna w szkole polskiej 2009 – uwagi krytyczne. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 3.
- Kuśnierz, C. (2005). O przyczynach niechęci młodzieży szkolnej do lekcji wychowania fizycznego. W: R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.). *Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych*. Wrocław.
- Lewandowski, M., Starościak, W. (2005). Ocena i jakość wychowania fizycznego w opinii maturzystów. W: R. Bartoszewicz, T. Koszczyc, A. Nowak (red.). *Dydaktyka wychowania fizycznego w świetle współczesnych potrzeb edukacyjnych*. Wrocław.
- Madejski, E. (2009). Edukacja zdrowotna w środowisku szkolnym i rodzinnym. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 3.
- Mazur, J., Woynarowska, B., Kołło, H. (2007). *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce. Raport techniczny z badań HBSC 2006*. Warszawa.
- NIK (2010). *Informacja o wynikach kontroli „Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych”*. Warszawa.
- Narodowy Program Zdrowia 2007–2015. (2007). Załącznik do Uchwały nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007 r. Warszawa.
- Nowak, P. F. (2007). *Trening zdrowotny kobiet w kontekście współczesnego stylu życia*. Racibórz.
- Nowak, P.F., Szepelawy, M. (2009). The Origins of Health Education – Opinion of Post-Secondary-School Pupils. W: J. Daniluk (red.). *Education vs Wellness*. Lublin.
- Osiński, W. (2002). *Zarys teorii wychowania fizycznego*. Poznań.
- Pańczyk, W. (2009). Jestem za wychowaniem fizyczno-zdrowotnym. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 3.
- Pawłucki, A. (2002). *Osoba w pedagogice ciała. Wykłady*. Olsztyn.
- Pośpiech, J. (2006). *Jakość europejskiego wychowania fizycznego w świetle badań*. Racibórz.
- Pośpiech, J. (2009). O reformowaniu wychowania fizycznego – refleksje zamiast polemiki. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, 4.
- Raport o stanie zdrowia na świecie 2002. Analiza zagrożeń, promocja zdrowia*. (2003). Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. Nr 4, poz. 17.
- Słońska, Z., Misiuna, M. (1994). *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Warszawa.
- Szczepański, S. (2008). Jakościowe przeobrażenia w szkolnym wychowaniu fizycznym w opinii nauczycieli. W: K. Burtny, S. Szczepański (red.). *Wybrane zagadnienia jakości w wychowaniu fizycznym*. Opole.
- Szyborski, J., Jakóbiak, K. (red.) (2008). *Zdrowie dzieci i młodzieży w Polsce*. Warszawa.
- Tatarkiewicz, W. (1978). *Parerga*. Warszawa.

Woynarowska, B. (2008). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.

Woynarowska, B., Sokołowska, M. (red.) (2000). *Szkoła promująca zdrowie: doświadczenia dziesięciu lat*. Warszawa.

Streszczenie

Wychowanie fizyczne realizowane w szkołach, choć nie nadąża za coraz szybszymi przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, zawsze było nośnikiem wartości prozdrowotnych. Kategoria zdrowia istnieje w dużym zakresie w bogatym dorobku teorii wychowania fizycznego, natomiast nie występuje w zauważalnym wymiarze praktyki szkolnej. Celem pracy było ukazanie problemów związanych z realizacją edukacji zdrowotnej w ramach szkolnego wychowania fizycznego. W wyniku ostatniej reformy oświatowej edukacja zdrowotna w ramach wychowania fizycznego zajmuje znaczące miejsce jak nigdy wcześniej w szkolnictwie, czego jednak wciąż nie do końca uświadamiają sobie uczniowie, rodzice i nauczyciele. W pracy zwrócono uwagę na konieczność zmian w kształceniu kadr kultury fizycznej i wsparcia nauczycieli odpowiednim motywacyjnym systemem doskonalenia zawodowego.

Summary

Health education implemented in schools has always been pro-healthy medium value in spite evolving too slow as increasingly rapid socio-cultural transformations. Health is wealth in rich legacy of theory of physical education, but does not occur in a visible dimension of the school practice. Presenting problems associated with health education implementation in the school physical education was the main object of the research. School health education as a part of physical education as a result of recent educational reform plays a significant role as never before in history, but this role is still not fully conscious to the pupils, parents and teachers. The scientific study highlighted the need for changes in the training of physical education and need to support teachers the appropriate motivational training system.

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Samokształcenie studentów w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Komunikat z badań nad percepcją nauki własnej

Wstęp

Dydaktyka ogólna jest nauką o kształceniu i samokształtowaniu się człowieka w ciągu całego życia (S. Palka, 2003, s. 102). W obszarze zainteresowania osób zajmujących się dydaktyką ogólną znajdują się więc działania dośrodkowe, wchodzące w zakres kształcenia (związane z oddziaływaniem człowieka na człowieka – nauczyciela na ucznia), oraz działania odśrodkowe, związane z samokształceniem (S. Palka, 2003, s. 102). Jeśli przyjąć za T. Aleksandrem (2004, s. 48), że studia wyższe – zwłaszcza w trybie niestacjonarnym – są przemyślanym systemem kierowania samokształceniem studentów, to w dydaktyce szkoły wyższej główny akcent pada właśnie na działania odśrodkowe, czyli samokształcenie studenta oraz świadome współdziałanie nauczyciela akademickiego ze studentem w tym zakresie. Współdziałanie to ma na celu kształtowanie nie tylko sfery intelektualnej studenta, ale także sfery emocjonalnej i psychoruchowej. Do zadań szkoły wyższej wg K. Denka (2001, s. 15) należy podejmowanie działań mających na celu kształtowanie kompetencji studenta związanych m.in. z:

- umiejętnością rozwiązywania problemów poznawczych i realizacyjnych, organizowaniem procesu uczenia się i przyjmowaniem odpowiedzialności za własne uczenie się;
- poszukiwaniem, zdobywaniem i wykorzystywaniem informacji z różnych źródeł oraz rozważnym i umiejętnym korzystaniem z mediów;
- oceną postępowania własnego i innych osób zgodnie z systemem wartości uniwersalnych, przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych;

- komunikowaniem się, porozumiewaniem, argumentowaniem i ochroną własnego zdania;
- gotowością do słuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi;
- umiejętnością współpracy, negocjowania i osiągania porozumienia, stosowania procedur demokratycznych, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów;
- organizowaniem pracy własnej i innych;
- racjonalnym organizowaniem i spędzaniem czasu wolnego w taki sposób, żeby to służyło wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości.

Zadaniem edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym, jest więc nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności czy szeroko pojętych wartości kultury, ale także inspirowanie postawy twórczej, otwartej i samodzielności myślenia (np. I. Wojnar, 1997, s. 141). Nie można zrealizować tego zadania bez indywidualnego wysiłku jednostek, bez ich zaangażowania w pracę nad własnym rozwojem, bez podejmowanych przez nich prób samokształcenia.

Obecnie problematyka samokształcenia stała się przedmiotem zainteresowania wielu autorów, co ma związek z przemianami dokonującymi się we współczesnym świecie. Wpływ na teorię i praktykę samokształcenia ma idea całościowego uczenia się. W. Okoń pisze, że „[...] zadaniem współczesnej dydaktyki jest przywrócić blask samokształceniu” (2003, s. 155). W podobnym tonie wyraża się J. Pólturzycki, który podkreśla, że

[...] przyszłość oświaty zależy od samokształcenia, a jego szybsze urzeczywistnienie prowadzi oświatę do korzystnych przemian, dzięki którym ludzie będą bardziej samodzielni, aktywni i lepiej wykształceni (1998, s. 170).

Jest to ważne także dlatego, że cywilizacyjne uwarunkowania stawiają jednostki przed koniecznością ciągłego uzupełniania wiedzy, kilkakrotnej zmiany zawodu w ciągu całego życia, a w obrębie wykonywanego zawodu – zmian technologii pracy.

Sposoby rozumienia pojęcia samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Sposób, w jaki rozumiemy pojęcie samokształcenia czy samodzielności studenta w procesie kształcenia, zależy od założeń leżących u podstaw naszego myślenia o tym, czym jest wiedza, jak poznajemy oraz jaką rolę pełnią nauczyciel i uczeń w procesie kształcenia. Na przykład M. Malewski (2001, 2010) opisuje trzy modele pracy dydaktycznej z osobami dorosłymi: dydaktyki technologicznej, humanistycznej i krytycznej, a M. Czerepaniak-Walczak (2006) mówi, za M.J. Melrose, o trzech paradygmatach konstruowania programów kształcenia. Paradygmaty te odpowiadają modelom opisywanym

przez Malewskiego. W każdym z tych modeli inaczej można rozumieć samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

W przypadku modelu dydaktyki technologicznej przyjmowane jest założenie o obiektywności wiedzy zweryfikowanej naukowo. Źródłem treści kształcenia jest Popperowski „trzeci świat”. Treści te zdefiniować można jako „uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia, to jest zobiektywizowanym znaczeniu” (J. Skrzypczak, 1996, s. 289). Przyjęcie koncepcji wiedzy obiektywnej jest związane tutaj ze specyficznym rozumieniem ról i zadań uczestników procesu kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest transmisja gotowej wiedzy do umysłu ucznia. To nauczyciel jest postacią centralną w tym procesie, jednocześnie będąc jedyną osobą odpowiedzialną za wyniki kształcenia. Zadaniem ucznia jest podporządkowanie się nauczycielowi jako znawcy przedmiotu oraz podporządkowanie się treściom kształcenia. W modelu dydaktyki technologicznej przyjmuje się założenie o informacyjnie pustym umyśle ucznia-słuchacza. Konstruowanie programu kształcenia w omawianym modelu opiera się na paradygmacie technicznym (instrumentalnym). Paradygmat ten ujawnia się obecnie coraz wyraźniej w formułowaniu treści kształcenia w polskich szkołach wyższych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 164). Idee unifikacji i kontroli tego, co ma być nauczane w szkołach wyższych, przejawiają się np. w standaryzacji programów, podporządkowaniu treści kształcenia sylwetce absolwenta czy administracyjnym umieszczeniu treści przedmiotów w standardach (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 164). Treści kształcenia są formułowane w języku dyscypliny naukowej, której dotyczą, aby zatem można było te treści przyswoić, należy także nauczyć się języka, w jakim są przedstawione. Ponadto treści te są bardzo wyraźnie oddzielone od wiedzy studenta zdobytej w sytuacjach życiowych innych niż szkolne. W modelu technologicznym „poszukujący podmiot uchodzi raczej za czynnik zakłócający” (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 2005, s. 72). Samodzielność w modelu technologicznym będzie oznaczała po prostu pilność studenta, czyli aktywne wykonywanie zadań sformułowanych przez nauczyciela. Samokształcenie studenta w tym procesie jest stymulowane z zewnątrz; jest to samokształcenie kierowane w rozumieniu C. Maziarza (1963), wg którego samokształcenie kierowane wiąże się z narzuceniem jednostce w mniejszym lub większym stopniu celów i wymagań, kontrolowaniem wyników (z zewnątrz) i ewentualnie udzielaniem pomocy w uczeniu się. Według Maziarza

[...] system kierowanego samokształcenia polega na indywidualnym uczeniu się, tj. przyswajaniu wiedzy, umiejętności i nawyków, głównie własnym wysiłkiem uczącego się i przy pomocy nauczycielskiej, przystosowanej do celów i warunków tego uczenia się (1963, s. 416).

D. Jankowski (1999, s. 89), analizując poglądy autorów na temat samokształcenia kierowanego, zadaje pytanie, czy w ramach instytucjonalnych,

podających form kształcenia dorosłych realizuje się w ogóle coś takiego jak samokształcenie. Czy może – pyta Jankowski – mamy tutaj do czynienia z nieco szerszym, bardziej świadomym niż na niższych szczeblach kształcenia wykorzystywaniem gotowości dorosłego do poddania się kierowaniu edukacyjnemu oraz z aktywnym współdziałaniem z jego strony? Na tak postawione pytanie o obecność samokształcenia w modelu technologicznym można odpowiedzieć twierdząco, jeśli spojrzymy na ten problem z perspektywy biograficznej. Wówczas dostrzec można, że edukacja formalna może wpisywać się w długofalowy plan kreowania własnego rozwoju przez studenta. W edukacji formalnej może on poszukiwać wsparcia dla spełnienia własnych planów dotyczących jakiejś płaszczyzny jego życia. Jeśli wybór uczenia się formalnego jest poprzedzony refleksją, jest wyborem autonomicznym i świadomym, to można przyjąć, że jako uczestnik kształcenia instytucjonalnego rozwija jednocześnie działalność samokształceniową pod kierunkiem nauczyciela akademickiego (por. D. Jankowski, 1999, s. 90; E. Ski-bińska, 2006, s. 77). Kształcenie instytucjonalne jest w tym przypadku jedną z autonomicznie przez podmiot wybranych form realizacji samodzielnie postawionego celu. Jak zauważa M.S. Knowles (2009), wielu dorosłych decyduje się na uczestnictwo w podających formach kształcenia, kiedy ich wiedza na temat przedmiotu kształcenia jest mała. Taki wybór nie świadczy o rezygnacji przez osoby rozpoczynające kształcenie z kontroli nad procesem uczenia się i nie musi świadczyć o niskim poziomie autonomii osobistej jednostki.

Model dydaktyki humanistycznej nakłada na tradycyjną koncepcję wiedzy obiektywnej pragmatyczną wizję natury ludzkiej (M. Malewski, 2010, s. 27). Człowiek dorosły jest istotą raczej działającą niż poznającą. Jest bardziej użytkownikiem wiedzy niż jej odbiorcą. Dorosły uczestnik edukacji jest postrzegany w tym modelu podmiotowo, jako człowiek racjonalny, odpowiedzialny i wolny. Jest on wspólnie z nauczycielem odpowiedzialny za efekty swojego uczenia się. Treści kształcenia nie są narzucone z zewnątrz, ale negocjowane z nauczycielem na zasadach partnerskich. Podobnie jest w przypadku doboru metod i form pracy, a także celów kształcenia. Określając cele, nauczyciel uwzględnia potrzeby studentów, dzięki czemu postrzegają oni te cele jako własne. Model dydaktyki humanistycznej częściowo można powiązać z paradygmatem praktycznym (transakcyjnym). Program kształcenia bazuje w tym przypadku na liberalnych ideach społeczeństwa (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Ewaluacja i ocena wyników kształcenia polega tutaj na zbieraniu opinii uczestników. Sądy i decyzje dotyczące dalszych treści są podejmowane na podstawie sporządzanych ewaluacji (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Rezygnacja z dominacji nauczyciela powoduje, że samodzielność studenta w tym modelu odnosi się do sprawowania przezeń kontroli nad całym procesem uczenia się. Student wspólnie z nauczycielem planuje przebieg uczenia się i jest współodpowiedzialny za ten proces. Studenci samodzielnie organizują projekty edukacyjne i uczą się

w zespołach kształcących. Większy zakres autonomii w procesie studiowania wiąże się z większą niezależnością myślenia studenta. Sam proces dochodzenia do wiedzy wydaje się ważniejszy niż jego rezultat. O ile w modelu technologicznym reprodukcja wiedzy była kryterium efektywności, o tyle w modelu dydaktyki humanistycznej tym kryterium jest umiejętność rozwiązywania problemów. Edukacja ma służyć pomocą i wsparciem dla osobistego rozwoju, co osiąga się przez to, że przedmiotem dialogu w edukacji jest doświadczenie życiowe uczących się (M. Malewski, 2010, s. 29). Samokształcenie w ramach procesu kształcenia (M.S. Knowles, 2009, s. 170-174) jest tutaj rozumiane w sposób wąski, podobnie jak w modelu technologicznym. Dotyczy obszaru związanego ze zdobywaniem wiedzy (obiektywnej). W modelu humanistycznym student jest bardziej samodzielny, jeżeli chodzi o podejmowanie decyzji, jak i czego ma się uczyć. Jako opis modelu humanistycznej dydaktyki dorosłych można potraktować koncepcję Knowlesa (2009). Teoretyczne fundamenty tego modelu zostały ustanowione prawie czterdzieści lat temu. Na fundamenty te składają się wizje człowieka przedstawiane przez psychologów orientacji humanistycznej. Knowles opiera swoją koncepcję także na odkryciach psychologii eksperymentalnej (np. E.L. Thorndike, B.F. Skinner, E.C. Tolman, J. Piaget). Procesy uczenia się i ich rezultaty związane są w pracach tych psychologów z tworzeniem struktur poznawczych jednostki. Głównym źródłem motywacji dorosłych związanej z aktywnością edukacyjną są tutaj potrzeby edukacyjne. Potrzeby te pojawiają się wtedy, kiedy jednostka uświadamia sobie rozbieżność między wiedzą albo sprawnościami posiadanymi a pożądanymi. Zadaniem edukacji jest zaspokojenie takich potrzeb ludzi dorosłych. W modelu humanistycznym centralnym elementem w procesie kształcenia jest uczący się dorosły i jego potrzeby oświatowe (M. Malewski, 2010, s. 28).

Dla modelu dydaktyki krytycznej charakterystyczne jest szerokie rozumienie wiedzy (M. Malewski, 2010, s. 32). Wiedza jest symbolizacją doświadczenia świata codzienności. Wiedza rozpada się na liczne, jakościowo odmienne wersje społecznego świata. Podstawowym kryterium efektywności edukacji jest w modelu krytycznym uczynienie ucznia zdolnym do zmiany własnego życia (emancypacji). Zadanie nauczyciela polega w tym przypadku na budzeniu świadomości ucznia. Proces edukacyjny polega na analizie przebiegu swojego życia w kontekście czynników materialno-ekonomicznych, przekazów socjalizacyjnych i wpływów kulturowych. Jest to praca nad własną tożsamością; jej celem jest bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie (M. Malewski, 2010). O. Czerniawska pisze:

[...] człowieka nie można wyrwać z jego środowiska, ustawić poza czasem i historią. Proces samowychowania i stawania się dokonuje się w trakcie życia i ma głębokie zakorzenienie w każdej biografii ludzkiej (1995/1996, s. 110).

Do opisu i projektowania sytuacji edukacyjnych na gruncie tego modelu stosuje się dwie kategorie pojęciowe: świat życia i kontekst. Pierwsza z tych kategorii wiąże się z teorią działania komunikacyjnego J. Habermasa, a druga wykorzystywana była w koncepcjach P. Freire'a i jego kontynuatorów (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 103). Z modelem dydaktyki krytycznej wiąże się paradygmat krytyczny (emancypacyjny). Zgodnie z tym paradygmatem program kształcenia opiera się na idei transformacyjnej roli wiedzy w rozwoju osoby i zmianie społecznej (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 165). Edukacja zaczyna się od wiedzy, którą uczeń przynosi do szkoły. Do metod inspirujących autobiograficzną refleksję, ułatwiających łączenie treści edukacyjnych z biograficznymi doświadczeniami zaliczyć można metody biograficzne (P. Dominice, 2006).

Biografia edukacyjna jest metodą pedagogiczną w edukacji dorosłych, która kładzie nacisk na subiektywność [...]. Historie życia, które dorośli uczniowie przygotowują i którymi się dzielą, stają się sposobnością do refleksji nad doświadczeniami związanymi z uczeniem się. [...] Biografia edukacyjna może pomóc dorosłym spojrzeć całościowo na proces ich uczenia się. [...] Angażując ich we wspólne odkrywanie, niczym w badaniach w działaniu (*action research*), pogłębia ich zrozumienie procesu uczenia się. Metoda ta może również sprzyjać samoaktualizacji, zwłaszcza kiedy dana osoba zaczyna dostrzegać, w jakim stopniu jej uczenie się powiązane jest ze zmianami w rodzinie, pracy czy społeczności (P. Dominice, 2006, s. 11–12).

Biografia edukacyjna nie jest życiorysem. Jest zawsze osobistą interpretacją części historii życia. Czerniawska (2007, s. 20) zauważa, że tworzenie autobiografii można porównać do podróży przez trzy wymiary: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. Przeszłość przywołujemy w tym miejscu i czasie, którym jesteśmy. Refleksja nad przeszłością służy przyszłości. Do innych metod stosowanych w modelu dydaktyki krytycznej można zaliczyć metodę sokratejską (dialogową), a także rysowanie linii życiowych i dyskutowanie ich przebiegu (A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, 2005, s. 77). Jak zauważają A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec, nauczyciel krytycznie zorientowany pracuje na obrzeżach edukacji instytucjonalnej, na granicy psychoterapii grupowej i pracy socjalnej. Przedmiotem oddziaływania nauczycieli jest struktura „ja” w świecie życia, a podstawowym materiałem dydaktycznym – wiedza o tym świecie, zakodowana w codziennym doświadczeniu (M. Malewski, 2010, s. 37). Samodzielność studenta w tym modelu jest związana z osiągnięciem dorosłości pojmowanej jako wewnętrzna autonomia, niezależność w sądach i opiniach, jako mówienie swoim głosem i swoimi tekstami, świadome uwalnianie się od doświadczanych ograniczeń. Droga do tego jest emancypacja, która jest

[...] świadomą niezgodą na repertuar ról oferowanych przez istniejący porządek społeczny, zadanych do wypełnienia na podstawie atrybutów tkwiących w po-

chodzeniu społecznym, kondycji fizycznej i tym podobnych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 118).

Rozbieżność celów edukacyjnych i emancypacji jest możliwa do pokonania wtedy, gdy w projektach kształcenia znajdzie się miejsce dla poszanowania wielości wzorów dorosłości i pozostawienie osobie prawa wyboru treści oraz tempa i zakresu osiągnięcia tych wzorów (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 118).

Omówione modele w rzeczywistości nie występują w czystej postaci. W praktyce mamy raczej do czynienia z ich mieszanką, stosuje się różne modele pracy z osobami dorosłymi. Edukacja formalna na poziomie szkoły wyższej to, choćby ze względu na rozumienie wiedzy jako obiektywnej, przede wszystkim mieszanka modelu technologicznego i humanistycznego.

Samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej w percepcji studentów pedagogiki

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, interesujące może być sprawdzenie, jak studenci opisują swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W związku z tym postawiłam następujące problemy badawcze: **Jak studenci postrzegają własne samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej? Jakie wymiary biorą pod uwagę, opisując ten proces? Czy tryb studiowania i staż studiowania różnicują studentów pod względem sposobu postrzegania nauki własnej?**

Badanie zostało przeprowadzone w maju i październiku 2010 r. wśród osób studiujących pedagogikę w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Prezentowane tutaj wyniki dotyczą 233 studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia i pierwszego roku drugiego stopnia. W badaniach wykorzystano dyferencjał semantyczny, który składał się z 19 bipolarnych skal przymiotnikowych. Studenci poproszeni zostali o scharakteryzowanie ich nauki własnej przez wybór punktów na podanych skalach. Pojęcie nauki własnej zostało zdefiniowane jako praca studenta związana z przygotowaniem się do zajęć na uczelni. Liczby na skali oznaczały nasilenie cechy, jaką badani przypisywali pojęciu nauki własnej. Wybór liczby 0 oznaczał brak zdecydowania respondenta; liczba 2 – respondent zdecydowanie charakteryzuje swoją naukę własną za pomocą określenia z prawego końca skali; liczba -2 oznaczała zdecydowany wybór określenia z lewego końca skali. Wybór liczby 1 lub -1 oznaczał, że nieznacznie przeważa określenie z prawego (lub lewego) końca skali.

Podaną liczbę dziewiętnastu zmiennych na podstawie danych uzyskanych w badaniach zredukowano do pięciu; posłużono się w tym celu analizą

czynnikową z rotacją ortogonalną. Z przeprowadzonej analizy wynika, że studenci opisują swoją naukę własną na wymiarach, które można określić jako:

- 1) przekonanie o wartości nauki własnej,
- 2) pokonywanie trudności związanych z nauką własną,
- 3) planowanie (organizowanie) nauki własnej,
- 4) niezależność myślenia studentów, związana z nauką własną,
- 5) zaangażowanie w naukę własną.

Poszczególne pozycje kwestionariusza i ładunki czynnikowe (wyższe od 0,4) po rotacji VARIMAX zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej pozycji składających się na kwestionariusz wykorzystany w badaniach

Zmienne	Czynnik 1. Przekonanie o wartości nauki własnej	Czynnik 2. Pokonywanie trudności związanych z nauką własną	Czynnik 3. Planowanie i organizowanie nauki własnej	Czynnik 4. Niezależność myślenia studentów, związana z nauką własną	Czynnik 5. Zaangażowanie emocjonalne w naukę własną
Nieważna – ważna	0,644				
Niepotrzebna – potrzebna	0,784				
Zbędna – niezbędna	0,690				
Nieefektywna – efektywna	0,409				
Wymuszona – niewymuszona	0,630				
Nudna – ciekawa					0,521
Niebudząca emocji – dostarczająca emocji					0,760
Odtwórcza – twórcza					0,575
Zwykle związana z wykorzystaniem jednego źródła informacji – związana z wykorzystaniem informacji z wielu źródeł					0,525
Niezorganizowana – zorganizowana			0,811		
Niesystematyczna – systematyczna			0,629		
Nieprzemyślana – przemyślana			0,666		
Niesamodzielna – samodzielna			0,590		
Odbywająca się w trudnych warunkach – odbywająca się w odpowiednich warunkach			0,557		

Oparta na uczeniu się pamięciowym – oparta na rozwiązywaniu problemów				0,648	
Szywno trzymająca się wskazówek nauczyciela – wykraczająca poza wskazówki nauczyciela				0,800	
Niezabierająca dużo czasu – czasochłonna		-0,720			
Łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami – trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami		-0,763			
Łatwa – trudna		-0,813			
Udział	14%	11%	15%	8%	10%

Źródło: wszystkie tabele opracowano na podstawie badań własnych.

Biorąc pod uwagę przyjęte zmienne niezależne (tryb studiowania oraz staż studiowania), badane osoby podzielono na cztery grupy:

- **grupa 1** – studenci stacjonarnych studiów pierwszego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 2** – studenci niestacjonarnych studiów pierwszego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 3** – studenci niestacjonarnych studiów drugiego stopnia (pierwszy rok studiów),
- **grupa 4** – studenci stacjonarnych studiów drugiego stopnia (pierwszy rok studiów).

Poniżej zostaną omówione wyniki badania oddzielnie dla każdego wyróżnionego w analizie czynnikowej czynnika.

1. Przekonanie studentów o wartości samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej

Tabela 2. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z przekonaniem o wartości nauki własnej

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariancji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską
		1 N = 64	2 N = 56	3 N = 55	4 N = 58	F	p	
Nieważna – ważna	M	1,23	1,12	1,17	1,25	0,226 $df = 3;226$	0,88	2, 3, 1, 4
	SD	0,99	1,01	0,88	0,81			

Tabela 2. Porównanie czterech grup studentów..., cd.

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariancji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską
		1 N = 64	2 N = 56	3 N = 55	4 N = 58	F	p	
Zbędna – niezbędna	M	1,06	0,65	1,00	1,00	2,082 $df = 3;225$	0,10	2, 3, 4, 1 2-1
	SD	1,01	1,16	0,73	0,90			
Niepotrzebna – potrzebna	M	1,22	1,23	1,31	1,26	0,096 $df = 3;226$	0,96	1, 2, 4, 3
	SD	1,00	0,93	1,00	0,83			
Nieefektywna – efektywna	M	0,97	0,68	1,09	1,09	3,767 $df = 3;221$	0,01	2-1, 4, 3
	SD	0,71	0,86	0,59	0,72			
Wymuszona – niewymuszona	M	0,11	-0,05	0,46	0,29	1,930 $df = 3;224$	0,13	2, 1, 4, 3 2-3
	SD	1,22	1,33	1,09	1,08			

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Jak pokazują wyniki z tabeli 1, badani studenci raczej jednomyślnie charakteryzują naukę własną za pomocą takich przymiotników, jak „ważna”, „niezbędna”, „potrzebna”. Obszar wyników typowych w całości mieści się w tych przypadkach po prawej stronie skali. Wszystkie badane grupy są przekonane o wartości samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej (tabela 2). Najbardziej zdecydowanie wypowiadają się studenci stacjonarni rozpoczynający studia drugiego stopnia. Najniższe wartości na podanych skalach wybierały osoby rozpoczynające studia pierwszego stopnia w trybie niestacjonarnym (grupa 2). Grupa ta istotnie różni się od pozostałych także pod względem oceny swojej nauki jako efektywnej. Znaczna część tej grupy (38%) charakteryzuje swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako działanie wymuszone, a 20% osób z tej grupy nie ma zdania, czy jest to aktywność wymuszona czy nie. Na podstawie danych z tabeli 2 można również zauważyć, że studenci pierwszego roku rozpoczynający studia pierwszego stopnia częściej postrzegają swoje przygotowywanie się do zajęć jako działanie wymuszone, narzucone z zewnątrz; częściej niż starsi stażem nie przyjmują więc celów kształcenia jako własnych. Dotyczy to zwłaszcza studiujących w trybie niestacjonarnym, ale, co ciekawe, zmienia się to wraz ze stażem studiowania. Osoby studiujące w trybie niestacjonarnym, które mają za sobą ponad trzy lata studiów (grupa 3), w większym stopniu charakteryzują swoje samo-

kształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej za pomocą wartości dodatnich, bliskich prawego końca skali wymuszona – niewymuszona (55%). Zastanawiający jest w przypadku danych z tabeli 2 tak duży odsetek osób, które charakteryzowały naukę własną jako potrzebną, ważną i jednocześnie wymuszoną.

2. Opinie studentów na temat trudności związanych z nauką własną

Tabela 3. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z pokonywaniem trudności związanych z nauką własną

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariacji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską
		1 N = 64	2 N = 56	3 N = 55	4 N = 58	F $df = 3,226$	p	
Niezbierająca dużo czasu – czasochłonna	M	1,36	0,93	0,71	1,16	3,720	0,01	3, 2, 4, 1 3, 2-1
	SD	0,80	1,35	1,24	1,06			
Łatwa do pogodzenia z innymi obowiązkami – trudna do pogodzenia z innymi obowiązkami	M	0,67	1,00	0,66	0,45	1,987	0,12	4, 3, 1, 2 4-1, 2
	SD	1,14	0,18	1,22	1,33			
Łatwa – trudna	M	0,77	0,69	0,33	0,51	2,034	0,11	3, 4, 2, 1 3-1
	SD	0,96	0,94	1,10	1,10			

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariacji

p – prawdopodobieństwo

Studenci rozpoczynający studia w większym stopniu od starszych stażem charakteryzują naukę własną jako trudną i trudną do pogodzenia z innymi obowiązkami. Wraz ze stażem studiowania odczuwają coraz mniej trudności związanych z samodzielnym przygotowywaniem się do zajęć. Jak pokazują inne prowadzone przeze mnie badania, studenci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem odczuwanych trudności związanych ze studiowaniem; można też wyróżnić kilka rodzajów czynników utrudniających studiowanie

w opinii studentów (A. Kozerska, 2010, 2009). Oprócz stażu studiowania ze sposobem odczuwania trudności związanych z samokształceniem w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej istotnie skorelowane są takie zmienne, jak praca zawodowa czy miejsce zamieszkania (A. Kozerska, 2010).

3. Planowanie (organizowanie) nauki własnej

Tabela 4. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z planowaniem (organizowaniem) nauki własnej

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariacji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowa- no wg wielko- ści średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) ozna- czono kreską
		1	2	3	4	F	p	
Niesamodzielna - samodzielna	M	1,37	0,68	1,27	1,45	8,782 $df = 3;228$	0,00002	2-3, 1, 4
	SD	0,73	1,25	0,76	0,73			
Nieorganizowa- na – organizo- wana	M	0,56	0,18	0,67	0,81	2,900 $df = 3;227$	0,04	2, 1, 3, 4 2-3, 4
	SD	1,14	1,27	1,17	1,10			
Niesystematycz- na – systema- tyczna	M	0,30	0,13	0,06	0,47	1,279 $df = 3;228$	0,28	3, 2, 1, 4
	SD	1,14	1,32	1,28	1,16			
Nieprzemysła- na – przemysłana	M	1,08	0,62	0,83	0,95	2,805 $df = 3;227$	0,04	2, 3, 4, 1 2-1
	SD	0,78	1,10	0,93	0,74			

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariacji

p – prawdopodobieństwo

Zdecydowana większość badanych (86%) opisuje swoją naukę za pomocą przymiotnika „samodzielna”. Za najbardziej samodzielne w badanym obszarze uważają się grupy studiujące w trybie stacjonarnym. Interesujące w tabeli 4 jest umiejscowienie zmiennej niesamodzielna – samodzielna. Wchodzi ona w skład czynnika 3 razem ze zmiennymi określającymi stopień zorganizowania, systematyczność pracy studenta. Umiejscowienie tej zmiennej w grupie związanej z planowaniem, a nie np. w grupie zmiennych związanych z niezależnością myślenia studentów, wskazywałoby na rozu-

mienie przez badane osoby samodzielności w sposób właściwy dla modelu technologicznego: jako pilność i aktywne wykonywanie zadań sformułowanych przez nauczyciela. W grupie zmiennych składających się na czynnik 3, skorelowanych z systematycznością i zorganizowaniem pracy, jest też skala nieprzemysłana – przemysłana. Jak widać z tabeli 4, badane osoby opisują własne samokształcenie w obszarze związanym ze studiowaniem jako przemysłane, ale jednocześnie – co pokazuje tabela 5 – to samokształcenie duża grupa badanych charakteryzuje jako sztywno trzymające się wskazówek nauczyciela uczenie się pamięciowe. Wydaje się więc, że sformułowanie „przemysłana nauka własna” jest kojarzone przez część osób badanych bardziej z aspektami logistycznymi tej nauki niż z refleksją nad studiowanymi zagadnieniami.

4. Niezależność myślenia studentów związana z nauką własną

Tabela 5. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z niezależnością myślenia studentów związaną z nauką własną

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariancji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską
		1	2	3	4	F	p	
Oparta na uczeniu się pamięciowym – oparta na rozwiązywaniu problemów	M	-0,08	-0,23	0,04	-0,09	0,379 $df = 3;224$	0,77	2, 4, 1, 3
	SD	1,24	1,32	1,41	1,35			
Sztywno trzymająca się wskazówek nauczyciela – wykraczająca poza wskazówki nauczyciela	M	0,02	-0,38	-0,06	-0,17	1,464 $df = 3;226$	0,23	2, 4, 3, 1 2-1
	SD	0,96	1,21	1,19	0,10			

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Zmienne wchodzące w skład czynnika 4 związane są ze stylem uczenia się studentów. Wyniki przedstawione w tabeli 5 wskazują na brak istotnych statystycznie różnic pod tym względem między czterema wyodrębnionymi grupami. Jednak w obrębie każdej z grup odpowiedzi studentów są bardzo zróżnicowane. Duże wartości odchyłeń standardowych i średnie arytmetyczne („środki ciężkości” danych) w okolicach zera pokazują, że odpowiedzi studentów nie są jednomyślne. Styl uczenia się dużej grupy badanych można opisać jako podobny do stylu „ukierunkowanego na reprodukcję” (E. Czerniawska, 2007). Charakteryzuje się on utożsamianiem studiowania z zapamiętywaniem wiedzy. Dużą rolę odgrywają w tym stylu nauczyciele organizujący naukę studentów tak, aby ułatwić im powtarzanie i zapamiętywanie. Osobiste zainteresowania odgrywają niewielką rolę w regulacji uczenia się, a głównym celem jest zdanie egzaminów. Styl ten wiąże się z powierzchniowym stylem przetwarzania informacji i polega na takiej aktywności strategicznej w uczeniu się, której celem jest dosłowne zapamiętanie materiału. Student postrzega siebie w tym przypadku raczej jako odbiorcę wiedzy niż jej użytkownika. Wśród osób badanych 40% scharakteryzowało swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako uczenie się pamięciowe, a 37% wszystkich badanych twierdzi, że przygotowując się do zajęć, ściśle trzyma się wskazówek nauczyciela i nie wykracza poza te wskazówki. Z drugiej strony, jest też duża grupa badanych preferujących styl uczenia się, który ma pewne cechy stylu „ukierunkowanego na znaczenie” (E. Czerniawska, 2007; H. Guła-Kubiszewska, 2009). Styl ten charakteryzuje się m.in. koncentracją na zrozumieniu materiału, na głębokim przetwarzaniu informacji, uczeniu się regulowanym zarówno z zewnątrz, jak i wewnątrz. 39% osób badanych charakteryzuje swoją naukę jako opartą na rozwiązywaniu problemów, a 30% twierdzi, że ucząc się, nie trzyma się ściśle poleceń i wskazówek nauczyciela oraz wykracza poza nie.

5. Zaangażowanie emocjonalne studentów w naukę własną

Tabela 6. Porównanie czterech grup studentów pod względem zmiennych związanych z zaangażowaniem emocjonalnym w naukę własną

Zmienne	Charakterystyka	Grupa				Analizy wariacji		Wyniki <i>post hoc</i> . Numery grup uporządkowano wg wielkości średnich. Różnice istotne statystycznie ($p < 0,05$) oznaczono kreską
		1	2	3	4	F	p	
		N = 64	N = 56	N = 55	N = 58			
Nudna – ciekawa	M	0,14	0,22	0,42	0,34	0,660 <i>df</i> = 3;226	0,58	1, 2, 4, 3
	SD	1,11	1,29	1,12	1,12			

Niebudząca emocji – dostar- czająca emocji	M	0,14	0,40	0,06	0,14	0,829 <i>df</i> = 3;225	0,48	3, 4, 1, 2
	SD	1,32	1,30	1,10	1,10			
Odtwórcza – twórcza	M	0,33	0,45	0,21	0,33	0,449 <i>df</i> = 3;224	0,72	3, 4, 1, 2
	SD	1,10	1,09	1,13	1,03			
Zwykle zwią- zana z wyko- rzystaniem jednego źródła informacji – związana z wykorzysta- niem informac- ji z wielu źródeł	M	1,09	0,96	0,79	0,95	0,665 <i>df</i> = 3;226	0,57	3, 4, 2, 1
	SD	1,06	1,15	1,21	1,18			

Oznaczenia:

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

N – liczebność

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji

p – prawdopodobieństwo

Podobnie jak w przypadku czynnika 4, czynnik 5 nie różnicuje istotnie czterech wyodrębnionych grup, ale w obrębie każdej grupy można zauważyć duże zróżnicowanie odpowiedzi. Respondenci charakteryzują samokształcenie zarówno za pomocą przymiotników z prawego, jak i z lewego końca skali. Średnie arytmetyczne w okolicach liczby 0 oraz duże odchylenia standardowe pokazują, że badane osoby nie są jednomyślne, jeśli chodzi o charakterystykę ich nauki za pomocą przymiotników składających się na czynnik 5. Co trzeci student scharakteryzował swoje samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej jako zajęcie nudne; prawie tyle samo (28%) uważa, że ta aktywność nie dostarcza żadnych emocji. Nudzą się głównie osoby, które studiowanie opisują jako działanie wymuszone (współczynnik korelacji między tymi dwiema zmiennymi $r = 0,58$). Podobny, choć już nie tak silny związek ma miejsce w przypadku postrzegania swojej nauki jako odtwórczej: postrzeganie nauki jako odtwórczej współwystępuje z charakteryzowaniem jej jako aktywności wymuszonej ($r = 0,36$). Z drugiej strony, duża grupa osób (48%) charakteryzują działania w ramach nauki własnej jako interesujące, co drugi student określa je jako twórcze (48%), a 40% badanych opisuje je jako dostarczające emocji.

Podsumowanie

Studenci nie stanowią jednorodnej grupy pod względem nastawienia wobec samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. W odniesieniu do wielu badanych osób można to nastawienie scharakteryzować jako ambiwalentne. Z jednej strony są przekonani o wartości, ważności własnej aktywności związanej ze studiowaniem, z drugiej zaś działania te odczuwają jako wymuszone, często nudne i mało twórcze. Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają tezę sformułowaną przez K. Illerisa (2009, s. 91), że dorośli uczący się w instytucjach edukacyjnych są w pewien sposób przywiązani do modelu technologicznego dydaktyki dorosłych. Illeris zauważa, że w doświadczeniach osób dorosłych wyniesionych z niższych szczebli kształcenia głęboko zakorzeniony jest schemat, w którym nauczyciel jest odpowiedzialny za uczenie się ucznia. Wkraczając w instytucjonalne programy edukacyjne, ludzie dorośli wykazują silną tendencję do wchodzenia w tę dobrze znaną rolę ucznia; podświadomie przenoszą w życiu dorosłym dobrze znany schemat na wszystkie instytucje edukacyjne. Z jednej strony – jako dorośli – kierują swoim zachowaniem, decydują o sobie, ale z drugiej strony – jako uczniowie – akceptują, a nawet oczekują od nauczyciela sprawowania kontroli i zarządzania ich własnym uczeniem się. Potwierdzeniem tego zjawiska w prezentowanych tutaj badaniach może być rozumienie przez badane osoby samodzielności: prawie 90% badanych charakteryzuje naukę własną jako działanie samodzielne, a jednocześnie co drugi z nich postrzega tę naukę jako podążanie za ściśle wytyczonymi wskazówkami nauczyciela i pamięciowe przyswajanie studiowanych treści. Samodzielność nie polega więc tutaj na podejmowaniu decyzji dotyczących uczenia się, inicjatywie z tym związanej. Takie rozumienie własnej samodzielności w procesie studiowania jest wyniesione z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, gdzie jak dowodzi D. Klus-Stańska (2010), nadal obowiązuje behawiorystyczny model rozumienia procesów dydaktycznych. Pomimo powszechnego dziś odżegnywania się od rozumienia uczenia się jako biernego odbierania bodźców wysyłanych przez nauczyciela taki model rozumienia procesów dydaktycznych nadal jest wpisany głęboko w potoczne teorie nauczania – uczenia się (D. Klus-Stańska, 2010, s. 218). Jednak wniosek ten nie dotyczy wszystkich badanych. Jak można było zauważyć, badana grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem sposobu, w jaki postrzega własne samokształcenie w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Dotyczy to zwłaszcza czynnika związanego z planowaniem nauki własnej, niezależności myślenia w toku tej nauki oraz zaangażowania studentów w ten proces. Na przykład liczba osób badanych charakteryzujących swoje studiowanie za pomocą przymiotników związanych z głębokim przetwarzaniem informacji jest prawie taka sama jak liczba osób charakteryzujących ten proces jako powierzchniowe

przetwarzanie informacji (w każdej z tych dwóch grup znajduje się około 40% wszystkich badanych). W przypadku czynnika „zaangażowanie emocjonalne w naukę własną” liczba respondentów opisujących siebie jako osoby zaangażowane jest większa niż liczba osób postrzegających siebie jako osoby niezaangażowane (w pierwszym przypadku co drugi badany, w drugim co trzeci). Przyjęte zmienne niezależne w niewielkim stopniu wyjaśniają to zróżnicowanie. Należy więc poszukiwać jeszcze innych zmiennych będących uwarunkowaniami badanego zjawiska. Jak pokazują wyniki badań prowadzonych np. przez W. Wróblewską (2008, s. 253), dotyczące opinii studentów uniwersytetów na temat ich autoedukacji, na przebieg samokształcenia studentów w procesie dydaktycznym mają w ich odczuciu wpływ m.in.: metody kształcenia stosowane przez nauczycieli akademickich (w szczególności problemowe), formy organizacji zajęć (np. laboratoria, warsztaty), charakter relacji nauczyciel – student (relacje podmiotowe, relacje mistrz – student). To, czy student w ogóle zechce podjąć samodzielną pracę nad sobą (np. w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej), jest też związane z cechami samego studenta. P. Lengrand słusznie zauważa:

Byłoby rzeczą jałową zachęcać każdego do studiowania, doskonalenia się, do nadawania formy temu, co w nim ledwie zarysowane czy niedokończone, o ile nie ma on do swojej dyspozycji środków, które prowadziłyby do spełnienia tego zadania. Tego rodzaju środki uzyskuje się częściowo z zewnątrz, dzięki różnym składnikom otoczenia. Ale to, co najważniejsze, winien znaleźć w samym sobie. To on sam [...] jest głównym podmiotem własnego rozwoju nie tylko z tej przyczyny, że pomoc okazana z zewnątrz może mieć jedynie charakter pośredni i fragmentaryczny. Największą część swojej drogi życiowej przebywa on skazany jedynie na własne zasoby. Nikt nie może myśleć, czuć i realizować się za niego (1995, s. 24).

Bibliografia

- Aleksander, T. (2004). Specyfika kształcenia akademickiego na studiach zaocznych. W: D. Skulicz (red.). *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Czerniawska, E. (2007). Style uczenia się studentów elektroniki na początku i pod koniec studiów. W: J. Morbitzer (red.). *Komputer w edukacji*. Kraków.
- Czerniawska, O. (1995/1996). Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*.
- Czerniawska, O. (2007). *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*. W: B. Juraś-Krawczyk. *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź.

- Denek, K. (2001). Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu, prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 17.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. M. Kopytowska (tłum.). Łódź.
- Guła-Kubiszewska, H. (2009). Samoregulowany styl uczenia się studentów jako predyktor sukcesu w procesie studiowania. W: D. Ciechanowska (red.). *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Szczecin.
- Illeris, K. (2009). Na czym polega specyfika uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1(45).
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska (tłum.). Warszawa.
- Kozerska, A. (2009). Czynniki utrudniające studiowanie w systemie niestacjonarnym (komunikat z badań). W: D. Ciechanowska (red.). *Proces kształcenia akademickiego studenta*. Szczecin.
- Kozerska, A. (2010). The Opinions of Extra-Mural Students about the Factors which Hinder the Study. *The New Educational Review*, 1.
- Lengrand, P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji*. I. Wojnar, J. Kubin (tłum.). Warszawa.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: E. Przybylska (red.). *Andragogiczne wątki poszukiwania fascynacje*. Toruń.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2005). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń.
- Maziarz, C. (1963). Ideowe założenia i wychowawcze walory samokształcenia kierowanego. *Chowanna*, 4.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków.
- Popper, K.R. (1992). *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*. A. Chmielewski (tłum.). Warszawa.
- Półturzycki, J. (1998). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Skibińska, E. (2006). Autoedukacja studentów. *Rocznik Andragogiczny*.
- Skrzypczak, J. (1996). Proces kształcenia człowieka dorosłego. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa.
- Wojnar, I. (1997). Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.). *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa.
- Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Białystok.

Streszczenie

W artykule przedstawiono różne sposoby rozumienia pojęcia samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Przyjęto, że rozumienie tego pojęcia zależy od stosowanego modelu pracy dydaktycznej: technologicznego, humanistycznego lub krytycznego. Artykuł zawiera także wyniki badania nad postrzeganiem przez studentów pedagogiki ich samokształcenia w ramach procesu dydaktycznego w szkole wyższej. Z przeprowadzonej analizy czynnikowej wynika, że studenci opisują analizowane pojęcie w pięciu wymiarach. Badano także związek między rokiem studiów i trybem studiowania (stacjonarne, niestacjonarne) oraz sposobem, w jaki studenci postrzegają naukę własną.

Summary

This study explores different kinds of understanding self-education within the didactic process in higher school. Understanding of the notion depends on the model of didactic work: technological, humanistic, critical. This research investigates how pedagogical students understand self-education within the didactic process in higher school. The factor analysis shows five dimensions on which students describes their self-education. Farther part of article contains the analysis of relationship among the year of study and type of studies (full-time courses or extramural) and the way students perceive their own learning.

Sylvia Kita

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Zachowania seksualne młodzieży a programy profilaktyczne z obszaru seksualności

Wstęp

Współczesny rozwój technologii, który przejawia się w zmianie sposobów komunikowania oraz powszechnym dostępie do Internetu, doprowadził do istotnych modyfikacji zachowań seksualnych młodzieży. Zachowania te ze względu na charakter określa się mianem ryzykownych zachowań seksualnych. Dotyczą one przede wszystkim działań związanych z ryzykiem chorób wenerycznych i zakaźnych oraz niechcianych ciąż.

Niewątpliwie do najpoważniejszych problemów związanych z ryzykownymi zachowaniami seksualnymi należą nastoletnie ciążę. Problem ten coraz częściej jest poddawany publicznym debatom, konferencjom naukowym, podczas których wygłaszane są referaty na temat badań z zakresu inicjacji seksualnej młodzieży, liczby nastoletnich ciąż oraz propozycji wdrożenia do szkół treści programowych z zakresu edukacji seksualnej i profilaktyki.

Jednym z ciekawszych doniesień na temat tego, co dzieje się z polską młodzieżą w okresie dojrzewania, były badania zrealizowane na żądanie MEN w szkołach. Okazało się, że w nadesłanych ankietach dyrektorzy szkół wykazali, iż w roku szkolnym 2004/2005 w polskich szkołach było 4908 przypadków uczennic w ciąży, a w roku szkolnym 2005/2006 liczba ta wzrosła do 6410. Już wówczas zauważono, że problem ten nie dotyczy jedynie najbliższego otoczenia rodziny, ale całego społeczeństwa.

W związku z coraz większym zapotrzebowaniem polityki społecznej na zatrzymanie narastającego problemu ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży zaczęto tworzyć wiele programów profilaktycznych. Początkowo programy te były oparte na programach profilaktycznych realizowanych

w szkołach na terenie Stanów Zjednoczonych i krajów Europy Zachodniej. Później zaczęto tworzyć własne programy.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia ogólnej analizy rozwoju psychoseksualnego młodzieży, uwarunkowań ryzykownych zachowań seksualnych oraz wybranych programów profilaktycznych realizowanych w kraju i za granicą.

Przedstawione tu problemy oraz wnioski są nie tyle konkluzją i diagnozą stanu rzeczy, ile sugestią do dalszych badań i analiz, które pozwolą opisywać zjawisko zachowań seksualnych młodzieży i programów profilaktycznych z coraz większą dokładnością.

Rozwój psychoseksualny młodzieży

W okresie między 11. a 15. rokiem życia nasilają się u nastolatków potrzeby autonomii, aktywności oraz potrzeby seksualne. Różnica między chłopcami a dziewczętami dotyczy przede wszystkim siły natężenia potrzeb seksualnych. O ile dziewczęta chcą być kochane, o tyle chłopcy pragną być przede wszystkim zauważeni.

Zjawisko popędu seksualnego pojawia się w różnym wieku i ma związek z płcią. Chłopcy jeszcze przed okresem dojrzewania angażują się w kontakty seksualne i są zazwyczaj inicjatorami kontaktów seksualnych. Natomiast dziewczęta zapoznają się z problemami miesiączki, ciąży, antykoncepcji oraz wyglądem zewnętrznym. Są częściej niż chłopcy pouczane o przemoc seksualnej, gwałcie oraz wszelkich innych nadużyciach seksualnych. Dziewczęta w większym stopniu są przez media, szkołę, rodziców i opiekunów uczone kontrolowania i ograniczenia swojej seksualności. Nie bez znaczenia jest tutaj również nauka Kościoła, który nakazuje wstrzemięźliwość seksualną i nieprowokowanie mężczyzn do kontaktów seksualnych. W konsekwencji często pojawia się silniejsze od chłopców poczucie winy związane z różnymi aspektami seksualności. Nie zmienia to faktu, że bez względu na płeć wzrost zainteresowań seksualnych następuje u obu płci ok. 12. roku życia. Różnica polega jedynie na przejawach zachowań seksualnych. U chłopców (70–90%) wyraźnie nasila się napięcie seksualne i występują niekontrolowane erekcje, fantazje i zachowania masturbacyjne. Natomiast wzrost zainteresowań seksualnych u dziewcząt jest często zbieżny z początkiem miesiączki i wiąże się z pojawieniem tzw. gorączki psychicznej w postaci wyimaginowanej miłości do wzorów (idoli). Adoracja ta jest wskaźnikiem wystąpienia pierwszej formy erotycznego zainteresowania, jednak u jej podłoża leży nieświadomy przez jednostkę popęd seksualny. Obiektami wspomnianej adoracji nastolatek mogą być różne osoby, i to niezależnie od płci, wieku czy też wykonywanego zawodu – nauczyciel/ka, aktor/ka, bohater książki lub koleżanka/kolega. W przy-

padku chłopców obiekty pierwszych uczuć są bardziej rzeczywiste i odnoszą się do dziewcząt z najbliższego otoczenia, tj. klasy, szkoły lub sąsiedztwa.

Poruszając kwestię uczuć erotycznych nastolatków, należy mieć na uwadze wiele ważnych skutków ubocznych. Przede wszystkim nastolatki bez względu na płeć początkowo nie są świadomi nowych potrzeb seksualnych. Dlatego też odczuwają wewnętrzne napięcie i niezrozumiały dla nich samych oraz osób z ich otoczenia niepokój. Co więcej, potrzeby seksualne ujawniają się w sytuacjach, które dotychczas nie miały zabarwienia erotycznego. Nic dziwnego zatem, że występuje poczucie niepokoju. Uczucie dyskomfortu jest dodatkowo spotęgowane dysonansem emocjonalnym między sposobami zaspokojenia potrzeby seksualnej (np. masturbacja, kontakty przedmałżeńskie) a społecznymi normami dotyczącymi seksualności młodzieży.

Faktem jest, że miłość młodzieńcza najczęściej prowadzi do pierwszych kontaktów seksualnych, jednak w okresie dorastania jest to miłość platońska. Ten rodzaj miłości jest u nastolatków silnie nacechowany zaangażowaniem emocjonalnym oraz idealizacją. Ważne jest, aby dorośli (w tym również nauczyciele) podchodzili do jej przejawów z dużym zrozumieniem. Nie do rzadkości należą sytuacje, w których dorastający zakochani są obiektem drwin i cynizmu. W konsekwencji prowadzi to do nieporozumień, bólu emocjonalnego i zwiększenia dystansu. Według A. Długołęckiej (2006), rodzice, często nie zdając sobie sprawy, że wyrażając nadmierny lęk, wykazując brak zaufania i stosując restrykcyjne zakazy dotyczące zachowań seksualnych młodzieży, nieświadomie prowokują efekt przeciwny, czyli inicjacyjne zachowania seksualne młodzieży nie jako przejaw uczucia, ale jako wyraz buntu lub przyspieszonego wchodzenia w „dorosłość”.

Uwarunkowania wczesnej inicjacji seksualnej

Poruszając problem wczesnej inicjacji seksualnej nastolatków, należy przede wszystkim zastanowić się nad rozgraniczeniem czynników chroniących przed przyspieszonym wchodzeniem w „dorosłość” od czynników ryzyka. W literaturze przedmiotu z zakresu profilaktyki za najbardziej wyczerpującą metaanalizę badań nad wspomnianymi czynnikami uważa się badania D. Kirby’ego (2001). Otóż jego raport *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy* podsumowuje wnioski z 250 publikowanych w latach 1980–1999 raportów badawczych, w których badano młode Amerykanki poniżej 19 roku życia. Zidentyfikowano ponad sto czynników korelujących z ciążami nastolatek, wczesną inicjacją seksualną oraz innymi wskaźnikami zachowań ryzykownych młodzieży z obszaru seksualności. Okazało się, że żaden pojedynczy czynnik nie koreluje wysoko z zachowaniami ryzykownymi. Co więcej, Kirby udowodnił, że nie jest

możliwe ich uporządkowanie, a tym bardziej ich zhierarchizowanie i wykazywanie związku przyczynowego. Tabela 1 przedstawia najczęściej wykrywane korelaty inicjacji seksualnej nastolatków.

Tabela 1. Inicjacja seksualna – najczęściej wykrywane korelaty

	Czynniki chroniące	Czynniki ryzyka
Rodzina	<ul style="list-style-type: none"> - pełna rodzina (27) - konserwatywna postawa rodziców wobec aktywności seksualnej młodzieży lub seksu przedmałżeńskiego (15) - wyższe dochody rodziców (8) - poziom wykształcenia rodziców (11) 	rozwód rodziców (6)
Relacje z rodziną	<ul style="list-style-type: none"> - jakość relacji rodzinnych, jakość metod wychowawczych, wsparcie ze strony rodziców, bliskość więzi (12) - właściwie realizowany nadzór i troska rodzicielska (7) 	
		- zwiększona komunikacja rodzic – dziecko na tematy seksualne (13)
Szkoła	- lepsze wyniki szkolne (9)	
		- uczestnictwo w zajęciach edukacji seksualnej (6)
Religijność	- częstsze uczestnictwo w praktykach religijnych (6)	
Rówieśnicy		- aktywni seksualnie koledzy (14)
Relacje z partnerem seksualnym		<ul style="list-style-type: none"> - chodzenie z chłopcem/dziewczyną i bliskość relacji z partnerem (6) - presja seksualna, przymus, nadużycia (9)
Indywidualne czynniki biologiczno-etniczne	<ul style="list-style-type: none"> - późniejsze dojrzewanie (9) - rasa biała <i>vs</i> rasa czarna (8) 	<ul style="list-style-type: none"> - starszy wiek (11) - bycie chłopcem (6)
Indywidualne czynniki psychospołeczne		<ul style="list-style-type: none"> - permissywna postawa wobec seksu przedmałżeńskiego (7) - używanie alkoholu lub narkotyków (13) - zachowania przestępcze (8)

Liczby w nawiasach oznaczają liczbę raportów badawczych potwierdzających działanie danego czynnika.

Źródło: D. Kirby (2001), za: S. Grzelak (2006, s. 342).

Z tabeli 1 wynika, że spośród wszystkich czynników najczęściej badanym czynnikiem był czynnik chroniący „pełna rodzina” oraz „konserwatywna postawa rodziców wobec aktywności seksualnej młodzieży lub seksu”. W przypadku tych czynników można domniemywać, że przyczyniają się do opóźnienia inicjacji seksualnej nastolatków.

Szczegółnej uwagi wymagają dwa czynniki: „zwiększona komunikacja rodzic – dziecko na tematy seksualne” oraz „uczestnictwo w zajęciach edukacji seksualnej”. Okazało się bowiem, że wysiłki dorosłych w zakresie edukacji seksualnej w jednych badaniach ujawniają się jako czynniki chroniące, a w drugich – jako czynniki ryzyka. Oznacza to, że działania profilaktyczne mające na celu zapobieganie wczesnej inicjacji seksualnej mogą przynieść zupełnie odwrotne skutki.

Okazało się również, że bardzo duży wpływ na rozpoczęcie współżycia seksualnego mają aktywnie seksualnie koledzy. Świadczy to o tym, że grupa rówieśnicza w obszarze seksualności odgrywa bardzo dużą rolę. Niestety, grupa ta, proponując nastolatkowi wzory zachowań seksualnych, nie ma nic wspólnego z wychowaniem seksualnym. Przede wszystkim nie bierze ona odpowiedzialności za skutki swoich działań oraz nie realizuje celów długofalowych. Wzory zachowań są tworzone w odpowiedzi na konkretną i doraźną potrzebę. Komercjalizacja seksu w tym przypadku absolutnie nie sprzyja budowaniu wizji człowieka o zintegrowanej seksualności. Wspomniany brak odpowiedzialności za treść przekazu sprzyja powstaniu wielu nieprawdziwych, przepełnionych mitami informacji, choćby nadal funkcjonujący mit dotyczący tego, że podczas pierwszego stosunku seksualnego nie jest możliwe zajście w ciążę – nic bardziej mylnego.

Według M. Beisert (2006) selektywność odbioru informacji, zgodność przyjmowanych treści z oczekiwaniami i torowanie drogi informacjom nasyconym emocjami to podstawowe przyczyny zniekształceń wiedzy o seksualności. Młodzież w wieku gimnazjalnym, nie zastanawiając się nad konsekwencjami zabaw seksualnych, wierzy, że narastający problem ciąży nastolatek ich nie dotyczy. Podobnie jest zresztą w przypadku chorób zakaźnych, takich jak HIV/AIDS, które przenoszone są głównie drogą płciową. Z. Izdebski oraz M. Beisert zwracają uwagę, że uczniowie ze szkół ponadpodstawowych w dużej mierze uprawiają *petting* (32,4%) oraz *necking* (51%). Te formy aktywności seksualnej są bardzo ważnym etapem rozwoju seksualnego, gdyż pozwalają w bezpieczny sposób poznać ciało partnera płci przeciwnej. Jednak od paru lat nastolatki zaczęły propagować bardziej zaawansowaną formę zabaw seksualnych. Najpopularniejszą zabawą jest tzw. słoneczko, które należałoby zaliczyć do kategorii seksu grupowego. Niestety, konsekwencje tej zabawy są tragiczne dla młodych i emocjonalnie niedojrzałych ludzi. Nie ma ona nic wspólnego z poznawaniem swojej seksualności.

Poza czynnikiem ryzyka w postaci grupy rówieśniczej istotne są jeszcze czynniki indywidualne, takie jak picie alkoholu i zażywanie narkotyków.

Ułatwiają one określić związek przyczynowy z przyspieszonym wchodzeniem w „dorosłość”.

Wpływ tych czynników był badany nie tylko Kirby’ego, ale również przez polski zespół, kierowany przez B. Woynarowską, który przeprowadził ogólnopolskie badania na dużej próbie 15-latków (E. Huk-Wieliczuk, 2003). Zależność czynników indywidualnych od wczesnej inicjacji seksualnej przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Zależność między inicjacją seksualną badanych a wybranymi czynnikami

Porównywane kategorie	Liczba uczniów, którzy rozpoczęli życie seksualne (%)	Ryzyko względne (OR)
1. Wagarowanie w ostatnim półroczu	54,3	6,76*
- opuszczenie co najmniej 4 dni nauki szkolnej		
- nigdy	14,9	
2. Stosunek do szkoły	160,7	3,08
- bardzo lubią szkołę		
- nie lubią szkoły	38,1	
3. Częste upijanie się	59,0	3,23*
- 4 razy lub więcej w życiu		
- nigdy	16,6	
4. Spożycie piwa	51,3	4,53*
- co najmniej 1 raz w tygodniu		
- nigdy	18,9	
5. Palenie tytoniu	61,4	6,08*
- codziennie lub co najmniej 1 raz w tygodniu		
- nigdy	20,7	
6. Wydatki na własne potrzeby	50,0	4,67
- 50 zł i więcej w tygodniu		
- nie wydają wcale	17,6	
7. Przyjmowanie co najmniej jednej z 11 substancji psychoaktywnych (poza alkoholem i tytoniem)	44,7	3,02
- co najmniej 1 raz w życiu		
- nigdy	21,8	

* różnice istotne statystycznie

Źródło: E. Huk-Wieliczuk (2003, s. 222).

Z tabeli 2 wyraźnie widać, że zaangażowanie się młodzieży w jedno ryzykowne zachowanie zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia wczesnej

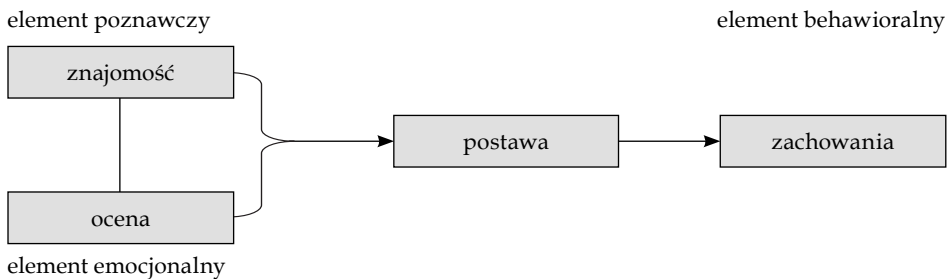
inicjacji seksualnej. Spośród siedmiu wyróżnionych czynników aż cztery wywierają bardzo silny wpływ na zachowanie seksualne dorastających nastolatków. Palenie tytoniu, opuszczanie zajęć szkolnych oraz picie piwa są tutaj szczególnie ryzykownymi czynnikami. Warto również wspomnieć o badaniach Izdebskiego, z których wynika, że na inicjację seksualną przed 18. rokiem życia miały wpływ przede wszystkim: mała religijność, intensywne uprawianie sportu i palenie papierosów. Wśród chłopców rozpoczynających współżycie seksualne ważną rolę odgrywają bardzo dobre warunki materialne w domu, wśród dziewcząt – wręcz przeciwnie. Brak dobrej atmosfery i częste konflikty stanowią główną przyczynę utraty dziewictwa (Z. Izdebski, 1992).

Wracając do wyróżnionych w tabeli 1 korelatów inicjacji seksualnej, należy zastanowić się nad profilaktyką zachowań seksualnych młodzieży.

Programy profilaktyczne z obszaru seksualności

Pierwsze programy profilaktyczne dotyczyły głównie uzależnień i były realizowane na podstawie tzw. modelu oświaty zdrowotnej. Jednak ich cele i treści programowe były na tyle przydatne, że z powodzeniem mogły służyć innym problemom młodzieży, w tym problemom z obszaru seksualności. W literaturze przedmiotu za klasyczny model przyjmuje się tzw. trójelementowy model postaw, w którym przyjmowano, że zmieniając jeden element postawy (np. przez przekazywanie młodzieży wiedzy), można zmienić jej wszystkie pozostałe komponenty. Rysunek 1 przedstawia komponenty postawy w ujęciu klasycznym.

Rysunek 1. Elementy składowe postawy



Źródło: opracowanie własne.

Upraszczaając, treścią proponowanych oddziaływań profilaktycznych było przekazywanie wiedzy uczniom o konsekwencjach ryzykownych zachowań. Przekaz ten przybierał różne formy: plakaty, filmy edukacyjne, lekcje

wychowania seksualnego czy też zwykle pogadanki. Wśród twórców profilaktyki panowało powszechne przekonanie, że świadomość negatywnych konsekwencji przyczyni się do kontroli lub zmiany zachowania (element behawioralny postawy). Tak było w przypadku profilaktyki ciąży nastolatków pod koniec lat 70. ubiegłego wieku. Wierzono bowiem, że korygując mity przez zwiększenie wiedzy, informacji o współżyciu, chorobach przenoszonych drogą płciową i metodach antykoncepcyjnych, uda się powstrzymać młodzież od współżycia lub zmotywuje ją do stosowania antykoncepcji (S. Grzelak, 2006). Było to spowodowane tym, że seks był tematem tabu, a środowiska szkolne (nie wspominając już o środowiskach rodzinnych) ograniczały się jedynie do przekazywania informacji na temat budowy narządów płciowych, i to przeważnie na lekcjach biologii. Wychowanie seksualne, edukacja seksualna praktycznie nie istniała.

W pierwszorzędowej profilaktyce uzależnień model oświaty zdrowotnej najczęściej wiązał się z motywowaniem młodzieży do opóźnienia używania substancji psychoaktywnych i kształtowaniem postaw wstrzemięźliwości. Jednak z uwagi na brak uwzględnienia sfery emocjonalnej i bez odniesienia się do sfery duchowej trudno było ten kierunek oddziaływania profilaktycznego przenieść na obszar seksualny. W tym przypadku nie było mowy o emocjach. W modelu biomedycznym najważniejsze są bowiem rozwiązania farmaceutyczno-technologiczne. Realizując zatem programy edukacyjne oraz profilaktyczne oparte na modelu oświaty zdrowotnej, za najlepszą metodę uznano połączenie przekazywania wiedzy wraz ze zwiększonym dostępem do antykoncepcji. Na przykład w Stanach Zjednoczonych wierzono, że liczbę ciąży wśród nastolatków i poziom zakażeń przenoszonych drogą płciową można ograniczyć przez montowanie automatów wydających środki antykoncepcyjne w szkołach oraz innych miejscach uczęszczanych przez młodzież. Ponadto były tworzone specjalne kliniki zdrowotne, które poza darmowym rozpowszechnianiu środków antykoncepcyjnych zatrudniały personel specjalizujący się w dobrym kontakcie z młodzieżą.

Kolejnym kierunkiem oddziaływań profilaktyki ryzykownych zachowań seksualnych było dążenie do zwiększonej komunikacji między rodzicami/opiekunami a dziećmi na tematy seksualne. Niestety, przekazywanie wiedzy, upowszechnianie antykoncepcji oraz umiejętność rozmowy rodziców z dziećmi nie opierały się żadnych badaniach ewaluacyjnych. Oddziaływania profilaktyczne przyjmowano jako oczywistość, jako wartość tautologiczną. Dopiero pod koniec lat 80. XX w. pojawiły się pierwsze podsumowania oddziaływań profilaktycznych. Okazało się, że większość programów, w tym programy oparte na modelu oświatowym, nie przyczyniły się do zmiany postaw nastolatków, a w niektórych przypadkach programy te przyniosły odwrotny skutek. Naukowcy (np. Kirby), którzy zajmują się seksualnością, są zdania, że korelacja między przyrostem wiedzy a zmianą zachowań jest niska. Co więcej, uznali, że model oświaty zdrowotnej nie sprawdził się.

Według S. Grzelaka większość badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich 25 lat pokazała również nieskuteczność programów darmowej dystrybucji środków antykoncepcyjnych:

W kolejnych raportach badawczych stwierdzano, że koncentracja na zwiększaniu dostępności antykoncepcji prowadzi jedynie do tego, że młodzież gromadzi rozdawane środki, jednak ich nie używa (S. Grzelak, 2006, s. 34).

Co więcej, badania nad programami dostępności antykoncepcji wykazały, że nie prowadzą ani do zwiększenia liczby użytkowników, ani do zmniejszenia odsetka ciąż.

W przypadku weryfikacji trzeciego założenia profilaktyki z zakresu poprawnej komunikacji na tematy ryzykownych zachowań seksualnych z młodzieżą pojawiły się rozbieżne rezultaty. W Polsce badania nad wpływem tego czynnika podjął Grzelak, realizując i ewaluując programy: „Płciowość i odpowiedzialność nastolatków” (PiON) oraz „Wyspa Skarbów”.

Założenia teoretyczne programu PiON

Program PiON stanowi polską adaptację amerykańskiego programu TeenStar, stworzonego przez H. Klaus (H. Klaus, S.E. Weed, 1996), a jego głównym celem jest ukazanie naturalnego dobra i piękna zawartego w ludzkiej miłości i seksualności. Efektem podejmowanych działań tego programu ma być podejmowanie przez młodzież świadomej decyzji na podłożu poznania siebie, szacunku dla drugiej osoby oraz pozytywnej internalizacji wartości ludzkiej płciowości. Program TeenStar powstał w USA w latach 80. XX w. i stanowił odpowiedź na problem wzrastającej liczby ciąż nastolatek oraz chorób przenoszonych drogą płciową. Klaus rozpoczęła realizację programu, badając dziewczęta ze szkół średnich. Badania te dotyczyły fizjologicznych i emocjonalnych objawów związanych z cyklem menstruacyjnym. Zadaniem dziewcząt była obserwacja objawów własnego cyklu, by w dalszej kolejności mogły wraz z realizatorem badań dokonać analizy objawów swojej płodności. W podziękowaniu za udział w badaniu badacze przeprowadzili wiele spotkań, podczas których dziewczęta mogły wybrać najbardziej interesujące je tematy. Pod koniec realizacji projektu okazało się, że wiele dziewcząt zmieniło podejście do swojej płodności i seksualności, a spora część członków owej grupy zrezygnowała z podjętych wcześniej kontaktów seksualnych (H. Klaus, J.L. Martin, 1989). Dopiero wówczas opracowano program dla dziewcząt, a następnie dla chłopców. W ciągu kolejnych dwudziestu lat program TeenStar był realizowany w ponad trzydziestu krajach świata, czego efektem było nawiązanie międzynarodowej współpracy w zakresie pomocy szkoleniowej oraz wymiany doświadczeń. W Polsce początki

rozwoju programu sięgają 1993 r. Łączą w sobie założenia teoretyczne filozofii i antropologii personalistycznej, rozwoju psychoseksualnego E.H. Eriksona oraz teorii wpływu społecznego.

Seksualność w ujęciu filozoficznym oraz antropologicznym rozumiana jest jako połączenie wszystkich płaszczyzn ludzkiej egzystencji, począwszy od płaszczyzny fizycznej, a na etyczno-duchowej kończąc. Głównym celem programu jest ukształtowanie takiej postawy nastolatków, która pozwoli na odpowiedzialne podejmowanie decyzji o współżyciu i założeniu rodziny. Podkreśla się tutaj znaczenie emocji, poszanowania poczętego życia oraz instytucji małżeństwa, która jako jedyna może zapewnić prawidłowy rozwój dziecka.

Równie ważną podstawą teoretyczną omawianego programu jest wspomniana teoria rozwoju psychoseksualnego Eriksona (2000). Według niego rozwój człowieka dzieli się na naturalne etapy. Poszczególnym etapom przypisane są określone zadania rozwojowe, które jednostka musi spełnić, w przeciwnym razie nie będzie mogła podejmować dalszych zadań rozwojowych w kolejnych etapach. Między poszczególnymi okresami rozwojowymi występują tzw. kryzysy, np. kryzys okresu dojrzewania. Zadaniem programu PiON jest właśnie rozwiązanie tego kryzysu i stworzenie takich warunków, w których dojrzewająca młodzież zaakceptuje własne ciało i płeć, a w swoich poglądach na temat seksualności usamodzielnia się od grupy rówieśniczej. Realizacja powyższych zadań rozwojowych jest możliwa przez organizowanie zajęć grupowych oraz indywidualnych rozmów i samoobserwację. Według Eriksona zadania rozwojowe dotyczące sfery seksualności są niezwykle ważne, a wspieranie młodzieży właśnie w tej sferze może przynieść pozytywne skutki w postaci ograniczenia ryzykownych zachowań seksualnych.

Wreszcie ostatnim, ale równie ważnym paradygmatem dla programu PiON jest teoria umiejętności społecznych i poznawczych. Głównym założeniem jest uczenie młodzieży praktycznej umiejętności asertywnego odpierania presji rówieśniczej oraz krytycznej refleksji nad medialną manipulacją. Dotyczy ona przede wszystkim prawidłowego rozumienia znaczenia płci, seksualności oraz miłości (S. Grzelak, 2006).

Założenia teoretyczne programu „Wyspa Skarbów”

Program „Wyspa Skarbów” został opracowany przez Grzelaka w latach 2001–2002 dla gimnazjalistów i młodzieży licealnej. Podobnie jak w przypadku programu PiON, podstawę teoretyczną stanowią założenia antropologii i filozofii personalistycznej, teoria rozwoju psychoseksualnego E.H. Eriksona oraz teoria społecznego uczenia się A. Bandury. Ważnym uzupełnieniem

w tworzeniu omawianego programu stały się również teoria tendencji ku ryzyku R. Jessora (1987) i model systemów dynamicznych D.J. Hawkinsa (D.J. Hawkins, R.F. Catalano, J.Y. Miller, 1992).

Program „Wyspa Skarbów” stanowi zatem wcielenie idei profilaktyki zintegrowanej, a więc takiej, której celem jest nie tylko zapobieganie ryzykownym zachowaniom seksualnym, ale również przemocy rówieśniczej oraz uzależnieniom młodzieży. Zgodnie z założeniami tak rozumianej profilaktyki program skierowany jest zarówno do młodzieży, jak i rodziców oraz nauczycieli. Warto tutaj wspomnieć, że silny akcent został położony na umacnianie czynników chroniących. Jest on charakterystyczny dla programów wspierania pozytywnego młodzieży (wspieranie rozwoju więzi z rodzicami, promowanie kompetencji społecznej, moralnej i poznawczej oraz umacnianie wiary we własną przyszłość).

Program „Wyspa Skarbów” ma więc dwa główne cele. Pierwszy cel, określany jako perspektywiczny, dotyczy promocji zdrowia. Drugi cel, bezpośredni, nie ma zapobiegać problemom, ale przede wszystkim:

- 1) kształtować postawę wstrzemięźliwości seksualnej, a więc zapobiegać wczesnej inicjacji seksualnej lub ją ograniczać;
- 2) kształtować postawę szacunku wobec płci przeciwnej i samego siebie;
- 3) rozbudzić w młodzieży wiarę w prawdziwą miłość na całe życie oraz motywację nad własnym rozwojem w budowaniu dojrzałych więzi;
- 4) przekazać młodzieży wiedzę o miłości i na temat seksualności (czyli konsekwencji podejmowanych działań);
- 5) kształtować postawę wstrzemięźliwości od substancji psychoaktywnych;
- 6) zmotywować młodzież do uczenia się asertywnej obrony własnych granic.

Powyższe cele programu poruszają zatem wiele obszarów ludzkiej egzystencji. Holizm ten pozwala na szerokie oddziaływanie na jednostkę. Możliwe jest bowiem zapoczątkowanie wśród młodzieży respektowania nie tylko takich wartości, jak miłość, rodzina czy odpowiedzialność, ale także profilaktyki ciężych chorób przenoszonych drogą płciową, uzależnień oraz przemocy ze strony rówieśników.

Nie bez znaczenia jest również tytuł programu stworzonego przez Grzelaka. „Wyspa Skarbów” nie ma wymiaru materialnego, lecz jest symbolem wielkiego celu – głębokiego i trwałego szczęścia w życiu osobistym (S. Grzelak, 2006, s. 239).

Wracając jeszcze do kontrowersyjnych amerykańskich wyników trzeciego założenia profilaktyki, w badaniach Grzelaka okazało się, że pod wpływem wspomnianych programów profilaktycznych można jednak uzyskać korzystne zmiany w zakresie relacji z rodzicami. Program PiON przyczynił się do wzrostu liczby rozmów o miłości i seksualności z rodzicami. Natomiast program „Wyspa Skarbów” wywołał zmianę w zakresie postrzeganego stosunku rodziców do korzystania z alkoholu przez młodzież i wzrost zgodności poglądów na sprawy seksualne z poglądami rodziców dziewcząt.

Podsumowując, można uznać, że pierwotnie wykorzystywany w profilaktyce model oświaty zdrowotnej nie sprawdził się. W programach profilaktycznych z obszaru zachowań seksualnych nie wystarczy bowiem z góry zakładać, że tylko przekaz wiedzy lub tylko edukacja rodziców, lub wyłącznie łatwy dostęp do antykoncepcji ochroni nastolatków przed zbyt wczesnym wchodzeniem w „dorosłość”. Dlatego w praktyce zaczęto odchodzić od jednowymiarowego programu profilaktycznego. Zarówno teoretycy, jak i praktycy zaczęli łączyć poszczególne dziedziny profilaktyki młodzieżowej z mocnym akcentem na pozytywny rozwój młodzieży.

Rodzi się pytanie: Skoro programy profilaktyczne nie skupiają się głównie na zapobieganiu problemom (i tak powinno być), to jak kształtuje się obecnie ich typologia?

Programy profilaktyczne z dziedziny seksualności – typologia

Bez względu na dziedzinę nauki uznaje się trójstopniowy podział profilaktyki E. Greena (2001, 2003). Wyróżnił on profilaktykę pierwszego stopnia (zamiennie określaną jako pierwszorzędowa) oraz profiktykę stopnia drugiego (drugorzędowa) i trzeciego (trzeciorzędowa).

Głównym celem profilaktyki pierwszego stopnia (*primary behavioral change*) jest kształtowanie postaw prozdrowotnych, np. opóźnienie inicjacji seksualnej lub alkoholowej. W tym przypadku należy mówić o zapobieganiu powstawania niekorzystnych zjawisk społecznych, np. ciężom nastolatka.

W przypadku profilaktyki drugiego rzędu (*secondary behavioral change*) działania są skierowane do młodzieży podejmującej już ryzykowne zachowania. Działania profilaktyczne zmierzają do zmniejszenia ewentualnych zagrożeń. Oznacza to, że jeśli nastolatka rozpoczyna współżycie, powinna stosować np. prezerwatywy. O ile adresatami działań profilaktycznych pierwszego rzędu są osoby młode lub osoby, które nie podejmują zachowań ryzykownych, o tyle w przypadku młodzieży starszej lub grup szczególnego ryzyka podejmuje się działania drugiego stopnia.

W sytuacji kiedy młoda osoba spodziewa się dziecka lub jest już uzależniona od narkotyków albo alkoholu, zostaje objęta programem z zakresu profilaktyki trzeciego stopnia. Działania tego typu mają charakter interwencyjno-terapeutyczny.

Należy podkreślić, że w praktyce trudno oddzielić profilaktykę drugiego i trzeciego stopnia. Jest to podział sztuczny i nieprzydatny, który tak naprawdę występuje głównie w rozważaniach teoretycznych. Jednak dla Greena zmiana zachowań młodzieży jest tożsama ze zmianą społeczną. Oczywiście jest, że trwanie jednostki we wstrzemięźliwości trudno nazwać

zmianą zachowania, ale z epidemiologicznej perspektywy wzrost liczby ludzi zachowujących wstrzeźliwość seksualną można traktować jako zmianę zachowań w ujęciu makrospołecznym.

Generalnie w programach profilaktycznych dotyczących całego wachlarza zagrożeń młodzieży uwidacznia się przewaga działań charakterystycznych dla profilaktyki pierwszorzędowej. Łatwiej i taniej jest bowiem organizować działania w postaci kampanii informacyjnej, niż leczyć czy udzielać pomocy materialnej i opiekuńczej. Za przykład mogą posłużyć zajęcia wychowania do życia w rodzinie, które zostały wprowadzone do nauczania szkolnego w 1999 r. Podstawa programowa wychowania do życia w rodzinie oparta jest na filozofii personalistycznej i nakierowana na pomoc uczniom w harmonijnym rozwoju.

W przypadku profilaktyki ryzykownych zachowań seksualnych jest zupełnie inaczej. Dynamiczny rozwój kultury seksualnej, powszechny dostęp do Internetu oraz hedonistyczny i konsumpcyjny charakter społeczeństwa przełomu XX i XXI w. stał się nowym wyzwaniem dla programów profilaktycznych. Przez wiele lat polityka oświatowa i prozdrowotna w większości krajów wspierała tworzenie kampanii i programów promujących korzystanie ze środków antykoncepcyjnych. Tym samym głoszenie haseł zachęcających młodzież lub grupy wysokiego ryzyka do wstrzeźliwości należało do rzadkości. Nie wierzono, że postulat zachowania dziewictwa aż do zawarcia związku małżeńskiego jest realny (I. Obuchowska, A. Jaczewski, 1992). Postulowano, aby główny cel programów profilaktycznych z zakresu zachowań seksualnych zmierzał do racjonalizacji zachowań młodzieży. Propagowanie zaniechania współżycia seksualnego młodzieży przed 18. rokiem życia przez wielu naukowców było traktowane jako czysta indoktrynacja religijna. W ten sposób narodził się ostry spór między zwolennikami a przeciwnikami antykoncepcji, ochrony życia poczętego i legalizacji związków homoseksualnych. Warto zwrócić uwagę na program profilaktyczny realizowany w Stanach Zjednoczonych. W programie tym nie ma bowiem ostrych podziałów, wręcz przeciwnie. Dąży się do połączenia obu elementów wywołujących spór: zachętę do wstrzeźliwości i motywację do korzystania z antykoncepcji. Według autora programu „Wyspa Skarbów” programy te są przede wszystkim owocem ewolucji oddziaływań zmierzających do drugorzędowej zmiany zachowań (S. Grzelak, 2006, s. 47).

W ramach podsumowania rozważań na temat programów profilaktycznych z zakresu seksualności warto jeszcze omówić typologię programów profilaktycznych zaproponowaną przez Kirby’ego (2001). Podzielił on konkretne programy profilaktyczne ze względu na czynniki specyficzne i niespecyficzne, związane z aktywnością seksualną młodzieży (tabela 3).

Tabela 3. Typologia programów profilaktycznych D. Kirby'ego

<p>1. Programy oddziałujące na czynniki specyficzne związane z aktywnością seksualną młodzieży</p> <p>a) usystematyzowane cykle zajęć edukacyjnych i profilaktycznych</p> <ul style="list-style-type: none"> - programy uczące wstrzemięźliwości seksualnej - programy edukacji seksualnej i edukacji HIV/AIDS <p>b) programy edukacji seksualnej i edukacji HIV/AIDS dla rodziców i rodzin</p> <p>c) kliniki szkolne lub szkolne programy mające na celu opiekę zdrowotną w sferze rozrodczej lub ułatwienie dostępu do prezerwatyw i innych środków antykoncepcyjnych</p> <ul style="list-style-type: none"> - kliniki planowania rodziny i punkty konsultacyjne - kliniki szkolne i związane ze szkołą ścisłą współpracą - protokoły konsultacji klinicznych - szkolne programy dostępności prezerwatyw i działań wspierających - inne programy profilaktyczne <p>d) środowiskowe, wieloelementowe programy zapobiegania ciąży nastolatki i zakażeniom HIV</p>
<p>2. Programy oddziałujące na czynniki niespecyficzne związane z aktywnością seksualną młodzieży</p> <p>a) Programy skierowane do małych dzieci</p> <p>b) Programy wspierające rozwój dla młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> - programy wolontariackie angażujące w służbę społeczności - inne programy ogólnorozwojowe - programy edukacji zawodowej i pomagania w znalezieniu pracy
<p>3. Programy oddziałujące na czynniki specyficzne i niespecyficzne</p> <ul style="list-style-type: none"> - wieloaspektowe programy zawierające zarówno elementy edukacji seksualnej, jak i elementy ogólnorozwojowe

Źródło: D. Kirby (2001), za: S. Grzelak (2006, s. 58).

Do czynników specyficznych związanych z aktywnością seksualną młodzieży zalicza się przede wszystkim wiedzę o seksualności, postawy wobec różnych jej aspektów, przekonania normatywne dotyczące zachowań rówieśników, wcześniejsze doświadczenia seksualne oraz intencje zachowań seksualnych. Natomiast do czynników niespecyficznych zalicza się wszystkie inne, np. wsparcie społeczne, osiągnięcia w nauce, plany dotyczące swojej przyszłości zawodowej, spędzanie czasu wolnego i możliwości realizacji zainteresowań.

Nie ulega wątpliwości, że najliczniejszą grupę wśród oddziaływań skierowanych na czynniki specyficzne stanowią usystematyzowane cykle zajęć edukacyjnych i profilaktycznych. Program profilaktyczny najczęściej jest realizowany na terenie placówek oświatowych, głównie w szkołach. Ważne są bowiem te miejsca, w których najczęściej przebywa młodzież. Zajęcia mogą przybierać różną formę; czasem są to oddziaływania jednorazowe i krótkotrwałe, ale są również i takie, które trwają cały rok. Za przykład może

posłużyć wspomniany już program wychowania do życia w rodzinie. Kirby szczególną uwagę poświęca programom edukacji seksualnej dla rodziców i rodzin. Nie od dzisiaj wiadomo, że większość rodziców, bez względu na normy kulturowe, unika rozmów z dziećmi na tematy związane z seksem i prokreacją. W Polsce na uwagę zasługuje program warsztatowy dla rodziców „Rodzinne wychowanie w sferze płciowości”, znany również pod nazwą „Jak rozmawiać z dziećmi o seksualności” E. Krupińskiej (2001). Adresatami tych warsztatów mogą być zarówno rodzice nastolatków, jak i rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Zupełnie odmienne od programów edukacji są oddziaływania obszaru medycyny szkolnej. Celem gabinetów szkolnych jest przede wszystkim ułatwienie młodzieży dostępu do środków antykoncepcyjnych i nauka ich właściwego stosowania.

Niezwykle interesujące są również programy ukierunkowane na czynniki niespecyficzne. Szczególny rodzaj działań profilaktycznych stanowią te, które są skierowane do małych dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, pochodzących z rodzin wysokiego ryzyka. Dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych oferuje się zajęcia socjoterapeutyczne, a wiele warsztatów ma na celu nauczyć rodziny prawidłowego komunikowania się, również z zakresu ryzykownych zachowań seksualnych. W Polsce na szczególną uwagę zasługuje program „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, w którego ramach odbywa się wiele warsztatów dla rodziców oraz nauczycieli.

Jeżeli chodzi o programy wspierające rozwój, należy pamiętać, że wiele nastolatków nie wykazuje silnej motywacji do refleksji nad konsekwencjami swoich zachowań. Głównym czynnikiem takiego myślenia młodzieży jest brak wiary we własne możliwości, a przygodny seks pozwala im zapomnieć o wszelkich trudnościach. Programy tego typu są zwykle intensywne i długotrwałe.

Kończąc te krótkie rozważania na temat profilaktyki zachowań seksualnych młodzieży, należy podkreślić, że profilaktyka młodzieżowa w dziedzinie seksualności jest niezwykle zróżnicowana oraz składa się na nią wiele programów i warsztatów, które przeważnie łączą ze sobą wszystkie stopnie zaawansowania. Różnią się wypracowanymi celami, czynnikami oraz grupami adresatów. Dobry program profilaktyczny cechuje się przede wszystkim interdyscyplinarnością, różnorodnością działań, metod oraz mierzalnością celów. Wydaje się zatem, że profilaktyka zachowań seksualnych młodzieży w Polsce jest szansą dla wielu młodych ludzi, którzy pod wpływem lansowanych przez media wzorców zachowań mogą mieć poczucie wszechogarniającego chaosu i poczucia zagubienia. Nie należy zatem unikać rozmów na te tematy ani tym bardziej oskarżać młodzież o niedostosowanie społeczne.

Bibliografia

- Beisert, B.M. (red.) (2006). Ekspresja seksualna okresu dorastania. W: B.M. Beisert (red.). *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa.
- Długołęcka, A., Lew-Starowicz, Z. (2006). *Edukacja seksualna*. Warszawa.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. P. Hejmej (tłum.). Poznań.
- Green, E.C. (2001). The Impact of Religious Organizations in Promoting HIV/AIDS Prevention. *Christian Connections for International Health. Forum*, 10.
- Grzelak, S. (2006). *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*. Warszawa.
- Hawkins, D.J., Catalano, R.F., Miller J.Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 112(1).
- Hawkins, D.J., Nederhood, B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*. K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski, A. Pisarska (tłum.). Warszawa.
- Huk-Wieliczuk, E. (2003). Zachowania seksualne uczniów uczęszczających do szkół wiejskich na terenie Południowego Podlasia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio D Medicina*, 58(13, 88), supl.
- Izdebski, Z. (1992). *Seksualizm dzieci i młodzieży w Polsce*. Zielona Góra.
- Jessor, R. (1987). Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development and Adolescent Problem Drinking. *British Journal of Addiction*, 82.
- Klaus, H., Martin, J.L. (1989). Recognition of Ovulatory/Anovulatory Cycle Pattern in Adolescents by Mucus Self-Detection. *Journal of Adolescent Health Care*, 10.
- Klaus, H., Weed, S.E. (1996). Impact of Teenstar Program on Teen Sexual Behaviour, 1993-1994, 18(2).
- Kirby, D. (2001). *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy. National Campaign to Prevent Teen Pregnancy*. Waszyngton.
- Krupińska, E. (2001). Jak pomóc rodzinom w rodzinnym wychowaniu seksualnym – warsztaty „Szkoły dla rodziców” oparte o program PiON. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 5(4), supl.
- Obuchowska, I., Jaczewski, A. (1992). *Rozwój erotyczny*. Warszawa.

Streszczenie

Artykuł dotyczy związku między zachowaniami seksualnymi młodzieży a programami profilaktycznymi. Kładzie nacisk na uwarunkowania wczesnej inicjacji seksualnej, zależności inicjacji oraz konkretne programy profilaktyczne z obszaru ryzykownych zachowań seksualnych. Ponadto opisuje czynniki chroniące, ryzykowne oraz takie, które w jednych badaniach ewaluacyjnych przyczyniają się do realizacji założonych celów profilaktycznych, a w innych przynoszą odwrotny skutek. Oprócz uwarunkowań i zależności zachowań seksualnych młodzieży porusza również kwestię obecnych polskich programów profilaktycznych z obszaru seksualności.

Summary

The article sexual behaviours of young people and preventive programs is essential of a few reasons. First of all they were explained conditioning the early sexual initiation, its depending and specific programs of risky sexual behaviours. Moreover the article contains description of protecting and risky factors. Some of the factors can be protecting and the other ones can be risky. Besides mentioned conditions and depending were discussed Polish current prevention programs.

Część 4

**Z badań nad doskonaleniem
procesu kształcenia**

Robert Janik

Politechnika Częstochowska w Częstochowie

Zagrożenie ekskluzją społeczną w krajach Unii Europejskiej i możliwości jej przeciwdziałania za pomocą wielokulturowych form oddziaływań psychoterapeutycznych oraz nowatorskiej pracy dydaktycznej

Unia Europejska postrzegana jest często jako swoista oaza spokoju i dobrobytu, jednak takie opinie nie są do końca uzasadnione, gdyż perturbacje ekonomiczne, nierówności społeczne oraz różnorodne konflikty (w tym etniczne) występujące obecnie na jej terenie stanowią poważne zagrożenie dla stabilności tej organizacji. Prawdą jest, że kontynent europejski – a zwłaszcza jego unijna część – może wydawać się w porównaniu z bardziej wybuchowymi częściami świata stosunkowo stabilny. Po tragicznych doświadczeniach II wojny światowej Europie zaoszczędzone zostały – z wyjątkiem konfliktów jugosłowiańskich – poważniejsze starcia militarne. Należy jednak pamiętać, że to właśnie w tym regionie świata wrogie sobie państwa w czasie zimnej wojny zgromadziły potężne siły nuklearne, zdolne go całkowicie unicestwić. Również dzisiaj, po przeszło 20 latach po rozpadzie Układu Warszawskiego, trudno wciąż mówić o istnieniu godnego zaufania i systemu bezpieczeństwa w Europie, gwarantującego możliwości skutecznej reakcji na wszystkie możliwe zagrożenia (np. terrorystyczne)¹. Wiele oczekiwań, które towarzyszyły procesowi powstawania Unii Europejskiej, nie zostało zrealizowanych, np. nie zniknęły poważne różnice w dystrybucji dóbr, a skala podziałów między bogatymi a biednymi nawet się zwiększyła. Doszły do tego poważne napięcia na tle etniczno-religijnym, których symbolem mogą być powtarzające się

¹ Przypomnieć należy w tym kontekście dyskusje na temat NATO „A” i NATO „B”.

rebelii w podparyskich osiedlach zamieszkałych przez osiadłych we Francji (nieraz od kilku pokoleń) przybyszów z byłych kolonii. Napływ wciąż nowych rzesz ludzkich spoza UE w sytuacji braku skutecznej polityki adoptowania ich do warunków istniejących na jej terenie oraz ruchy migracyjne w ramach samej Unii zaostrzają w istotny sposób niełatwą już i bez tego sytuację².

W świetle znanych faktów trudno zaprzeczyć, że teren UE mimo niewątpliwie dużego potencjału gospodarczego pełen jest napięć etnicznych, nierówności społecznych, niedostatku i nasilającego się zjawiska społecznej ekskluzji. Zjawisko biedy w skali światowej występuje nie tylko w krajach zaliczanych tradycyjnie do rozwijających się – na stosunkowo wysokim poziomie utrzymuje się w krajach należących przed 1989 r. do bloku wschodniego³; jest także rozpowszechnione w Ameryce Południowej. Pod koniec lat 90. XX w. na całym świecie liczba osób żyjących w skrajnej nędzy, tj. Mającej mniej niż 1 dolara amerykańskiego na dzień, wyniosła 1,2 mld (P. Spicker, 1993, s. 11–15); obecnie na skutek podwyżek cen żywności i kryzysu ekonomicznego jeszcze się powiększyła. Według szacunków w 2008 r. na świecie było ponad miliard analfabetów, z czego 11% to młodzież niemająca wykształcenia szkolnego (B. Gofron, 2009, s. 139–179); aż 63% spośród rzeszy analfabetów to kobiety⁴. Wiele osób pozbawionych jest dostępu do czystej wody, a korzystanie ze szczepionek i systemu leczniczego stanowi dla znacznej części mieszkańców naszej planety trudno osiągalne dobro. Nawet tak bogaty kraj jak Stany Zjednoczone nie był dotychczas w stanie zapewnić swym obywatelom bezpłatnego dostępu do pomocy medycznej, a usiłowania demokratycznej administracji prezydenta Baracka Obamy w kwestii zmiany tego stanu rzeczy i wprowadzenie powszechnych ubezpieczeń medycznych natrafiły na niezwykle trudności ze strony przeciwnego mu establishmentu.

Niepokojąco wysokie jest zadłużenie krajów rozwijających się, co utrudnia rozwinięcie przez nie jakiegokolwiek racjonalnej polityki gospodarczej. Korzyści z takiego stanu rzeczy czerpią banki i koncerny, które uzależniają od siebie poszczególne kraje i wymuszają na nich podejmowa-

² Pomimo ogólnego optymizmu, dostrzegalnego w wypowiedziach niektórych polityków, dramatyczne wydarzenia rozgrywające się w nieodległych od UE częściach świata mogą wyrzucić poważny wpływ na sytuację w Europie, o czym można się było przekonać przy okazji ostatniego rewolucyjnego wrzenia w krajach arabskich w 2011 r.

³ „Les pays africains ou d’Amérique latine ne sont pas les seuls à être touchés. La Banque mondiale rappelle en effet que les pays d’Europe de l’Est et ceux de l’ex-Union soviétique ont également beaucoup souffert. Si, en 1990, très rares étaient ceux qui devaient se contenter de moins d’un dollar par jour, ils sont aujourd’hui 24 millions, soit 5% du total et 93 millions doivent se contenter de moins de deux dollars” (B. Stern, P. de Beer, 2000, s. 2).

⁴ Z różnych obliczeń wynika, że w latach 90. XX w. jedna szósta najbogatszych ludzi na świecie miała do swojej dyspozycji aż 80% dochodów świata, natomiast na 63 najbiedniejsze kraje świata (w których zamieszkiwało 57% ludności naszego globu) przypadało 6% dochodu.

nie korzystnych dla siebie decyzji. Państwa te znajdują się często w błędnym kole, wyznaczanym przez utrzymujące się niskie ceny na ich towary (przeważnie bogactwa naturalne lub produkty rolnicze), wysokie ceny na artykuły przemysłowe i konieczność pożyczania pieniędzy niezbędnych do obsługi już zaciągniętych kredytów. Wyjście z tego mechanizmu wydaje się przy zachowaniu istniejącego systemu ekonomicznego świata niemożliwe (A. Zielckie, 2009).

Pośród krytyków istniejącego stanu rzeczy w gospodarce światowej znaleźć można wielu wybitnych badaczy życia społecznego i ekonomicznego, do których zalicza się np. A.N. Chomsky'ego i J. Rifkina. Wśród nich szczególnie prominentny okazał się ze względu na doświadczenie i kontakty z wpływowymi kręgami decydentów życia gospodarczego znany ekonomista amerykański J.E. Stiglitz. Wspomniany myśliciel o barwnej przeszłości – urodzony w 1943 r. w Indiach, profesor Columbia University, laureat Nagrody Nobla (2001, razem z G. Akerlofem i M. Spence'em) za analizę rynków charakteryzujących się asymetrią informacji – wykazuje się pragmatycznym podejściem do gospodarki. W swej karierze Stiglitz pełnił w latach 1993–1997 funkcję kierownika Zespołu Doradców Ekonomicznych przy prezydencie Stanów Zjednoczonych, a potem był głównym ekonomistą Banku Światowego. Został także odznaczony medalem Johna Clarka w 1979 r. Będąc znanym krytykiem współczesnej formy globalizacji i atakując ortodoksyjne stanowiska „fundamentalistycznych wolnorynkowców” (*free market fundamentalists*), podkreśla jednocześnie rolę wolnego rynku w procesach globalizacji. Stiglitz ocenia negatywnie obecne oblicze zarządzania globalizacją, opowiadając się za „globalnym porozumieniem społecznym”, obejmującym m.in. bardziej sprawiedliwy dla krajów rozwijających się porządek handlowy oraz dostęp do wiedzy i opieki medycznej. W przeszłości podkreślał Stiglitz potrzebę realizacji zapowiedzi przekazywania przez kraje rozwinięte 0,7% PNB krajom rozwijającym się oraz uwzględnianie ich specyfiki kulturowej.

Poważnym problemem w poprawie sytuacji najbardziej potrzebujących obywateli świata okazał się ostatni kryzys ekonomiczny, którego pojawienie się nie było wcale tak przypadkowe i niezapowiedziane, jak głoszą różni wyznawcy neoliberalnych koncepcji ekonomicznych. Kryzys gospodarczy, który ujawnił się w 2008 r., narastał od dawna i w różnych formach dawał o sobie znać. Do najbardziej spektakularnych tego przejawów należały załamania finansowe w Azji i Ameryce Południowej, do których doszło w 1997 r. Ponurym przykładem ekonomicznej destrukcji w tym okresie może być degrengolada argentyńskiego systemu bankowego czy problemy, w jakie popadła Rosja. Ekonomiczne załamanie Argentyny pozostaje w związku z rodzajem pomocy, jakiej udzielał jej Międzynarodowy Fundusz Walutowy celem opanowania sytuacji kryzysowej – spłata wymaganych przez tę instytucję odsetków obciążało poważnie budżet Argentyny (np. w 1998 r. stanowiły one ok. 11%, by w 2001 wzrosnąć do ok. 18%).

W 1997 r. wybuchł kryzys w Azji. W Japonii zła koniunktura utrzymywała się od początku lat dziewięćdziesiątych. Ciągłe trwały skutki załamania cen nieruchomości, gdy trzęsienie ziemi w Kobe osłabiło kondycje firm ubezpieczeniowych. Już w czerwcu zachwiała się gospodarka tajlandzka. W lipcu Hongkong został przekazany Chinom, co – mimo chińskich gwarancji niezmiennia tam ustroju – podkopało zaufanie inwestorów. Latem kryzys rozszerzył się na Indonezję, Koreę Południową i Malezję. W październiku wybuchła panika giełdowa w Hongkongu, w listopadzie upada kilka banków japońskich. We wszystkich krajach dotkniętych kryzysem doszło do przesileni politycznych. Ujawnione zostały, dotychczas ukryte za fasadą „cudu gospodarczego”, związki gospodarki z polityką i skala wiążącej się z tym korupcji. W Indonezji upadł reżim Suharto. Mit „azjatyckich tygrysów”, jeśli nie prysł całkiem, to przynajmniej zbladł. Kryzys 1997 r., z uwagi na udział w nim Japonii, trudno już nazwać peryferyjnym. W 1998 r. załamały się finanse Rosji. W sierpniu doszło do paniki, po kilku dniach opanowanej. [...] W styczniu 1999 r. panika ogarnęła Brazylię. [...] Na giełdach amerykańskich ciągle trwała dobra koniunktura, nakręcona przez firmy „nowych technologii” – komputerowe i informatyczne. W 2000 r. akcje tych firm zaczęły jednak spadać. Na przełomie 2000 i 2001 r. doszło jednak do załamania koniunktury w Stanach Zjednoczonych. W lutym 2001 r. nastąpił kryzys finansowy w Turcji. Wiosną 2001 r. koniunktura, mimo nieznacznych obniżek stóp przez banki centralne, ulegała dalszemu pogorszeniu. Latem tego roku jednoczesna groźba kryzysu finansów publicznych w Argentynie, Turcji i Polsce zachwiała zaufanie do „wschodzących rynków” (W. Morawski, 2002, s. 217–218).

Wiele wskazuje na to, że ostatni kryzys, który zaczął się w 2008 r. w Stanach Zjednoczonych, ale wkrótce objął cały świat, jest w znacznym stopniu kryzysem dominującej od lat 80. XX w. wersji globalizacji (J. Jarosiński, 2010), na którą wielki wpływ wywarł kapitalizm w wersji neoliberalnej⁵. Wyraźne widoczne staje się załamanie ekonomicznego powojennego porządku świata, ustanowionego po II wojnie światowej, który obowiązywał z pewnymi modyfikacjami do dzisiejszych czasów. Niejako w nawiązaniu do tego premier Wielkiej Brytanii, James Gordon Brown, mówił nawet w kontekście przeciwdziałania negatywnym skutkom recesji o potrzebie „globalnego New Dealu”. W obliczu obecnego kryzysu światowego dominacja bardzo wpływowych koncepcji neoliberalnych została przełamana, co doprowa-

⁵ Według niektórych myślicieli paradoksem jest, że globalizacja ideologiczna została stworzona w interesie kręgów wielkiego kapitału, ale przyniosła również niezamierzone pozytywne rezultaty. W jej ramach kreowano pewnego rodzaju wizję równości: skoro głosi się konieczność rywalizacji z konkurencją, to w pewnym sensie się ją dowartościowuje. A więc ludzie pracujący w innych części świata traktowani są wg podobnych standardów jak mieszkańcy Europy czy Ameryki Północnej. W wielu wypadkach przynosi to także pozytywne skutki w postaci zmniejszenia się napięć rasowych, przełamania stereotypów i uprzedzeń odnośnie różnych grup etnicznych, czego (zdaniem zwolenników tej tezy) najbardziej spektakularnym skutkiem może być wybór Baracka Obamy na prezydenta Stanów Zjednoczonych.

dziło do fali aktów interwencji państw w obszarze gospodarki. W związku z gwałtownością obecnego kryzysu gospodarczego, który zarówno impetem, jak i skalą swego wystąpienia przekroczył wszelkie oczekiwania, nastąpiło załamanie się „kalwińskich zasad funkcjonowania kapitalizmu” i nawrót do interwencjonizmu. Warto jednak zwrócić uwagę, że metody stosowane obecnie różnią się od tych, które zalecane były przez klasyków szkoły utworzonej przez J.M. Keynesa (zm. 1946). Trudno bowiem zaliczyć do nich wpompowywanie ogromnych sum pieniędzy w ratowanie nieprzejrzystych struktur bankowych, zamiast koncentrować się na tworzeniu nowych miejsc pracy i wzroście wewnętrznego popytu⁶.

Wspomniany podział na biednych i bogatych prowadzi do licznych przypadków ekskluzji społecznej, którą należy rozumieć wielopłaszczyznowo⁷. Warto tu odwołać się do pojęcia kapitału kulturowego (*capital culturel*) Pierre'a Bourdieu (A. Accardo, Ph. Corcuff, 1986), co nie musi oznaczać bezkrytycznego przejęcia wszystkich jego tez. Z powodu społecznej wagi tej tematyki na terenie UE zwrócić należy uwagę na dwa zagadnienia:

- **kwestię kulturowej adaptacji migrantów**⁸ (a także poszczególnych piramid generacyjnych migrantów), w czym niezwykle istotną rolę odgrywać powinny dostosowane do potrzeb sytuacyjnych **psychoterapeutyczne programy zorientowane na różnorodność kulturową**;
- **możliwości poprawy sytuacji osób wykluczonych z obrębu funkcjonowania systemu szkolnego** przy pomocy dostosowanych do ich potrzeb **programów dydaktycznych**.

Istnienie znacznej liczby osób żyjących poniżej poziomu uznawanego za minimum socjalne jest istotnym wyzwaniem dla polityki społecznej UE. Aby sytuacji tej zaradzić, należy nie tylko dbać o przekazywanie osobom potrzebującym koniecznej pomocy materialnej, ale także – i to jest z punktu widzenia pedagogiki społecznej niezwykle istotne – o ich aktywizację

⁶ „Nowa faza, w jaką wkroczyła gospodarka rynkowa w latach dziewięćdziesiątych, otwierała ogromne możliwości, niosła jednak z sobą ogromne zagrożenia. Szybkiej destrukcji ulegały tradycyjne więzi społeczne i autorytety. Przepaść między biednymi a bogatymi nie zmniejszała się, lecz rosła. Dotyczyło to zarówno podziału na kraje biedne i bogate, jak i podziałów wewnątrz społeczeństw, nawet tych najbogatszych. Na dłuższą metę zagrażało to grupie społecznej, która w okresie powojennym stanowiła o sile gospodarki – klasie średniej” (W. Morawski, 2002, s. 216).

⁷ Ekskluzja społeczna **nie występuje tylko w bezpośrednim związku z biedą** – często związki te mają bardziej skomplikowany, pośredni charakter. Najczęściej chodzi o dostęp do dóbr kulturowych, przede wszystkim edukacji, co ma kolosalne znaczenie dla możliwości uniknięcia przez dzieci imigrantów pokusy przestępczości. Dzieci te, jak wynika z przeprowadzanych badań socjologicznych, są bowiem pod tym względem szczególnie zagrożone. Młodzież, podobnie jak i starsze pokolenie, narażona jest w większym stopniu na problemy ze zdrowiem psychicznym i rozmaite formy niedostosowania społecznego.

⁸ Pojęcie to obejmuje również osoby przemieszczające się na terenie UE, np. w poszukiwaniu pracy.

zawodową, aby mogli brać aktywny udział w życiu zawodowym, czerpiąc z tego satysfakcje i pozbywając się poczucia małej wartości. W tym kontekście niezwykle istotne są:

- umiejętność poruszania się w społeczeństwie, co obejmuje m.in. kwestię zdolności komunikacyjnych, także wewnątrz poszczególnych społeczności;
- odpowiednie kwalifikacje edukacyjne przydatne w życiu zawodowym.

Oba zadania realizowane są częściowo w ramach kursów przysposobienia zawodowego, organizowanych przez urzędy pracy w poszczególnych krajach unijnych (w których można dostrzec znaczące różnice przy realizacji programów w tym zakresie). Podejmowane wysiłki wydają się jednak w świetle rysujących się potrzeb niewystarczające. Należy pamiętać o znacznej mobilności współczesnego rynku pracy na terenie UE, co sprawia, że w miejscach pracy spotykają się nie tylko ludzie z różnych części jednego kraju (co już samo w sobie może rodzić napięcia), ale także cudzoziemcy, pochodzący z innych państw unijnych, a nawet spoza terenu Unii. W tej sytuacji należy dbać o wzajemne poznanie zwyczajów, mowy (dialektów), mentalności itp. elementów kulturowych. W przypadku występowania istotniejszych różnic konieczne wydaje się powołanie do życia (po części ma to miejsce w różnych zachodnich instytucjach charytatywnych) mediatorów kulturowych, którzy mogą wyjaśniać różnice kulturowe, zapobiegając konfliktom, a w przypadku występowania napięć pomagać w ich rozwiązywaniu. Kształcenie mediatorów kulturowych stanowi poważne wyzwanie samo w sobie – ich przygotowanie wymaga wielostronnego przygotowania kulturowego (w tym światopoglądowego/religioznawczego) pedagogicznego i psychologiczno-socjologicznego. Rozwój umiejętności oddziaływań międzykulturowych jest szczególnie istotny w sytuacji występowania w zróżnicowanym kulturowo kręgu społecznym przypadków zaburzeń psychicznych. Trudno przemilczeć w tym kontekście niechęć niektórych kręgów polityczno-swiatopoglądowych do podejmowania tego typu wysiłków.

Wobec wzrastającej pluralizacji etnicznej Europy i istnienia znacznej liczby osób wykluczonych społecznie, którym psychoterapia zorientowana na tematykę wielokulturową mogłaby pomóc odnaleźć się i wyjść z zakłętego kręgu problemów, konieczne jest poszukiwanie adekwatnych do potrzeb form pracy psychoterapeutycznej. Nasz kontynent nie stanowił nigdy etnicznego monolitu – na przestrzeni wieków przybywały nań rozmaite ludy, walcząc, koegzystując lub mieszając się z sobą, a także przejmując od siebie wzajemnie zwyczaje, wierzenia i sposoby życia. Przybysze przyczynili się w znacznym stopniu do postępu cywilizacyjnego naszego kontynentu, wnosząc swój – często cenny – dorobek do wielu dziedzin nauki i kultury⁹. Ruchy migracyjne

⁹ Znajomość tego faktu skłaniać powinna do ostrożności w stosunku do formułowanej przez niektóre środowiska tezy o aksjologicznym uniwersalizmie Europy i demonstrowanej przez nie zbyt wybujałej dumy z przynależności do „najlepszego” na świecie kręgu kulturowego.

nasilają się w wyniku procesu globalizacji. Jakkolwiek występowanie ruchów migracyjnych uznać należy za stan normalny (nie tylko zresztą w Europie), to jednak wiążą się z określonymi następstwami w różnych obszarach życia społecznego, a integracja¹⁰ przybyszów nie jest łatwa. Wśród dziedzin, w których deficyty w uwzględnianiu odmienności kulturowej na terenie UE są szczególnie duże, wymienić należy oświatę i opiekę psychologiczną, w tym różne formy psychoterapii (L. Grzesiuk, 2006): często brakuje w nich należytego poszanowania różnorodności kulturowej osób przybywających z innych krajów i są oznaki wskazujące, że szablonowo działające systemy psychoterapeutyczne nie są w stanie adekwatnie reagować na ich problemy.

Tendencja ta jest dostrzegalna w klasycznych szkołach psychoterapeutycznych. Jakkolwiek teoretycznie tematyka różnorodności kulturowej współczesnych krajów zachodnioeuropejskich powinna być uwzględniana np. w psychoanalizie (I.D. Yalom, 2009; por. T. Byram Karasu, 1992) – m.in. ze względu na nastawienie tego kierunku na analizę elementów podświadomości – to jednak w praktyce zdaje się ona ignorowana przez niemal wszystkie odmiany tego kierunku¹¹. Jeszcze gorzej przedstawia się pod tym względem sytuacja w psychoterapii behawioralnej, która nastawiona jest bardziej na stosowanie uniwersalnych form praktycznego trenowania¹² niż np. doszukiwanie się ewentualnych przyczyn powstania takich czy innych problemów psychicznych u klientów w zderzeniu się z sobą w ich życiu przeciwstawnych elementów społeczno-kulturowych (M. Ringler, 1976, s. 245–264). W najszerszym stopniu uwzględniają zjawisko pluralizmu kulturowego szkoły psychologii humanistycznej (sztandarową koncepcją jest tu *client-centered-therapy* C. Rogersa), jednak kierunek ten jest w poważnym stopniu zróżnicowany. Najbardziej nastawione na branie pod uwagę przeżyć klientów odmiany psychoterapii tej proweniencji zdominowane są w znacznej mierze przez religijny sposób myślenia (głównie judejski i chrześcijański¹³), mają więc siłą rzeczy ograniczone znaczenie w przypadku innych kręgów kulturowych¹⁴.

¹⁰ Różne są interpretacje samego pojęcia integracji i trwają na ten temat zażarte polemiki polityczne. Faktem jest, że Europa Zachodnia przyjęła i nadal przyjmuje wielkie fale migrantów, pochodzących z różnych kontynentów i należących do rozmaitych kręgów kulturowych. Ma to wielorakie konsekwencje, obejmujące obok sfery społeczno-politycznej i gospodarczej także aspekty filozoficzno-psychologiczne.

¹¹ Pewnym wyjątkiem zdaje się tu koncepcja C.G. Junga. Trzeba również wspomnieć o wielu indywidualnych inicjatywach poszczególnych psychoterapeutów, którzy starają się wzbogacić swą pracę o elementy pluralizmu kulturowego.

¹² Dostrzegalne jest to również w koncepcjach powstałych na gruncie zróżnicowanego etnicznie społeczeństwa amerykańskiego, np. terapii racjonalno-emotywniej A. Ellisa, metody autoinstrukcji D. Meichenbauma czy terapii poznawczej A.T. Becka. Zob. M.E. Weishaar (2007).

¹³ Przykładem może być logoterapia V. Frankla; zob. O. Wiesmeyr, A. Batthyány (2006).

¹⁴ Mimo znacznego zróżnicowania na gruncie teorii ma to ograniczone znaczenie ze względu na występowanie zjawiska eklektyzmu wśród psychoterapeutów, którzy łączą w swej

W przypadku działań nieortodoksyjnych (tzn. działań wykraczających poza przyjęte konwencje tradycyjnych szkół psychoterapeutycznych) odróżnić należy uwzględnianie elementów kulturowych w pracy z klientem z określonego kręgu cywilizacyjnego od zainspirowania psychoterapeutów przez rozmaite ideologie i koncepcje (często wschodnioazjatyckie), niejednokrotnie bardzo egzotyczne. Taka fascynacja nie zmienia w niczym tego, że pomagający nie uwzględniają w pracy w należyтым stopniu różnorodności kulturowej swoich klientów, tylko swe własne prywatne preferencje, próbując niejednokrotnie narzucić swoje rozwiązania, które wynikają z przyjęcia odmiennego od klientów światopoglądu i systemu wartości.

Obecnie można zauważyć w praktyce występowanie na terenie UE dwóch zasadniczych tendencji w podejściu do zagadnień pluralizmu kulturowego w obszarze pracy psychoterapeutycznej z migrantami¹⁵ oraz ich dziećmi: dążenie do pełnej integracji psychicznej oraz totalną akceptację inności i odmienności.

W przypadku pierwszej tendencji często zapomina się, że znaczna część zaburzeń psychicznych wśród migrantów powstaje na tle zderzenia ich sfery wartości ze sposobem życia obowiązującym w kraju ich osiedlenia, przez co istotne przyczyny zaburzeń nie są w ramach terapii odpowiednio uwzględniane.

Druga tendencja niejednokrotnie prowadzi w praktyce do wspierania życia w swoistych gettach etnicznych, dzielnicach hermetycznie odciętych od zewnętrznego świata, z własnymi sklepami, lekarzami i (zgodnie z duchem czasu) psychoterapeutami¹⁶. Najrozsądniejszym rozwiązaniem jest w świetle istniejących doświadczeń **droga pośrednia**, istotna szczególnie w przypadkach kolejnych generacji migrantów¹⁷, która zdaje się w ostatnim czasie zyskiwać na znaczeniu. Polega ona na uwzględnianiu istniejących różnic kulturowych przy jednoczesnym dążeniu do progresywnej integracji migrantów w możliwych do realizacji granicach.

działalności zasady wielu szkół. Podobne zjawisko widoczne jest również w przypadku zróżnicowania kulturowego występującego na terenie UE – o przyjęciu takiej czy innej strategii terapeutycznej decydują w znacznej mierze preferencje i własne doświadczenia poszczególnych specjalistów.

¹⁵ Psychoterapeuci bezpośrednio pracujący z migrantami zmuszeni są do zajęcia określonej postawy w kwestii ich odmienności kulturowej.

¹⁶ Za pomocą takich etnicznie czystych metod trudno jednak pracować z kolejnymi generacjami, żyjącymi często między dwoma światami (językowo, kulturowo i religijnie), posługującymi się przeważnie językiem krajów swego osiedlenia. W terapiach rodzinnych trzeba niejednokrotnie pośredniczyć między różnymi pokoleniami.

¹⁷ Pierwsze pokolenie jest na ogół uwzględniane, jeśli chodzi o szeroko pojętą pracę z zakresu pedagogiki społecznej (widoczne jest to np. przy okazji tłumaczeń). Druga generacja jest na ogół mało uwzględniana, mimo że pochodząc z rodzin często różniących się kulturowo, przeżywała stresy związane ze zderzeniem światopoglądów, obyczajów czy wartości. Zob. B. Sztumska, J. Sztumski (2002).

Aby rzeczywiście móc pomagać migrantom i ich rodzinom w ramach pracy psychoterapeutycznej, należy uwzględniać cały szereg czynników, wśród których do szczególnie ważnych należą: światopogląd (religia, założenia aksjologiczne), formy komunikacji (w tym język), funkcjonowanie mechanizmów społecznych w krajach, z jakich się wywodzą (zwłaszcza rodzin), ich obyczaje oraz sposoby rozwiązywania konfliktów (J. Sztumski, 2000). Informacje dotyczące tych elementów mają kolosalne znaczenie dla skuteczności działań psychoterapeutycznych. Związane jest to z faktem, że wiele tzw. zaburzeń zachowania motywowanych jest kulturowo. Przykładem mogą być rozbieżności dotyczące podziału ról przypisywanych kobietom i mężczyznom w różnych kręgach kulturowych (w tej sprawie znaczące różnice występują również w poszczególnych krajach UE, np. sytuacja wygląda inaczej we Francji, a inaczej w Grecji czy Portugalii) czy stosowanie przemocy fizycznej, w tym używanie broni. Otóż dla niektórych grup etnicznych jest to pewien atrybut dorosłości, co tłumaczy w znacznej mierze wysoki wskaźnik młodych ludzi wywodzących się z tego typu mniejszości narodowych, którzy odsiadują na terenie UE wyroki więzienia za zabójstwa i pobicia. Jeszcze większym problemem jest praktykowana w wielu społecznościach zemsta (*vendetta*), prowadząca niejednokrotnie do nakręcenia krwawej spirali porachunków. W dużej mierze motywowane kulturowo są także niektóre formy używania narkotyków (przykładem może być sankcjonowane religijnie użycie środków odurzających w niektórych religiach afroamerykańskich, np. konsumpcja marihuany wśród rastafarian) czy konflikty rodzinne, zwłaszcza te, które powstają z powodu zmiany tradycyjnych ról pełnionych przez małżonków pod wpływem czynników ekonomicznych istniejących w kraju ich osiedlenia (głównie na skutek tego, iż to kobietom często łatwiej uzyskać zatrudnienie). Należy również pamiętać, że w pewnych kręgach kulturowych również przemoc stosowana przez mężczyzn w stosunku do kobiet jest sankcjonowana zwyczajowo. Z oczywistych powodów tego typu zachowania prowadzą w krajach osiedlenia do poważnych kryzysów rodzinnych, gdyż w zmienionych warunkach bardziej świadome swych praw i nierzadko samowystarczalne finansowo kobiety nie chcą zaakceptować tyrańskich zachowań współmałżonków. Poważne problemy pojawiają się również na linii rodzice – dzieci. Funkcje wychowawcze rodzin migrantów są bowiem często ograniczone pewną szczególną rolą, jaką dzieci uzyskują dlatego, że lepiej posługują się językiem kraju osiedlenia (gdzie chodzą z reguły do szkół, a ponadto szybciej się uczą) niż ich rodzice. Korzyści te nadają dzieciom automatycznie funkcję tłumaczy. Mają one więc swego rodzaju monopol na informacje, dzięki czemu z reguły są w stanie skutecznie nimi manipulować. Istotnym problemem bywa także to, że młodsze pokolenie radzi sobie o wiele lepiej niż starsze z technicznymi nowinkami (np. komputer, telefon komórkowy), przez co atrakcyjność wychowawcza przeciętnych rodziców-migrantów jest umniejszona. Również światopogląd i system wartości rodziców nie wydają

się dzieciom migrantów nazbyt atrakcyjne, głównie ze względu na ich małą wartość funkcjonalną. Z punktu widzenia pracy psychoterapeutycznej ważna jest też trwałość pewnych tabu i związana z tym potencjalnie mała otwartość na różnego rodzaju formy pomocy z zewnątrz, które również są w znacznej mierze motywowane kulturowo. Podobny kontekst dostrzegalny jest także w przypadku psychicznych skutków bezrobocia: inaczej znoszą przymusową bezczynność obywatele krajów unijnych, a inaczej cudzoziemcy. Ważnym zagadnieniem jest też społeczno-psychologiczna sytuacja osób przebywających w obcych państwach w celu zarobienia pieniędzy i ewentualnego, jeśli warunki na to pozwolą, sprowadzenia rodziny. Szczególną grupę ze względu na swój status stanowią tzw. azylandzi, czyli osoby starające się o pozostanie w krajach europejskich z powodu rzeczywistych (lub domniemych¹⁸) represji grożących im w krajach ich pochodzenia. Specyficzną grupą problemów psychicznych są np. zaburzenia związane z zagrożeniem statusu uchodźca.

Istnieje wiele obszarów psychoterapeutycznych, w których uwzględnienie tematyki różnorodności kulturowej ma duże znaczenie praktyczne (J. Sztumski, 1992, s. 80–81). Należy do nich niewątpliwie poradnictwo dla rodzin i terapie rodzinne (G.L. Burbatti i in., 1976; zob. P.A. Martin, 1994). Istotnym polem do wykorzystania wiedzy o odmienności migrantów jest praca przy zwalczaniu różnego rodzaju uzależnień: alkoholowych, lekowych, narkotykowych oraz hazardu. Zagadnienia różnorodności kulturowej są ważne przy rozwiązywaniu problemu przemocy, np. przy treningach antyagresyjnych, tzw. pojednaniu między sprawcami a ofiarami¹⁹, stosowanych szczególnie w przypadku młodocianych przestępców, jak również w zakresie rozwiązywania konfliktów, m.in. w działaniach mediacyjnych w przedsiębiorstwach. Aspekty kulturowe przydatne są także przy rozwoju tzw. myślenia systemowego w psychoterapii²⁰ czy ulepszaniu istniejących form superwizji (D.M. Beach, J. Reinhartz, 1989).

Wzrost znaczenia wątków pluralizmu kulturowego w pracy psychoterapeutycznej z migrantami i ich dziećmi na terenie UE, jakkolwiek dostrzegalny w praktyce, ma wciąż jeszcze w dużej mierze deklaracyjny charakter. Chociaż różnej maści specjaliści zgodnie twierdzą, że w tej sprawie powinno zostać wiele zrobione, brakuje przełożenia werbalnych zapowiedzi na konkretne czyny. Największy (bierny) opór zdają się stawiać dotychczasowe struktury zajmujące się kształceniem psychoterapeutów. Wszelkie reformy ich dotychczasowej pracy wywołują niepokój i chęć uniknięcia zbyt daleko

¹⁸ Znaczną część tej grupy stanowią osoby dążące do poprawy swojej sytuacji materialnej.

¹⁹ Praktykę tę dobrze oddaje niemiecki termin *Täter-Opfer Ausgleich*. Działania w tej dziedzinie mają często charakter paraterapeutyczny.

²⁰ Podejście systemowe powstało w latach 40. i 50. XX w. w Stanach Zjednoczonych w znacznej mierze pod wpływem potrzeby wypracowania skutecznych form pomocy dla migrantów.

idących przemian. Mimo że brak spektakularnych akcji w makroskali, to jednak dostrzegalne jest znaczne ożywienie „na dole”, gdzie konkretne potrzeby codziennej praktyki psychoterapeutycznej wymuszają odpowiednie zmiany.

W celu optymalizacji skuteczności metod pracy psychoterapeutycznej należy dokonać wielu modyfikacji, np. wprowadzić elementy kulturoznawstwa do treści programów dydaktycznych przygotowujących terapeutów różnych specjalności do praktycznej działalności w środowiskach mieszanych etnicznie czy podczas różnego rodzaju szkoleń praktykujących już psychoterapeutów nauczać sposobów pracy z osobami pochodzącymi z innych kręgów kulturowych. Potrzebne jest tworzenie swoistego lobby, działającego na rzecz upowszechniania metod psychoterapeutycznych dostosowanych do potrzeb klientów, nie tylko zresztą migrantów i ich rodzin. Na marginesie omawianego zagadnienia trzeba bowiem zwrócić uwagę, że problem wpływu różnic środowiskowych w obrębie tej samej kultury także nie znajduje wciąż jeszcze należytego uwzględnienia w krajach europejskich. Na przykład inaczej pracuje się psychoterapeutycznie z lekarzem, a inaczej z robotnikiem, a przecież konsekwencje wynikające z istnienia różnic w procesie socjalizacji są dalekosiężne. Jedną z dziedzin, w jakich uwzględnienie tego faktu powinno być wykorzystane, jest obszar komunikacji, szczególnie werbalnej (D. Baecker, 2005). Osobnym zagadnieniem jest konieczność pewnej selekcji kandydatów do zawodu psychoterapeuty, gdyż sytuacja, w której osoby same obarczone dużymi problemami psychicznymi i w ewidentny sposób nieradzące sobie w codziennym życiu usiłują udzielać pomocy innym, stanowi w powszechnej opinii dowód na nieskuteczność głoszonych przez nie zasad postępowania, co z kolei wywiera demoralizujący wpływ na klientów (W.A. Console, R.C. Simons, M. Rubinstein, 1993). Zmiany konieczne są także w obrębie pracy diagnostycznej, m.in. testy inteligencji powinny uwzględniać w większym stopniu kulturowe zróżnicowanie i trudności językowe migrantów i ich dzieci.

Przy przeprowadzeniu wszelkich pozytywnych zmian istotna jest świadomość, że nie można zbudować wspólnej Europy bez zaakceptowania panującego w krajach UE pluralizmu kulturowego i uznania istnienia w wielu krajach mniejszości narodowych. Fakt ten ma swoje implikacje w obszarze pracy psychoterapeutycznej (P. Zieliński, 2000), która, aby być skuteczna i móc reagować w adekwatny sposób, powinna otworzyć się na potrzebę należytego uwzględnienia zróżnicowania kulturowego korzystających z jej pomocy osób²¹.

Z dostępnych badań z obszaru tematyki ekskluzji wynika jednoznacznie, że biedzie materialnej towarzyszy z reguły bieda intelektualna. Korzystanie

²¹ Niezależnie od konieczności dokonania racjonalnych zmian w pracy psychoterapeutycznej należy zwiększyć starania na rzecz społecznej integracji migrantów w UE, zwłaszcza w dziedzinie udostępnienia im dostępu do nauki i rynku pracy. Działania takie prowadzą automatycznie do zmniejszenia się liczby osób z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi.

z dobrodziejstw edukacji jest w wielu krajach świata ograniczone społecznie. Tymczasem neoliberalna tendencja do traktowania nauki jako swego rodzaju luksusu lub inwestycji zdaje się docierać również do krajów UE, których większość szczyła się dotychczas wysokimi standardami kształcenia i stosunkowo szerokim dostępem do możliwości nauki. Sceny walk ulicznych studentów protestujących przeciwko wprowadzeniu opłat za studia z takich krajów, jak Włochy, Niemcy, Wielka Brytania czy Holandia, dowodzą, że sytuacja zmienia się tu zdecydowanie na niekorzyść. Warto w tym kontekście wspomnieć również o wynikach corocznych badań PISA, z których wynika występowanie w wielu krajach (np. w Niemczech) korelacji między pochodzeniem społecznym a sukcesami w nauce. Istnienie tego rodzaju tendencji związane jest zarówno z większą liczbą korepetycji dla dzieci i młodzieży o odpowiednim statusie materialnym, jak i ze zjawiskiem korzystania przez bogatszą młodzież zachodnią z prywatnych szkół, nierzadko z internatami, w których w cudowny sposób są w stanie osiągać pozytywne wyniki w nauce nawet najbardziej odporni na wiedzę uczniowie.

Dydaktyka (*διδασκαλία* – nauczający, pouczający), nobliwa dziedzina pedagogiki, nie była dotychczas szczególnie poważnie traktowana w kategoriach jej wykorzystania w celu przeciwdziałania przypadkom wykluczenia społecznego. Jakkolwiek nie odmawiano jej poważnych zasług w niektórych dziedzinach, z których najbardziej związana z duchem pedagogiki społecznej była masowa alfabetyzacja, to jednak nie rozpatrywano jej dotychczas w kategoriach możliwego panaceum na bolączki problemów społecznych. Dydaktyka w walce z ekskluzją ma jednak szansę odegrać niezwykle istotną rolę, i to niezależnie od wielokulturowych ofert psychoterapeutycznych. Dydaktyka spełnia wszelkie warunki, aby okazać się skutecznym narzędziem w walce z wykluczeniem, pomagając przełamywać bariery niemocy i niewiedzy²². Przez doświadczenia dydaktyczne uzyskać można w dzisiejszych czasach, w okresie szerzącego się mitu społeczeństwa wiedzy, wiele wymiernych korzyści. Konieczne jest jednak stworzenie szerokiej palety atrakcyjnych propozycji, jak również cierpliwe wdrażanie programów dla grup znajdujących się w trudnej sytuacji.

Abstrahując od niektórych odstających od średniej unijnej w zakresie nauczania obszarów, którym można pomóc, poprawiając ogólny stan infrastruktury edukacyjnej, poważnym wyzwaniem stają się potrzeby następujących zaniedbanych i wymagające szczególnej troski kategorii społecznych:

- 1) osób, którzy nie zdołali w należyty sposób skorzystać z usług systemów edukacyjnych, np. analfabetów czy nieposiadających podstawowych umiejętności w zakresie liczenia;

²² Dydaktyka z powodu swego pragmatycznego nastawienia uniknąć może wielu niepotrzebnych ideologicznych polemik, które prowadzone są w obrębie pedagogiki. Zob. A. Gofron (2009, s. 52).

- 2) cudzoziemców²³;
- 3) niedostosowanych społecznie,
- 4) cierpiących na schorzenia utrudniające naukę w rodzaju dysleksji, dysgrafii czy dyskalkulii.

Grupy te nie są homogeniczne i mogą między nimi wystąpić przypadki przepustowości, tzn. ktoś może być np. cudzoziemcem cierpiącym na dysleksję itp.

Kategoria osób niepotrafiących w należyty sposób skorzystać z usług systemów edukacyjnych jest szeroka i obejmuje różne grupy wiekowe. Dotarcie do starszych nie jest łatwe, a stopień poczucia wstydu z niskiego stanu własnych umiejętności i niewiary w możliwość odniesienia sukcesu życiowego jest tak duży, że prowadzenie tego rodzaju akcji musi uwzględnić wiele działań z zakresu oddziaływania społecznego (np. oblicza się, że w Niemczech żyje od 3 do 4 mln analfabetów). Wśród członków tej grupy znaleźć można wiele osób pochodzących z niższych grup społecznych, wśród których wartości związane z wykształceniem nie cieszą się estymą.

Szczególony rodzaj problemu stanowią osoby niedostosowane społecznie. Warto zwrócić uwagę, że ich niedostosowanie bywa niejednokrotnie wynikiem braku podstawowych kwalifikacji i umiejętności. Powoduje to ich przymusową izolację oraz sprzyja powstawaniu i rozwojowi wśród nich tendencji do zachowań aspołecznych.

Od pewnego czasu daje się zauważyć znaczny wzrost liczby osób cierpiących na dysleksję, dysgrafię i dyskalkulię²⁴. Programy pomocy w nauce

²³ Cudzoziemcy stanowią poważne wyzwanie, nie jest to bowiem grupa homogeniczna, którą można uszczęśliwić jednakowymi rozwiązaniami. Poważnym problemem jest brak możliwości nauki języka kraju, w którym się znaleźli, jak również życie w ciągłej niepewności. Życie w ciągłym lęku związanym z ewentualną ekspulsją nie sprzyja tendencjom integracyjnym i powstawaniu potrzeby zdobywania wiedzy, chociaż mogą one wyrwać ich z izolacji i poprawić warunki egzystencji. Niezwykle poważnym zagadnieniem jest problem różnic kulturowych, które stały się szczególnie widoczne w ostatnich kilku dziesięciokach lat w krajach Zachodu. Liczba przybywających tam imigrantów wzrasta, postępy procesów integracyjnych są jednak zbyt powolne, aby sprostać wymogom sytuacji. W wielu krajach brakuje świadomości potrzeby tworzenia adekwatnych do wymogów programów integracyjnych – pewną rolę odgrywa tu zapewne hasło „przeżycia do następnych wyborów”, chętnie praktykowane przez niektórych polityków. Innym powodem inercji może być niedocenianie różnic kulturowych, poważnie zagrażających nie tylko procesowi integracji, ale także pokojowi wewnętrznemu, zarówno w kontekście napięć etnicznych, jak i religijno-kulturowych. W tym kontekście przedmiotem szczególnej uwagi powinien być dialog międzykulturowy, w którym również dydaktyka może odegrać poważną rolę. Dialog międzykulturowy nie powinien ograniczać się tylko do inicjowania i moderowania rozmów między członkami poszczególnych grup, ale także do wprowadzania elementów informacyjnych i dialogowych do programów edukacyjnych, zarówno dla dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży.

²⁴ Spowodowane jest to zapewne częściowo zmianą sposobu wychowania, w którym rosnącą rolę odgrywa korzystanie z gadżetów technicznych. Diagnozy tych schorzeń stały

dla osób cierpiących na wymienione dolegliwości powinny uwzględniać indywidualne problemy, gdyż mimo podobieństw istnieje również sporo różnic, np. część z tych osób cierpiała bądź wciąż jeszcze cierpi na ADHD (w tym ADHD w wersji dla dorosłych), co znacznie zmienia perspektywę dydaktyczną. Dlatego należy odchodzić od tendencji do traktowania wszystkich w taki sam sposób, gdyż nie jest to efektywne i nie przyczynia się w konstruktywny sposób do poprawy sytuacji. Programy edukacyjne różnego typu są bowiem przygotowywane pod kątem średniej populacji, bez należytego uwzględnienia wszystkich innych grup odbiegających od środka skali. Koncentrowanie się na organicznych przyczynach powstawania schorzeń, które bez większej przesady określić można jako cywilizacyjne, nie wydaje się rozsądnym stanowiskiem, tym bardziej że co jakiś czas zmienia się oficjalna dyżurna teoria wyjaśniająca przyczyny występowania wspomnianych trudności w przyswajaniu wiedzy. Bardziej konstruktywne wydaje się zwrócenie uwagi na jakość praktycznego warsztatu pedagogicznego wykorzystywanego w procesie szeroko pojętej socjalizacji, dostrzegając powiązania między występowaniem określonych schorzeń czy dysfunkcji a zmianami społecznymi dokonującymi się współcześnie na naszych oczach.

Przed dydaktyką otwierają się nowe perspektywy działania bardziej indywidualnego²⁵, z uwzględnieniem aspektów społecznych. Niewątpliwy wzrost takich możliwości związany jest z istnieniem Internetu, który mimo wszystkich ograniczeń pozwala na nawiązanie bardziej indywidualnego kontaktu między nauczonymi a nauczającymi.

W przypadku terapii dydaktycznych, które mają na celu likwidację zaburzeń w przyswajaniu wiedzy w określonych dziedzinach, rozsądne wydaje się holistyczne podejście do podejmowanej tematyki, a co za tym idzie – dostrzeganie jej w całokształcie rozmaitych aspektów sytuacyjnych (np. struktury rodzinnej, występowania zagrożenia mobbingiem czy trudności w realizacji celów w obszarze społecznym).

Interesujące możliwości otwierają się w zakresie pracy z osobami dotkniętymi dyskalkulią, dysleksją czy dysgrafią, przez wykorzystanie sprawdzonego dorobku badań neurologicznych, np. tzw. oszukiwania umysłu (albo, lepiej, aktywizowania poszczególnych części mózgu przez rozmaite ćwiczenia, które odbiegają od dotychczas stosowanych utrwalonych schematów zachowań). Przykładem może być zmiana ręki (z prawej na lewą, i odwrotnie) podczas wykonywania pewnych czynności. Bogate możliwości

się również pomocą w procesie edukacyjnym i pozwalają na uzyskanie lepszej oceny po przedstawieniu odpowiedniego zaświadczenia, co prowadzi niejednokrotnie do nadużyć. Najgorzej z tej grupy przedstawia się sytuacja osób cierpiących na dyskalkulię, gdyż mimo diagnozy schorzenie to uniemożliwia praktycznie zdobycie wielu kwalifikacji.

²⁵ Należy wnieść się przy tym ponad jedną perspektywę – nauczającego – i zejść na poziom ucznia.

rozmaitych kreatywnych ćwiczeń dostarczają zwłaszcza taniec, sport (np. pływanie), muzyka (nawet w przypadku osób uznawanych za niemuzyczne) czy malowanie/rysowanie. Dąży się przy tym do aktywizacji możliwie jak największych części układu nerwowego celem wytworzenia nowych połączeń neuronowych i zwiększenia potencjału rozwojowego.

Przykładem próby wykorzystania dydaktyki w działaniach pedagogiki społecznej może być program „Aktywizacja psychospołeczna” (Psychosoziale Aktivierung), który powstał w ramach prac koncepcyjnych Institut für Sozialpädagogische Entwicklung und Europäische Integration e.V. w Hamburgu (Instytut Rozwoju Pedagogiki Społecznej i Integracji Europejskiej). Program składa się z trzech faz, w znacznej mierze autonomicznych, które nie muszą wystąpić razem, lecz możliwa jest również ich częściowa realizacja i elastyczne przechodzenie od jednej do drugiej. Są to następujące fazy: uniwersytetu ulicznego (*Strassen-Universität*), eksternistyczna (*Fernstudium*) i integracyjna (*Integration*).

Faza *Strassen-Universität* przeznaczona jest dla tych osób (przeważnie młodocianych), które nie mieszkają ani z rodzinami, ani nie mają innego oficjalnego miejsca zamieszkania (mieszkają na ulicy)²⁶ i nie uczestniczą w żadnych formach edukacyjnych. Celem *Strassen-Universität* jest dostarczenie klientom minimum wiedzy, tzn. podstaw z zakresu czytania, pisania i liczenia. Z reguły bowiem osoby korzystające z tej formy pomocy nie mają nawet podstawowych umiejętności szkolnych, co dyskwalifikuje je z kręgu osób mogących mieć nadzieję na odniesienie jakiegokolwiek sukcesu zawodowego. Wskutek braku życiowych perspektyw nawiązują często kontakty z kręgami kryminalnymi (np. dealerami narkotyków), handlują substancjami odurzającymi i je konsumują. Istotne jest w przypadku tej formy pomocy nawiązanie przez wychowawców kontaktu zaufania z klientami oraz motywowanie ich do podjęcia działań edukacyjnych i prospołecznych, w tym poszukiwania legalnego miejsca zamieszkania. Ponieważ osoby takie mają za sobą z reguły wiele niepowodzeń, pedagodzy muszą się wykazać szczególną cierpliwością. W realizacji celów tej fazy pomagają działania paraedukacyjne, kulturalne, takie jak odgrywanie charakterystycznych scen z życia klientów w ramach teatru życia (techniki psychodramy J. Morena), kręcenie filmów wideo o ich osiągnięciach oraz zachęcanie do działalności artystycznej. Na tej płaszczyźnie pojawiają się też elementy dydaktyki w postaci przekazywania elementów wiedzy przy okazji, często w sposób świadomie zawoalowany. Wymaga to indywidualizacji stosowania technik dydaktycznych, które muszą być dostosowane do konkretnych możliwości przyjmowania wiedzy przez poszczególnych klientów. Kiedy powstaje płaszczyzna współpracy na tyle duża, że można podjąć działania edukacyjne, rozwija się proces

²⁶ Nie korzystają również z mieszkania i nie mieszkają w „grupach mieszkalnych” (*Wohngruppen*).

przekazywania wiedzy. Nacisk kładziony jest w tej fazie na wspólnotę uczących, tzn. wychowawcy podejmują działania wspólnie z wychowankami, aby z czasem stopniowo ograniczać swoją aktywność. Tematyka musi być dla klientów odpowiednio interesująca i atrakcyjna, np. angielskiego lub innych języków mogą się uczyć, tłumacząc teksty piosenek, a matematyki – opracowując zadania dotyczące zakupów w sklepie.

Kiedy cele *Strassen-Universität* zostaną zrealizowane, można przejść do drugiej fazy, eksternistycznej. Jest to forma przeznaczona głównie dla tych klientów, którzy gotowi są podjąć naukę w szkole, ale w danej chwili z różnych powodów nie są w stanie znaleźć miejsca w placówce edukacyjnej. W praktyce wielu z nich przez dłuższy okres nie chodziło do szkoły, przez co pojawiły się u nich różne stany lękowe. Elastycznie zorganizowane nauczanie eksternistyczne pozwala rozbudować ich wiedzę oraz przyzwyczajając do systematycznego poszerzania umiejętności. Faza ta wymaga kreatywności dydaktycznej, ponieważ uczestniczący w niej młodzi ludzie mają często trudności z korzystaniem z klasycznych podręczników i nie są w stanie zrozumieć treści wielu zadań. Kładzie się w niej znaczny nacisk na stworzenie pewnej bazy wiedzy, tak aby klienci mogli jak najszybciej z sukcesem partycypować w tradycyjnych programach nauczania. O ile w poprzedniej fazie dużą wagę zwracało się na zagadnienia wychowawcze i budowę osobistego kontaktu między wychowawcami a wychowankami, o tyle w stadium eksternistycznym przekazywanie wiedzy zaczyna przeważać. Kiedy faza ta rozwija się pomyślnie, pojawiają się dwie możliwości: zdawanie egzaminu eksternistycznego (*Hauptschulabschluss*; na ogół na poziomie szkoły podstawowej, który odpowiada ukończeniu 9 klas i zdaniu egzaminu końcowego) albo przejście do trzeciej fazy, integracyjnej.

Faza integracyjna (*Integration*) służy przede wszystkim do przygotowania klientów do pełnienia przez nich ról społecznych. Polega na towarzyszeniu w szkolnej adaptacji i pomaganiu przez wychowawców wychowankom w przezwyciężaniu występujących przy tym trudności. Najczęściej rozpoczyna się od znalezienia odpowiedniego miejsca w szkole, a w praktyce również często miejsca, w którym klienci mogliby spokojnie mieszkać i się uczyć. Jakkolwiek elementy pomocy egzystencjalnej występują również w trakcie dwóch poprzednich faz, to jednak w tym przypadku chodzi wyraźnie o zorientowanie klientów na samodzielną działalność. Mimo że w teorii na tym etapie należy mieć do czynienia z osobami władnymi działać samodzielnie, to w praktyce konieczne jest tworzenie dydaktycznych programów wspierających, dzięki którym mogą ludzie ci łatwiej poradzić sobie z wymaganiami regularnej szkoły. Konieczne jest również udzielanie im pomocy w początkowej fazie, po podjęciu przez nich nauki; także na tym poziomie kreatywność dydaktyczna wychowawców odegrać może znaczną rolę. Program „Aktywizacji psychospołecznej” jest tylko jedną z możliwości łączenia zindywidualizowanych technik dydaktycznych z pracą wychowaw-

czą; istnienie licznych i zróżnicowanych środowisk zagrożonych ekskluzją sprawia, że powinno się dążyć do wypracowania większej liczby programów mogących skutecznie im pomóc.

W świetle znanych faktów wysoce problematyczna wydaje się perspektywa tworzenia uniwersalnych form oddziaływania dydaktycznego. Fakt powstawania w przeszłości licznych i wzajemnie zwalczających się szkół zdaje się to przypuszczenie potwierdzać. Niewątpliwie można i należy dążyć do opracowania pewnego standardu przeznaczonego dla większości osób korzystających z usług systemu edukacyjnego, należy jednak pamiętać przy tym również o wszystkich tych, którzy się w tych ramach nie mogą zmieścić. Nie jest to nieliczna grupa, a przeciwnie, zdaje się rosnąć, także wskutek wspomnianych chorób cywilizacyjnych (m.in. nadmiernego korzystania z mediów, generalnie niesprzyjającego obcowaniu młodych ludzi ze słowem pisanim, a w skrajnych przypadkach prowadzącego nawet do utraty kontaktu z rzeczywistością, np. z powodu nadużywania komputerowych atrakcji wirtualnej rzeczywistości); w grupie tej znajdują się niejednokrotnie osoby dotknięte dyskalkulią, dysleksją i dysgrafią. Dla osób tych należy tworzyć programy dydaktyczne umożliwiające przezwyciężenie występujących problemów. Inną liczną grupą dotkniętą ekskluzją są osoby pochodzące z rodzin biednych, niepotrafiących zapewnić swym dzieciom odpowiedniego wsparcia edukacyjnego. W ich przypadku konieczna jest adekwatna pomoc dydaktyczna na właściwym poziomie. Pomoc potrzebna jest dzieciom i młodzieży pochodzącym z rodzin dysfunkcyjnych. Warto też zwrócić uwagę na często przemilczane w kontekście pracy dydaktycznej zagadnienie komunikacyjne tzw. języka społecznego (J. Maisonneuve, 1962, s. 72–82), używanego przez poszczególne warstwy społeczne. Wprowadzenie elementów z zakresu psycholingwistyki i socjolingwistyki (P. Trudgill, 1974) stanowić może cenne wzbogacenie dydaktycznego instrumentarium.

Kolejną grupą z długiej listy wymagających zwiększonej i kreatywnej pomocy dydaktycznej są imigranci. Nie jest to wprawdzie temat bardzo aktualny w Polsce, ale sytuacja może się w ciągu następnych kilkunastu lat zmienić. Natomiast zagadnieniem z pewnością bezpośrednio dotyczącym Polski są masowe wyjazdy społeczeństwa w poszukiwaniu pracy. Problem ten staje się szczególnie aktualny w obliczu otwarcia przed Polakami rynku pracy przez kraje niemieckojęzyczne. Zjawisko masowych wyjazdów pociąga za sobą poważne konsekwencje zarówno w postaci zagrożeń dla struktur rodzinnych, jak i wychowawczych, tzn. dla młodego pokolenia, które albo pozostaje w kraju (nierazko bez należytej opieki – tzw. eurosieroctwo), albo towarzyszy zajętem pracą zarobkowa rodzicom, co często prowadzi do różnego rodzaju problemów. W związku z tym powstają liczne wyzwania edukacyjne – część z tych młodych ludzi nie radzi sobie np. z wymogami systemów edukacyjnych krajów, w których przyszło im mieszkać; inni mają poważne problemy szkolne i adaptacyjne po powrocie do Polski. Otwiera

się w tym kontekście szerokie pole do działania dla polskich twórców programów dydaktycznych, a opracowywane przez nich rozwiązania powinny kreatywnie odbiegać od standardów i stanowić adekwatną odpowiedź na konkretne zapotrzebowania. W tym kontekście wspomnieć należy jeszcze raz o roli wielokulturowych programów psychoterapeutycznych. Skuteczna działalność dydaktyków w tym obszarze mogłaby w wydatny sposób pomóc przyczynić się do zwiększenia potencjału społeczno-intelektualnego polskich migrantów oraz innych grup zagrożonych społeczną ekskluzją.

Bibliografia

- Accardo, A., Corcuff, Ph. (1986). *La Sociologie de Bourdieu*. Bordeaux.
- Baecker, D. (2005). *Kommunikation*. Lipsk.
- Beach, D.M., Reinhartz, J. (1989). *Supervision. Focus on Instruction*. Nowy Jork.
- Burbatti, G.L., Castoldi, I., Maggi, L., Sager, C.J. (1976). *Marriage Contracts and Couple Therapy*. Northvale (NJ) – Londyn.
- Byram Karasu, T. (1992). *Wisdom in the Practice of Psychotherapy*. Nowy Jork.
- Console, W.A., Simons, R.C., Rubinstein, M. (1993). *The First Encounter: The Beginnings in Psychotherapy*. Northvale (NJ) – Londyn.
- Gofron A. (2009). Poznanie „między” modernistycznym faktem a postmodernistyczną intencjonalnością. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń. *Podstawy edukacji*. T. 2: Ciągłość i zmiana. Kraków.
- Gofron, B. (2009). Między ciągłością a zmianą. Konserwatywne, liberalne i krytyczne ujęcie nierówności edukacyjnych. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń. *Podstawy edukacji*. T. 2: Ciągłość i zmiana. Kraków.
- Grzesiuk, L. (red.) (2006). *Psychoterapia*. Warszawa.
- Jarosiński, J. (red.). (2010). *Demokratyczna Polska w globalizującym się świecie*. I Ogólnopolski Kongres Politologii. Kielce.
- Maisonneuve, J. (1962). *Psychologie sociale*. Paryż.
- Martin, P.A. (1994). *A Marital Therapy Manual*. Northvale (NJ) – Londyn.
- Morawski, W. (2002). *Zarys powszechnej historii pieniądza i bankowości*. Warszawa.
- Ringler, M. (1976). *Verhaltenstherapie*. W: H. Strotzka (red.). *Psychotherapie: Grundlagen, Verfahren, Indikationen*. Monachium.
- Spicker, P. (1993). *Poverty and Social Security*. Londyn – Nowy Jork.
- Stern, B., Beer, de P. (2000). Réduire la pauvreté dans le monde: objectif ambitieux, réalisations modestes. *Le Monde*, 15.04.
- Sztumska, B., Sztumski, J. (2002). *Człowiek w świecie wartości*. Katowice.
- Sztumski, J. (1992). *Spółczeństwo i wartości*. Katowice.
- Sztumski, J. (2000). *Konflikty społeczne i negocjacje jako sposoby ich przewyżyczenia*. Częstochowa.
- Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics*. Londyn.
- Yalom, I.D. (2009). *The Gift of Therapy*. Nowy Jork.
- Weishaar, M.E. (2007). *Aaron T. Beck*. P. Wiśliński (tłum.). Gdańsk

- Wiesmeyer, O., Batthyány, A. (red.) (2006). *Sinn und Person*. Bazylea.
- Zielkie, A. (2009). Arme werden noch ärmer. *Stuttgarter Zeitung*, 17.03.
- Zieliński, P. (2000). *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Sylwy*. Częstochowa.

Streszczenie

Artykuł podejmuje tematykę kryzysu polityki społecznej w krajach należących do UE. Systemy opieki społecznej UE, wzorowane w dużej mierze na *welfare state*, wykazują w ostatnich kilku latach niepokojące oznaki niewydolności, czego wynikiem jest nasilające się zjawisko narastania różnic majątkowych i pauperyzacji szerokich rzesz społecznych. Negatywne procesy zdają się mieć związek z kryzysem ekonomicznym, który trapi globalną gospodarkę od 2008 r., przyczyniając się do zaostrzenia się rozmaitych konfliktów i powstawania nowych napięć, w tym etnicznych. W artykule znaczną uwagę poświęcono prezentacji kreatywnych form przeciwdziałania ekskluzji społecznej, zwłaszcza w obszarze psychoterapii i pedagogiki.

Summary

The article deals with issues connected with the shaping of social policies in the area of the EU. These policies are discussed in the context of rapid economic changes which take place to a large degree under the influence of the globalization process.

Using these considerations, the work focused upon the following successive basic groups of issues: relations taking place between a welfare state and the process of European integration; material and social interdependencies of the existence of a welfare state in Europe; evolution of the traditional models of a welfare state within the frameworks of the EU.

In the presentation of the above thematic blocks, a number of phenomena necessary to understand the discussed issues are illustrated, among which some of the most significant ones are: the search for ways to overcome poverty, the desire to establish a new jobs with maintaining high social standards, and equal access to education and culture. Significant attention was drawn to the future of psychological care in the EU. Also are shown ways of running creative forms of psychotherapy and pedagogic.

Olga Rutkowska-Lis

Centrum Języków Europejskich – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Częstochowie

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Rozważania nad analizą podejścia do systemu edukacji przez Nową Partię Pracy Polityka oświatowa Anglii a system dydaktyczny

Nowa Partia Pracy na czele z Tonym Blairem, obejmując władzę w Wielkiej Brytanii w 1997 r., podkreślała wagę, jaką stanowi dla niej edukacja. Spuścizna oświatowa partii konserwatywnej pozostawiała wiele do życzenia, a nowy rząd poczynił śmiałe postanowienia, podkreślając jednocześnie, że za ich rządów Wielka Brytania stanie się równym społeczeństwem. Kiedy Partia Pracy obejmowała rządy, odziedziczyła biedę i nierówność na poziomie najwyższym w powojennej historii kraju (DWP, 2004), a więcej niż jedno na czworo dzieci żyło w relatywnej biedzie. Co więcej, sektor publiczny ucierpiał w ciągu dwudziestolecia z powodu spadku inwestycji i stosunkowo niskiego wzrostu wydatków, w szczególności na edukację, który był efektem przekonania Partii Konserwatywnej, że głównie wysoki poziom wydatków publicznych był winien trudności ekonomicznych Wielkiej Brytanii w latach 70. XX w. Jak na ironię, mając za cel zredukowanie dobrodziejstw państwa opiekuńczego, transfery ubezpieczenia społecznego rosły od około 22% w 1979 r. do prawie 31% w latach 1996–1997, głównie ze względu na wysoki współczynnik bezrobocia i nieaktywności ekonomicznej. Oprócz cięć wydatków sektor reform publicznych miał na celu wzrost roli rynku, nawet w tych dziedzinach (np. zdrowie czy edukacja), które dotąd leżały w gestii państwa. Z szybkiej ekspansji szkolnictwa wyższego przypadającej na przełom lat 80. i 90. XX w. skorzystały dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, a jednocześnie nasiliła się zależność między przychodem rodziców a osiągnięciami szkolnymi dzieci. Ponadto nierówności w sferze zarobków wciąż rosły (choć może nieco wolniej niż w latach 80.), a rodziców samotnie wychowujących dzieci

wciąż przybywało. Z drugiej strony, gospodarka rozwijała się stosunkowo szybko, bezrobocie malało, a inflacja była dość niska, co obiecywało stabilizację ekonomiczną i możliwość podjęcia walki z biedą i nierównościami. Jednak do 1997 r. Partia Pracy porzuciła swoje zobowiązania co do wydatków czy taksacji, zdystansowała się od związków zawodowych czy obietnicy zapewnienia pełnego zatrudnienia. Manifest wyborczy z tego roku zawierał zaledwie sześć odniesień do biedy i dwa bardzo ogólne do nierówności (a skupiał się na zmianach legislacyjnych), ale podkreślał potrzebę zwrócenia szczególnej uwagi na nierówności edukacyjne.

W każdym kolejnym manifeście Partia Pracy podkreślała, że jej priorytetem jest zredukowanie nierówności w odniesieniu do osiągnięć edukacyjnych zarówno w edukacji obowiązkowej, jak i nadobowiązkowej. Jednak czy i w jakim stopniu udało jej się zrealizować plany, czy raczej wprowadzić w życie slogany polityczne?

Jednym ze sposobów podejścia do kwestii nierówności edukacyjnych były kolejne rozwiązania finansowe. Pomoc finansowa dla dzieci miała wstępnie opierać się na uniwersalnym zasiłku dla dzieci (Child Benefit), który znacznie wzrósł dla pierwszych dzieci bądź jedyńskich w 1999 r., ale z dodatkami kierowanymi do rodzin o niskich dochodach czy bez zarobków, głównie w ramach systemu podatku dochodowego. Stopniowo zamieniono również zasiłek dla małżeństw (Married Couple's Allowance) i jego odpowiednik dla rodziców samotnie wychowujących dzieci na specjalny kredyt podatkowy dla dzieci (Children's Tax Allowance), który wart był dwukrotności zasiłku, ale przeznaczony oczywiście wyłącznie dla rodzin z dziećmi i niedostępny dla rodzin o wysokich dochodach. Podejście to określano mianem progresywnego uniwersalizmu, oferującego większą pomoc faktycznie jej potrzebującym. Ponadto wprowadzono znaczną pomoc finansową dla matek na urlopie macierzyńskim (1999), wyższą i przedłużoną ustawową płacę dla kobiet w ciąży (Statutory Maternity Pay, 2002 i 2003), wyższe ulgi podatkowe dla rodziców w pierwszym roku życia dziecka (2002) i większe zasiłki dla rodziców dzieci niepełnosprawnych (od 2001). Starszym dzieciom zapewniono zasiłki na edukację (Education Maintenance Allowance, 2006) oraz bardziej szczodre zasiłki dla kontynuujących edukację i szkolenie (2006). W sumie koszt tych posunięć szacuje się jako stosunkowo niski, ale ich wpływ jest potencjalnie znaczny dla grup, do których jest skierowany. Jak jednak wynika z analiz danych (DWP, 2008), największa redukcja biedy wśród dzieci miała miejsce w latach 1999–2000 i 2000–2001 (redukcja o 2,3 punktu procentowego). I chociaż miały miejsce znaczne redukcje w latach 2002–2003 (0,6 punktu procentowego), 2003–2004 (0,5 punktu) i 2004–2005 (0,8 punktu), to były one zbyt niskie, by pomóc w realizacji planu ograniczenia biedy wśród dzieci o połowę z jej pułapu w latach 1998–1999 do 2010–2011. Z drugiej strony, dzięki zmianom wprowadzonym przez laburzystów, najwięcej zyskały dzieci z rodzin niepełnych – poprawa o 14 punktów procentowych w stosunku

do sytuacji, gdyby nie wprowadzono powyżej cytowanych zmian. Ogólnie rzecz biorąc, wydatki publiczne (w tym także na oświatę) były początkowo niewielkie ze względu na obietnicę złożoną elektoratowi dotyczącą trzymywania się planu wydatków konserwatystów przez kolejne dwa lata. Od tego momentu wydatki publiczne zaczęły wzrastać przez kolejne sześć lat (o więcej niż 4% w skali roku), ale od ok. 2005 r. uwidoczniła się tendencja spadkowa i, jak podaje HM Treasury's Public Expenditure Statistical Analyses (2008), roczny rzeczywisty wzrost na wydatki publiczne na edukację wynosił odpowiednio 1,4% w okresie 1991/1992–1996/1997; 2,8% (1996/1997–2000/2001), 6,1% (2000/2001–2004/2005) oraz szacowane 3,7% (2004/2005–2008/2009).

Geneza wszystkich tych zmian w sferze finansowania podparta była także badaniami potwierdzającymi, że dzieci dorastające w biedzie cechuje niska samoocena, są skazane na mniejsze powodzenie w szkole i później w środowisku pracy, należą do grupy o zwiększonym ryzyku przedwczesnego zajęcia w ciężę, niskich dochodów, uzależnienia od zasiłków czy nawet bezdomności (J. Hobcraft, 1998; J. Ermisch, M. Francesconi, D.J. Pevalin, 2001). Rząd Partii Pracy opierał na tych wynikach badań swoją strategię „możliwości dla wszystkich”. W listopadzie 1998 r. Ministerstwo Skarbu zorganizowało warsztaty dla środowiska akademickiego zajmującego się polityką i strategią edukacyjną, których celem było zrewidowanie wyników dotychczasowych badań nad przyczynami stałej biedy i nierówności, a wynikiem konkluzja podkreślająca niezmierną wagę dzieciństwa w kształtowaniu nie tylko życia jednostki, ale i statusu gospodarczo-ekonomicznego kraju. Idee te zawarte zostały również w przemówieniu Blaira (marzec 1999), w którym zapewniał, że historycznym celem partii jest, aby to właśnie ich pokolenie było pierwszym, które na zawsze rozprawi się z biedą wśród dzieci, i podkreślał, że szanse życiowe powinny być uzależnione od talentu i dokładanych starań, a nie startu zapewnionego przez „właściwe urodzenie”. Dodatkowo skoncentrowano się również na zapewnieniu pewnego startu (program Sure Start) i inwestycji w tym zakresie (po raz pierwszy w historii państwa), mając wyniki badań dotyczące długofalowego wpływu interwencji przedszkolnych na dalsze wyniki i osiągnięcia (J. Waldfogel, 1998). Stąd można konkludować, że Partia Pracy podjęła próbę walki z biedą wśród dzieci i dyskryminacją na dwóch frontach: starając się początkowo zredukować, a wreszcie wyeliminować biedę wśród dzieci, a także polepszyć stan usług społecznych (w szczególności w ramach edukacji, służby zdrowia i wsparcia dla rodziców celem próby zmniejszenia nierówności kojarzonych z biedą, począwszy od najmłodszych lat).

W pierwszym okresie rządów Partii Pracy skoncentrowano się na trzech głównych aspektach inwestowania we wczesne wspomaganie. Po pierwsze, zagwarantowano trzy- i czterolatkom bezpłatne miejsce w przedszkolu (choć na 12,5 godziny tygodniowo). Po drugie, podjęto próby zwiększenia i polepszenia jakości opieki nad dziećmi, wprowadzając regulację Office for

Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted, Biuro ds. Standardów w Edukacji), prawnie regulowane standardy jakości i fundusze na kształcenie opiekunów do dzieci, a w 1997 r. utworzono pierwsze Early Excellence Centre (Centrum Wczesnej Doskonałości) jako model właściwej praktyki w prowadzeniu opieki zintegrowanej i wczesnego nauczania. Ideą tych posunięć była tzw. podwójna dywidenda (zasugerowana przez jednostkę doradczą Strategy Unit w 2002) – przekonanie o możliwości wprowadzenia zarówno korzyści dla dzieci wynikających z opieki, jak i stworzenia ich rodzicom możliwości nieprzerywania pracy. Wreszcie, wprowadzono lokalne programy „pewnego startu” (Sure Start Local Programmes, SSLPs) dla pięciolatków w najbardziej ubogich oddziałach. Każdy taki program był odmienny, tworzony lokalnie, ale wszystkie oferowały pięć podstawowych usług:

- odwiedziny w domach i pomoc potrzebującym,
- wsparcie dla rodziców,
- możliwości zabawy i nauki,
- opiekę zdrowotną i poradę,
- wsparcie dla rodziców i dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Drugi okres rządów laburzystów, przypadający na okres 2001–2005, zapisał się głównie wprowadzeniem w kwietniu 2003 r. Child Tax Credit (CTC, ulga podatkowa na dziecko) i Working Tax Credit (WTC, ulga podatkowa dla pracujących), które miały stać się głównym narzędziem do walki z biedą. Tworząc jeden system pomocy potrzebującym rodzinom (zarówno pracującym, jak i nie), ich zadaniem było usunąć większość działań demobilizujących dotyczących zasiłków i niepewności związanej ze znalezieniem pracy, ponieważ prawie wszystkie rodziny z dziećmi mogły starać się o CTC. System miał także usunąć stygmat związany z otrzymywaniem ulg podatkowych. W praktyce jednak szybko okazało się, że wprowadzenie nowego systemu przyczyniało się do systematycznej nadpłaty w ramach tych ulg, a co za tym idzie, niestabilności przychodu dla rodzin o niskim dochodzie. Jeśli bowiem przychód rósł gwałtownie z roku na rok, wiązało się to często z koniecznością zwrotu ulgi – wg raportu National Audit Office z 2008 r. w latach 2002–2004 przepłacono 2,2 miliarda funtów, z czego 1,9 mln rodzin musiało zwracać ulgę¹. Zatem rządowi nie udało się przewidzieć problemów, z jakimi przyszło się zmagać rodzinom o niskich i zmiennych dochodach.

¹ Kwoty szacunkowe Biura Audytu opierają się na informacjach dostarczonych przez właściwy departament oraz badaniach własnych Biura. I tak, opierając się chociażby na bazie danych zawartych w raporcie dotyczącym Departamentu Pracy i Płac, szacowane 2,7 miliarda funtów mogło zostać straconych z wypłat zasiłków z racji oszustw i błędów podatkowych w latach 2005–2006. Kwota ta reprezentuje 2,2% ze 124,2 miliarda funtów wydatków wg księgowości Departamentu. Zatem wszelkie kwoty w miliardach rozumiane jako przepłacone zaliczają się do wydatków państwa, a nie zwrotu podatków, który byłby zweryfikowany i znalazł odzwierciedlenie w zapisie kwotowym.

W trzecim okresie rządów Partii Pracy (2005–2007) weszły w życie dwie legislatury. Jedną z nich był Childcare Act (Akt Opieki nad Dzieckiem) z 2006, który obarczał władze lokalne odpowiedzialnością za zapewnienie wystarczającej opieki i zakładał założenie 3,5 tys. centrów dla dzieci (Children's Centres) do 2010 r., które miały powstać na bazie SSLP, lokalnych przedszkoli i centrów wczesnej doskonałości, oraz zapewnić zintegrowane wczesne nauczanie, opiekę, usługi zdrowotne i pomoc rodzinom. Oprócz tego akt zakładał zaangażowanie szkół rozszerzonych (Extended Schools) – do 2010 r. wszystkie szkoły winny zapewnić dzieciom jakiegoś rodzaju opiekę w godzinach od 8 rano do 6 wieczorem, a także zwiększyć liczbę godzin opieki dla trzy- i czterolatków w przedszkolach do 15 godzin tygodniowo od 2010 (i programy pilotażowe dla dwulatków z rejonów ubogich). Kolejne zmiany związane z tą tematyką pojawiły się razem z Welfare Reform Act 2009 (http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2009/ukpga_20090024_en_1).

Inne zmiany obejmowały rozszerzenie zasiłku dla/na dzieci (Child Benefit) dla kobiet w trzecim trymestrze ciąży (począwszy od kwietnia 2009 r.), a także cotygodniowej zapomogi dla rodziców samotnie wychowujących w pierwszym roku pracy. Zgodnie z raportem z 2008 r., opracowanym przez Department for Children, Schools and Families (Departament do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin), kontyngent pomocy finansowej skierowanej do dzieci wzrósł zaledwie o 7% między latami 2003/2004 a 2006/2007, gdy tymczasem wydatki na wczesny rozwój i opiekę nad dziećmi (szczególnie na program wczesnego startu i CTC) rosły w znacznie szybszym tempie (wzrost o 75% w tym samym przedziale czasowym).

Po objęciu władzy przez Gordona Browna (2007) uważano, że wiele się zmieni *in plus* w kwestii ograniczenia biedy wśród dzieci. Sam premier w jednym wywiadów dla „Guardiana” (jeszcze z 17 marca 2000) porównywał to zjawisko do bliźny na duszy Wielkiej Brytanii, a w swoim pierwszym przemówieniu (G. Brown, *Leadership acceptance speech*, 2007) w roli lidera Partii Pracy mówił o tym, że kwestia walki z biedą wśród dzieci stanie się podstawą budowania lepszego kraju.

W jaki sposób poczynania Nowej Partii pracy przełożyły się na zmiany w polityce oświatowej i jakie efekty zarysowały się w samym systemie dydaktycznym? Przede wszystkim skoncentrowano się na zwiększeniu liczby młodych osób kontynuujących naukę po 16 roku życia (włączając w to programy unijne typu „Uczenie się przez całe życie”, zwiększenie partycypacji młodych w studiach wyższych, zdobywanie dalszych kwalifikacji i doskonalenie zawodowe przez pracujących, zachęcanie emerytów do aktywności edukacyjnej itp.) oraz na zapewnieniu właściwego startu najmłodszym: wprowadzano programy mające wspierać niwelowanie różnego typu nierówności edukacyjnych wśród najmłodszych, np. Early Education Action Zones, Every Child Matters (2003), Every Child a Reader (2005), Every Child a Writer (2005), Every Child Counts (2005). Oprócz tego kładziono nacisk na poprawę wyników

z egzaminów państwowych (głównie z języka angielskiego i matematyki) na kolejnych poziomach zaawansowania od szkolnictwa podstawowego po przedakademickie, np. Key Stage 2 i 3 (poziomy podstawowy i gimnazjalny), GCSE (ponadgimnazjalny) czy A-levels (przedakademicki). Równocześnie skierowano reformy finansowe do biednych i nierozwiniętych rejonów celem polepszenia sytuacji oraz zbilansowania nierówności rzutujących na sytuację oświatową i osiągnięcia uczniów. Ponadto rząd zdecydował się na większą ingerencję w oświatę i jej placówki oraz ich kontrolę, np. przez Ofsted (które powołano już w połowie XIX w., zreorganizowano przez Education Act z 1992 r. i ugruntowano jego kompetencje w 2006 w Education and Inspections Act) czy egzaminy państwowe. Początkowo dla edukacji podstawowej wprowadzono strategię narodowe dotyczące podstawowych umiejętności: czytania i liczenia. Na przedmioty te przeznaczono dodatkową obowiązkową godzinę dziennie oraz wprowadzono ogólne plany nauczania, materiały pomocnicze i doskonalenia dla nauczycieli. W 2003 r. wprowadzono nową strategię początkową, obejmującą już wszystkie przedmioty i dającą większą autonomię nauczycielom, obawiając się, że wcześniejsza zbyt wąsko zawężyła sylabus. (Należy jednak nadmienić, że praktycy w tej kwestii są jednak często niezadowoleni i zarzucają rządowi zbyt dużą ingerencję w proces dydaktyczny, wymuszający pracę organizowaną wyłącznie pod kątem podwyższenia zdawalności z egzaminów, a nie faktycznego zdobywania i poszerzania wiedzy.) Po 2001 r. ponownie poszerzono kompetencje władz centralnych, zarówno w procesie dydaktycznym, jak i uczeniu się, na szkoły ponadpodstawowe, wprowadzając strategię Key Stage 3 (później znaną jako Secondary National Strategy) oraz oferując opiekę, konsultacje i materiały dydaktyczne dla nauczycieli. Ponieważ regulacje te dotyczyły nie tylko przedmiotów, ale także oceniania oraz monitorowania zachowania i obecności, wymusiły na nauczycielach i ich asystentach dodatkową pracę o charakterze administracyjnym, odciągając ich od nauczania. Inicjowano programy wspierające w postaci grantów dla uczniów ze szkół z biednych rejonów (np. skierowany do mniejszości etnicznych The Ethnic Minority Achievement Grant, EMAG), dotacji dla placówek szkolnych i darmowych posiłków (dla uczniów w wieku od 11 do 14 lat).

Jakie były skutki prowadzonych działań? Wyniki egzaminów państwowych nie spełniły oczekiwań polityków, ale można mówić o słabych zapowiedziach poprawy (R. Lupton, N. Heath, E. Salter, 2009). Co ciekawe, lepsze wyniki w niwelowaniu nierówności odnotowywano w szkołach z rejonów ubogich, co może wskazywać na korzystny wpływ dodatkowej pomocy dla nich (DCSF, 2005a). Procent uczniów osiągających wyniki od A do C z pięciu przedmiotów (z egzaminów GCSE) wzrósł w 2005 r. do ok. 50,6% (co dotyczy szkół EiC – Excellence in Cities, dosł. „doskonałość w miastach”), przy czym szkoły o najniższych osiągnięciach zdołały dorównać do tego poziomu dopiero w 2007. Pomimo to nadal jedna piąta pozostawała poniżej 30% pułapu

dla ocen A-C z pięciu przedmiotów (włączając angielski i matematykę), co doprowadziło do ogłoszenia nowego programu o nazwie National Challenge (Wyzwanie Narodowe). Z danych statystycznych wynika, że wciąż rysuje się znaczna rozbieżność między osiągnięciami dzieci i młodzieży z różnych klas społecznych, utrzymując się na wysokim poziomie (szczególnie między najniższymi a najwyższymi klasami społecznymi), sięgając wg danych statystycznych Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2004) w 2004 r. 44 punktów procentowych. Różnica między najbardziej a najmniej uprzywilejowanymi szkołami wynosi 30 punktów procentowych (DCSF, 2007). To samo źródło informuje, że w 2007 r. 4/5 młodych ludzi z 10% najbardziej uprzywilejowanych regionów kończy edukację obowiązkową z pięcioma ocenami z egzaminów końcowych GCSE na poziomie ocen A-C (natomiast z najbiedniejszych rejonów zaledwie 2/5 młodzieży); ponadto różnice są większe na wyższym niż na niższym poziomie osiągnięć, co potwierdza również badanie kohorty młodych z 2005 r. (DCSF, 2005b).

W odniesieniu do programu 16+ osiągnięcia także są różne. Posunięcia rządowe prowadzące do wzrostu liczby osób młodych uczestniczących w edukacji czy doskonaleniu zawodowym dały umiarkowane rezultaty. Dane statystyczne DCSF z 2008 r. pokazują, że na 2007 r. przypadł największy odsetek młodych z grupy wiekowej 16–18 lat kontynuujących edukację (78,7%), ale od objęcia władzy przez laburzystów (1997) jest to wzrost o zaledwie 1,9%. Należy jednak nadmienić, że wzrost ten osiągnięto nie przez spadek osób, które nie kontynuują edukacji czy doskonalenia zawodowego (NEETS), ale wzrost proporcji (głównie) w edukacji i doskonaleniu zawodowym, jako że sam procent młodych poza edukacją i doskonaleniem jest wyższy niż wtedy, gdy partia obejmowała władzę i w 2007 r. sięgał prawie 10% (DCSF, 2008). Dla tej grupy rząd ingerował w sylabus, zmieniając go, a także modyfikując nieco egzaminy i dodając egzaminy zawodowe.

Jeśli chodzi o dorosłych (w kwiecie wieku) odbiorców produktu edukacyjnego, jeszcze trudniej zająć jednoznaczne stanowisko. Wprowadzono programy zgodne z unijnymi i promujące uczenie się, ale wciąż problemem jest nie tylko zachęcanie dorosłych do ciągłego zdobywania wiedzy i umiejętności, ale także pomoc im w utrzymaniu się w tym systemie. Zagadnienie to jest niezmiernie złożone, bo porusza m.in. kwestie zarobkowe, przyzwolenia społecznego czy akceptacji przez rodzinę.

Pod dużym znakiem zapytania stoi także kwestia edukacji wyższej. Niewiele tu właściwie udało się zmienić, bo choć Nowa Partia Pracy powtarzała, że dąży do równości w społeczeństwie, to w odniesieniu do rozwoju na poziomie uniwersyteckim właściwie działała tak jak konserwatyści. Próbowano regulować kwestie finansowe (czesne, pożyczki studenckie, poradnictwo itp.), ale odsetek studentów rodzimych nie jest duży: do 2006/2007 ich udział w przedziale wiekowym 17 do 30 lat wzrósł zaledwie niewiele więcej niż pół punktu procentowego (z 39,2% do 39,8%), spadając jednocześnie

dla mężczyzn z 37,1% do 34,8%. Dane z 2007 r. pokazują, że współczynnik uczestnictwa jest poniżej średniej OECD (OECD, 2007), a uczelnie mniej renomowane utrzymują się głównie z opłat od studentów zagranicznych czy dodatkowo oferowanych odpłatnych programów/kursów.

Próbując analizować poczynania rządów Nowej Partii Pracy, odnosi się wrażenie, że skoncentrowała się na próbie zmniejszenia nierówności natury społeczno-ekonomicznej w edukacji przez programy wspierające i pomoc finansową, ale także przez zwiększenie ingerencji władz centralnych w placówki oświatowe, sylabusy, rozkłady materiału i nasilenie kontroli jakości, mierzonej głównie względem osiągnięć uczniów z egzaminów państwowych (co z kolei powoduje, że polepszaniu się wyników z egzaminów państwowych towarzyszy obniżenie – co zarzuca się rządowi – ich poziomu trudności). Efektem takiego obrotu spraw było ogólne niezadowolenie praktyków, a z czasem również rodziców, którzy zaczęli dostrzegać problem uczenia się do zdawania testów, nie zaś nabywania wiedzy (co dało i wciąż znajduje upust nie tylko w niepochlebnych artykułach prasowych, ale niejednokrotnie także bojkocie egzaminów). Uczelnie wyższe, szczególnie z tzw. Russel Group², nie są zadowolone z poczynania rządowych dotyczących naboru czy czesnego. Uważa się bowiem, że poczynania takie prowadzą zarówno do obniżenia jakości nauczania, jak i uczenia się. Dalej, mimo koncentracji na procesie nauczania okazuje się, że rośnie współczynnik wagarowania i wydaleni z placówek oświatowych (<http://www.bbc.co.uk/news/10802142>), co wskazuje na coraz większe problemy natury wychowawczej. Z drugiej jednak strony, osiągnięcia młodych uczniów (na poziomie szkoły podstawowej) zdają się dowodzić, że programy kierowane do najmłodszych celem zapewnienia im równego startu i wyrównywania szans zaczynają przynosić efekty. Potwierdzają to osiągnięcia z egzaminów Key Stage 2 z matematyki i angielskiego (<http://www.bbc.co.uk/news/education-10842728>), choć nie wszystkie wyniki na przestrzeni lat zdają się optymistyczne (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8182391.stm).

Można pokusić się o konkluzję, że poczynania Nowej Partii Pracy bez wątpienia zmodyfikowały oblicze systemu edukacji w kraju. Część podjętych i wprowadzonych w życie decyzji odbiła się jak najbardziej pozytywnym echem na systemie dydaktycznym, natomiast niektóre z posunięć rządowych pozostają dyskusyjne. Pełna ocena nie jest możliwa z racji braku danych bądź zbyt krótkiego okresu, jaki upłynął od rozpoczęcia danego działania długofalowego. Poza tym trzeba zwrócić uwagę, że analiza bezpośredniego wpływu polityki oświatowej na system dydaktyczny powinna opierać się nie tylko na dostępnych danych statystycznych traktujących o wynikach

² Russel Group – grupa współpracujących 20 uniwersytetów brytyjskich, otrzymujących łącznie 2/3 dostępnej kwoty na granty badawcze w kraju. Wśród nich znajdują się najstarsze uniwersytety w kraju.

egzaminów czy różnego rodzaju zależnościach szeroko rozumianej natury społeczno-ekonomicznej, ale i na analizie danych jakościowych płynących od praktyków. Zatem dużo jeszcze pozostaje do zrobienia dla badaczy, co mogłoby rzucić dodatkowe światło na zależności systemowe między procesami natury politycznej a ich implementacją, a potem zostać wykorzystane, także na polskim rynku edukacyjnym. Szczególnie że Polska wzięła angielskie rozwiązania w dziedzinie szkolnictwa za wzór do naśladowania. Tym samym łatwiej byłoby przewidzieć możliwe trudności i uniknąć błędów, a wykorzystać jak najlepiej te posunięcia, które zdają się owocować pozytywnymi rezultatami oświatowymi.

Bibliografia

- Brown, G. (2007). *Leadership acceptance speech*. Manchester, 23.06.
- DCSF. (2004). Statistical First Release, 04.
- DCSF. (2005a). Statistics of Education: Trends in Attainment Gaps.
- DCSF. (2005b). Youth Cohort Study, 04.
- DCSF. (2007). Statistical First Release, 38.
- DCSF. (2008). Statistical First Release, 23.
- Donovan, N., Halpern, D. (2002). *Life Satisfaction: The State of Knowledge and Implications for Government*. Londyn.
- DWP. (2004). *Households Below Average Income 1994/95 – 2002/03*. Leeds.
- Ermisch, J., Francesconi, M., Pevalin, D.J. (2001). Outcomes for Children of Poverty. *DWP Research Report*, 158.
- Hills, J., Sefton, T., Stewart, K. (red.) (2009). *Towards a More Equal Society? Poverty, inequality and policy since 1997*. Bristol.
- HM Treasury's Public Expenditure Statistical Analyses (2008).
- Hobcraft, J. (1998). Intergenerational and Life-Course Transmission of Social Exclusion: Influences of Childhood Poverty, Family Disruption, and Contact with the Police. *CASE Paper*, 15.
- Lupton, R., Heath, N., Salter, E. (2009). Education: New Labour's top priority. W: J. Hills, T. Sefton, K. Stewart (red.), *Towards a More Equal Society? Poverty, Inequality and Policy since 1997*. Bristol.
- NAO (2006). *Department for Work and Pensions Resource Accounts 2005–2006*; www.nao.org.uk/publications/0506/dwp_resource_accounts_2005-06.aspx.
- OECD (2007). *Education at a Glance*. Paryż.
- Waldfoegel, J. (1998). *Early Childhood Interventions and Outcomes*. Londyn.
- http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8182391.stm.
- <http://www.bbc.co.uk/news/10802142>.
- <http://www.bbc.co.uk/news/education-10842728>.
- http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2009/ukpga_20090024_en_1.

Streszczenie

Artykuł dotyczy próby zredukowania nierówności w zakresie osiągnięć edukacyjnych na etapie nauczania obowiązkowego, ale i dalszego, przez Nową Partię Pracy. Autorka skupia się na rządach T. Blaira, ale ujmuje także krótko pierwsze lata rządów G. Browna. Koncentruje się na ujęciu finansowym i wprowadzanych na tym polu nowych rozwiązaniach pomocowych. Podkreśla, że najwięcej zyskały dzieci z rodzin niepełnych, gdyż Partia Pracy za element wyjściowy do zmian uznała wyniki wcześniejszych badań, które udowodniały, iż dzieci żyjące w biedzie cechuje niska samoocena oraz są niejako z góry skazane na niepowodzenia szkolne, a później w środowisku pracy, i ogólnie należą do grupy o zwiększonym prawdopodobieństwie szeroko rozumianego niepowodzenia życiowego. Artykuł przedstawia podejście laburzystów do likwidacji biedy przez duże zmiany w systemie edukacyjnym, m.in. wprowadzenie programu wczesnego wspomaganie i tworzenie centrów wczesnego doskonalenia. Artykuł zwraca uwagę na przekładanie się tych poczynań na ewentualne zmiany w samej polityce oświatowej i wskazuje na wiele problemów dotyczących ingerencji władz centralnych w proces dydaktyczny, np. postrzeganie wyników egzaminów przez pedagogów i rodziców/opiekunów.

Summary

The article discusses the steps undertaken by New Labour to reduce educational inequalities within the area of attainment on the level of compulsory education system (as much as obligatory education) as happened during the party's government in England 1997–2010 (with the focus on T. Blair's office). The paper enumerates a number of changes introduced, particularly those referring to financial reforms (which shows New Labour's focus on dealing with the fight against poverty perceived as one of the major factors influencing the society's future), and pointing that the group who gained most were children from deprived areas. Furthermore, the article presents the influence of the government's policy on the changes within education as much as public attitude towards the undertaken steps and some of the problems following.

Monika Stawiarska-Lietzau

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

W poszukiwaniu szczęśliwego twórcy – cechy osobowości transgresyjnej a zadowolenie młodzieży z życia

Wprowadzenie

Postulaty wychowania twórczego obecne są w naukach humanistycznych od wielu lat, wciąż jednak w praktyce edukacyjnej – dydaktycznej i wychowawczej – zmagamy się z niedostatkami w tym zakresie. Temat ten wydaje się coraz bardziej aktualny w dobie ciągłych zmian cywilizacyjnych: technologicznych, kulturowych i społecznych. Tym bardziej istotny staje się nacisk na wychowanie i kształcenie kompetencji i cech osobowości, które pozwolą młodym ludziom w sposób elastyczny i twórczy dostosowywać się do otoczenia, realizować swoje cele i osiągać życiową satysfakcję.

Celem niniejszego artykułu jest analiza psychotransgresyjnej koncepcji człowieka jako nowej płaszczyzny rozważań w zakresie oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz jej związków z przeżywaniem zadowolenia z życia, a także prezentacja wyników badań pilotażowych dotyczących związków między wybranymi cechami osobowości powiązanych z zachowaniami transgresyjnymi a zadowoleniem z życia.

Główne założenia transgresyjnej koncepcji człowieka

J. Koziński przedstawił w kilku pracach (1987, 2001, 2002) transgresyjną koncepcję człowieka i wynikające z niej praktyczne implikacje, m.in. w zakresie oddziaływań edukacyjnych. Jest to koncepcja stosunkowo mało spopularyzowana, zatem poniżej przedstawione zostaną jej główne założenia.

Główną tezą psychotransgresjonizmu jest stwierdzenie, że człowiek jest bytem sprawczym, samodzielny, obdarzony wolnością wyboru i wewnątrzsterownym. Źródło jego działania znajduje się przede wszystkim w nim samym – podmiocie. Decyzje i działania człowieka wpływają przede wszystkim z jego unikatowej osobowości i motywacji ekstensywnej. Główną siłą napędową działań człowieka jest potrzeba potwierdzenia własnej wartości (hubrystyczna). Podnosi swoją wartość, dowartościowuje siebie przez działanie, szczególnie czyny o charakterze transgresyjnym.

Człowiek jako sprawca nastawiony jest na rozwój wewnętrzny i zewnętrzny – samodoskonalenie, przekraczanie granic własnych możliwości, zdobywanie i przekształcanie otoczenia. Dzięki temu kształtuje swoją osobowość i rozwija kulturę. Działania te służą także osiągnięciu dobrobytu i dobrostanu psychicznego.

Kozielecki dokonuje podziału aktywności poznawczej i praktycznej człowieka na dwa rodzaje działań: ochronne (zachowawcze) i transgresyjne.

Działania ochronne obejmują codzienne czynności człowieka, nawykowe, konwencjonalne i powtarzające się, które służą zdobywaniu dóbr niezbędnych do codziennej egzystencji i zachowaniu równowagi organizmu. Można do nich zaliczyć np. pokarm, dach nad głową, zdrowie, przeżycia erotyczne czy bezpieczeństwo osobiste (J. Kozielecki, 2001, s. 33). Wykonując je, człowiek wykorzystuje dobrze znane, wyuczone sekwencje zachowań, takie jak skrypty kulturowe, i postępuje zgodnie z nimi.

Natomiast zachowania transgresyjne polegają na

[...] przekraczaniu granic dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, społecznych czy intelektualnych, na wykroczeniu poza to, czym sprawca jest i co posiada (J. Kozielecki, 2001, s. 36).

Jako przykłady takich zachowań Kozielecki (2001, s. 18) wymienia: zajmowanie nowych terytoriów, konstruowanie wynalazków technicznych, łamanie stereotypów poznawczych czy artystycznych, zmagania o prawa człowieka, samokształcenie charakteru czy wyzwianie się z ograniczeń narzucanych przez naturę i kulturę. Są one źródłem innowacji i zmian, a także rozwoju osobistego.

Można wyróżnić kilka rodzajów transgresji (J. Kozielecki, 2001, 39–46).

1. Transgresje osobiste – polegają na przekroczeniu przez człowieka granic własnych umiejętności i osiągnięć. Zdobycie popularnego szczytu, samodzielne rozwiązanie trudnego równania matematycznego, namalowanie obrazu czy amatorskie ulepszenia techniczne to przykłady takich transgresji. Nie mają one wymiaru społecznego, gdyż granice te zostały już przesunięte przez inne osoby.
2. Transgresje historyczne – polegają na przesunięciu granic materialnych lub symbolicznych, których jeszcze nikt nie przekroczył. Wiążą się z czynami

nowatorskimi, bohaterskimi, takimi jak nowe odkrycia naukowe, zdobycie nowego terytorium, prekursorskie powieści.

3. Transgresje ekspansyjne – polegają na zdobywaniu i rozszerzaniu; nie wymagają zazwyczaj myślenia innowacyjnego, ale poprawiają jakość życia. Należą do nich: poszerzanie terytorium, zwiększanie kontroli nad naturą, poszerzanie granic wolności, przedłużanie życia, złamanie tabu kulturowego itp.
4. Transgresje twórcze – polegają na wytwarzaniu nowych pomysłów i idei, wiążą się zazwyczaj z działalnością naukową i artystyczną. Transgresje te przesuwają granice ludzkich osiągnięć i rozszerzają dotychczasowe granice poznania.
5. Transgresje konstruktywne i destruktywne – wiążą się z wymiarem etycznym aktywności człowieka, konsekwencjami działań poznawczych i praktycznych. Transgresje konstruktywne służą jednostce i innym osobom, wiążą się z wartościami pozytywnymi w danej kulturze. Natomiast transgresje destruktywne dotyczą promowania wartości negatywnych (zła) i są skierowane przeciw jednostce lub społeczności. Można do nich zaliczyć transgresje autodestruktywne, gdy aktywność jednostki koncentruje się na niej samej (np. samouszkodzenia, używki, samobójstwo).

Jak widać z powyższego przeglądu, działania transgresyjne mogą przybierać różne formy i prowadzić do zróżnicowanych efektów. Wyłączając transgresje destruktywne i autodestruktywne, wiążą się one jednak z ciągłym rozwojem i zwiększaniem dobrostanu jednostki w wymiarze osobistym lub społecznym – cywilizacyjnym i kulturowym.

Zachowania transgresyjne jako źródło zadowolenia z życia?

Badania nad uwarunkowaniami zadowolenia z życia systematycznie pokazują, że obiektywne warunki życia, takie jak bogactwo, małżeństwo, dzieci, zdrowie, wykształcenie, władza, mają stosunkowo niewielki związek z poczuciem jakości życia. Obiektywne wyznaczniki jakości życia wyjaśniają około 10% wariacji odpowiedzi w skalach szczęścia (J. Czapiński, 1994, 2005). Poczucie zadowolenia z życia wydaje się bardziej związane z psychologicznym funkcjonowaniem człowieka: temperamentem, niektórymi cechami osobowości, poznawczym i emocjonalnym reagowaniem na siebie i świat.

Czynnikiem, który wydaje się mieć istotny związek z dobrostanem psychicznym człowieka, jest **aktywność** – aktywne zaangażowanie człowieka w różne sfery życia. Na rolę aktywności w osiągnięciu zadowolenia z życia zwraca uwagę wielu autorów. T. Tomaszewski (1982) twierdzi, że mamy lepsze jakościowo, bardziej satysfakcjonujące życie, kiedy jesteśmy aktywni,

twórczy i zaangażowani w podstawowe formy działalności, takie jak praca, zabawa i nauka. M. Csikszentmihalyi (2005) w swojej koncepcji przepływu (*flow*) stawia tezę, że poczucie przepływu, czyli szczęścia, daje samo zaangażowanie się w pewne formy aktywności, szczególnie takie, jakie wymagają od jednostki pewnego wysiłku, zadania trudne i wymagające określonych umiejętności, stanowiące dla człowieka swoiste wyzwanie. Działania takie odpowiadają zachowaniom transgresyjnym w koncepcji Kozieleckiego, który zauważa zresztą, że

[...] w trakcie wykonywania działań transgresyjnych, szczególnie twórczych, rodzi się często stan świadomości zwany **przeływem** (J. Kozielecki, 2001, s. 182).

Jest to stan pełnej koncentracji i zaangażowania w działanie, któremu towarzyszy poczucie siły i swobody oraz radości. Można zatem przypuszczać, że osoby życiowo aktywne, skłonne do podejmowania działań transgresyjnych będą wykazywały wyższy poziom zadowolenia z życia w porównaniu z osobami takich działań niepodejmującymi.

Ludzie różnią się tendencją do podejmowania działań o charakterze transgresyjnym. Należy zatem zapytać, od czego zależą różnice indywidualne w zakresie skłonności do podejmowania takich zachowań. Kozielecki (1987, 2001) twierdzi, że rozwój osobowości transgresyjnej zależy od czynników genetycznych, środowiskowych, aktywności jednostki oraz zjawiska emergencji¹. Twierdzenia tego autora mają jednak charakter teoretyczny. Próby empirycznej weryfikacji uwarunkowań różnic indywidualnych w tym zakresie podjął się R. Studenski (2006). Uważa on, że,

[...] działania transgresyjne są wspomagane zdolnościami poznawczymi oraz cechami osobowości, woli i motywacji. Dzięki zdolnościom poznawczym jednostka przełamuje 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).

Badania nad związkami między zachowaniami transgresyjnymi a cechami osobowości wskazują, że osoby skłonne do takich zachowań wykazują jednocześnie wysoką skłonność do podejmowania ryzyka fizycznego i społecznego, wysoki poziom aspiracji i wewnątrzsterowność, a także wysoki poziom ekstrawersji (R. Studenski, 2006, s. 140).

¹ Zjawisko emergencji dotyczy zdolności do wewnętrznej dynamiki i samoorganizacji złożonych systemów, do których zaliczyć można osobowość człowieka. Dzięki temu w obrębie systemu pojawiają się spontanicznie nowe właściwości i jakości, których nie można wyprowadzić z elementów tworzących całość.

Biorąc pod uwagę osobowościowe uwarunkowania różnic indywidualnych w zakresie skłonności do podejmowania zachowań transgresyjnych oraz zakładane zależności między zadowoleniem z życia a działaniami transgresyjnymi przyjęto do empirycznej weryfikacji następujący problem badawczy: **Czy istnieje związek między zadowoleniem z życia a cechami osobowości powiązanych z zachowaniami transgresyjnymi: skłonnością do ryzyka, nadzieją na sukces i ekstrawersją?**

Na podstawie przyjętych założeń sformułowano hipotezę badawczą zakładającą, że **istnieje pozytywna korelacja między zadowoleniem z życia a cechami osobowości powiązanych z zachowaniami transgresyjnymi: skłonnością do ryzyka, nadzieją na sukces i ekstrawersją.**

Założenia metodologiczne badań własnych

Prezentowane w niniejszym artykule badania mają charakter pilotażowy, a ich celem była wstępna analiza postawionego problemu badawczego.

Za zmienną zależną przyjęto zadowolenie z życia rozumiane jako subiektywnie spostrzegana lub odczuwana własna pomyślność, dobry stan własnego życia (J. Czapiński, 1994). Zmienną tę określono na podstawie stworzonej przez Czapińskiego (1994, 2001) cebulowej teorii szczęścia. Zgodnie z tą teorią na zadowolenie z życia składają się trzy aspekty (warstwy) szczęścia:

- 1) **wola życia** – warstwa najgłębsza – pozytywna postawa wobec życia, uwarunkowana genetycznie, najbardziej stabilna, najslabiej reagująca na zewnętrzne czynniki;
- 2) **ogólny dobrostan psychiczny** – warstwa pośrednia – przeżywane emocjonalnie lub wyrażone poznawczo ogólne zadowolenie z życia (subiektywnie doświadczana jakość życia, ogólne poczucie szczęścia);
- 3) **zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcje cząstkowe)** – warstwa zewnętrzna – najbardziej wrażliwa na zewnętrzną rzeczywistość, obejmująca zadowolenie z poszczególnych obszarów życia, takich jak praca, rodzina, dzieci, dochody, przyjaciele, warunki mieszkaniowe.

Do pomiaru poszczególnych warstw zadowolenia z życia wykorzystano skalę zaproponowaną przez J. Czapińskiego (1994). Pragnienie życia – wolę życia zmierzono za pomocą pytania: Jak silne w tych dniach jest twoje pragnienie życia? Badani mieli za zadanie zaznaczenie odpowiedzi na 9-stopniowej skali (gdzie: 0 – w ogóle nie chce mi się żyć, a 9 – bardzo mocno chce mi się żyć). Ogólny dobrostan psychiczny – globalną ocenę życia mierzono za pomocą Drabinki Cantrilla, gdzie badani zaznaczali na skali od 0 do 10 ogólne zadowolenie ze swojego życia obecnie i za 5 lat (0 – najgorsze życie, jakiego mógłbym się spodziewać; 10 – najlepsze życie, jakiego mógłbym się spodziewać). Zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcje

częstkowe) badani określali na 6-stopniowej skali (od 1 – bardzo niezadowolony, do 6 – bardzo zadowolony; 0 – jeśli nie dotyczy). W badaniu uwzględniono następujące dziedziny życia:

- stosunki z najbliższymi w rodzinie (rodzina),
- sytuację finansową własnej rodziny (finanse),
- stosunki z kolegami/grupą przyjaciół (koledzy),
- swój stan zdrowia (zdrowie),
- swoje osiągnięcia życiowe (osiągnięcia),
- sytuację w kraju (Polska),
- miejsce pracy/nauki (nauka),
- warunki mieszkaniowe oraz otoczenie miejsca zamieszkania (mieszkanie),
- poziom dostępnych usług (usługi),
- perspektywy na przyszłość (perspektywy),
- życie seksualne (seks),
- wykształcenie,
- sposób spędzania wolnego czasu (czas wolny),
- małżeństwo/związek partnerski (małżeństwo),
- normy moralne własnego społeczeństwa (moralność).

Za zmienne niezależne przyjęto nadzieję na sukces, skłonność od ryzyka oraz cechy osobowości w ujęciu „wielkiej piątki” (Big Five). W definiowaniu nadziei na sukces oparto się na koncepcji nadziei C.R. Snydera (za: M. Łaguna, J. Trzebiński, M. Zięba, 2005). Zgodnie z tym ujęciem nadzieja rozumiana jest jako pozytywny stan motywacyjny, oparty na wzajemnie z sobą powiązanych dwóch rodzajach przekonań: że ma się silną wolę i wystarczające kompetencje do podejmowania różnych rodzajów aktywności. Do pomiaru nadziei na sukces wykorzystano Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS). Kwestionariusz składa się z 12 twierdzeń i pozwala na oszacowanie wskaźnika ogólnego poziomu nadziei na sukces (im wyższy wynik, tym większa nadzieja na sukces) oraz pomiar dwóch komponentów nadziei:

- **przekonanie o posiadaniu silnej woli**, czyli świadomość własnej skuteczności ujawniana w inicjowaniu dążenia do celu i trwaniu w nim;
- **przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań**, czyli świadomość własnej wiedzy i kompetencji intelektualnych, ujawniana w sytuacjach wymagających wymyślenia lub poznania nowych sposobów prowadzących do osiągnięcia celu.

Skłonność do ryzyka rozumiana jest jako uogólniona tendencja jednostki do podejmowania ryzyka. Ma charakter cechy ciągłej, rozciągającej się na kontinuum od bardzo dużej skłonności do ryzyka do bardzo dużej awersji do ryzyka. Behawioralnym korelatem skłonności do ryzyka jest podejmowanie zachowań ryzykownych. Do pomiaru skłonności do ryzyka wykorzystano Test Zachowań Ryzykownych (TZR) R. Studenskiego (2002). Test składa się z 25 twierdzeń i mierzy deklarowaną przez osoby badane częstość angażowania się w sytuacje o podwyższonym ryzyku oraz częstość doznawania

satysfakcji w powiązaniu z zachowaniem ryzykownym lub w następstwie takiego zachowania. Wysokie wyniki uzyskane w teście TZR wskazują na częste angażowanie się danej osoby w zachowania ryzykowne.

Do zdefiniowania pojęcia ekstrawersji wykorzystano pięcioczynnikowy model osobowości Costy i McCrae. Model ten obejmuje następujące cechy osobowości:

- **neurotyczność** – podatność na doświadczanie negatywnych emocji, takich jak strach, zmieszanie, niezadowolenie, gniew, poczucie winy oraz wrażliwość na stres psychologiczny;
- **ekstrawersja** – liczba i jakość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji;
- **otwartość na doświadczenie** – tendencja jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancja wobec nowości i ciekawość poznawcza;
- **ugodowość** – pozytywne *vs* negatywne nastawienie do innych ludzi, orientacja interpersonalna przejawiająca się w altruizmie *vs* antagonizmie, doświadczanych w uczuciach, myślach i działaniu;
- **sumiennność** – stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel.

Pomiaru cech osobowości dokonano na podstawie kwestionariusza NEO-FFI (B. Zawadzki i in., 1998). Kwestionariusz składa się z 60 twierdzeń, po 12 twierdzeń w odniesieniu do każdej skali. Wyniki surowe zawierają się w przedziale od 0 do 48; im wyższy wynik, tym większe nasilenie danej cechy.

Grupę badawczą stanowili studenci Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, w wieku 19–25 lat ($M = 21,6$; $SD = 1,86$). W badaniach wzięło udział ogółem 119 osób, w tym 79 kobiet i 40 mężczyzn. Do weryfikacji przyjętej hipotezy wykorzystano analizę korelacji r-Pearsona.

Wyniki

Wymiary zadowolenia z życia a nadzieja na sukces

Wyniki przedstawiające związki między wymiarami zadowolenia z życia a nadzieją na sukces przedstawiają tabele 1 i 2. W tabeli 1 znajdują się dane dotyczące zależności między nadzieją na sukces a głębszymi warstwami zadowolenia z życia – pragnieniem życia oraz globalnym zadowoleniem z życia – teraz i za 5 lat. Istotne pozytywne korelacje odnotowano dla wyniku ogólnego w zakresie nadziei na sukces i jednego z komponentów nadziei – siły woli. Wyniki te korelują pozytywnie z pragnieniem życia i globalnym zadowoleniem z życia teraz. Wartości korelacji w przedziale 0,21–0,25 wskazują, że związki między tymi zmiennymi są dosyć słabe.

Tabela 1. Związki między pragnieniem życia i globalnym zadowoleniem z życia a nadzieją na sukces

Zadowolenie z życia	Nadzieja na sukces		
	KNS – wynik ogólny	KNS-R umiejętność znajdowania rozwiązań	KNS-W siła woli
Pragnienie życia	0,23*	0,14	0,25**
Globalne zadowolenie teraz	0,21*	0,11	0,25*
Globalne zadowolenie za 5 lat	0,18	0,13	0,18

Korelacje istotne statystycznie oznaczone gwiazdką:

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Źródło: wszystkie tabele w opracowaniu własnym.

Silniejsze zależności odnotowano dla związków między nadzieją na sukces – wynikiem ogólnym oraz siłą woli a satysfakcjami częściowymi. Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2, istnieją dosyć silne pozytywne korelacje między siłą woli a zadowoleniem ze sposobu spędzania czasu wolnego ($r = 0,56$), z osiągnięć ($r = 0,55$) i wykształcenia ($r = 0,48$).

Tabela 2. Związki między globalnym zadowoleniem z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcjami częściowymi) a nadzieją na sukces

Satysfakcje częściowe	KNS wynik ogólny	KNS-R umiejętność znajdo- wania rozwiązań	KNS-W siła woli
Rodzina	0,10	-0,04	0,07
Finanse	0,27**	0,15	0,31**
Koledzy	0,24*	0,20	0,39***
Zdrowie	0,16	0,10	0,18
Osiągnięcia	0,35***	0,05	0,55***
Polska	-0,14	-0,18	-0,05
Nauka	0,15	0,00	0,27**
Mieszkanie	0,24*	0,13	0,28**
Usługi	0,27**	0,21*	0,25**
Perspektywy	0,25*	0,12	0,31**
Seks	0,19*	0,16	0,17
Wykształcenie	0,36***	0,15	0,48***
Czas wolny	0,42***	0,15	0,56***
Małżeństwo	0,10	0,07	0,11
Moralność	0,01	-0,06	0,08

Korelacje istotne statystycznie oznaczone gwiazdką:

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Umiarkowaną siłę związków odnotowano dla zadowolenia ze stosunków z kolegami ($r = 0,39$), finansów ($r = 0,31$), perspektyw na przyszłość ($r = 0,31$), miejsca zamieszkania ($r = 0,28$), miejsca nauki ($r = 0,27$) i poziomu usług ($r = 0,25$). Podobnie kształtują się zależności między wynikiem ogólnym nadziei na sukces a satysfakcjami cząstkowymi, choć siła związków jest słabsza: czas wolny ($r = 0,42$), wykształcenie ($r = 0,36$), osiągnięcia ($r = 0,35$), poziom usług i sytuacja finansowa ($r = 0,27$), perspektywy na przyszłość ($r = 0,25$), stosunki z kolegami i miejsce zamieszkania ($r = 0,24$), życie seksualne ($r = 0,19$). Komponent nadziei, jaki stanowi przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, koreluje pozytywnie jedynie z zadowoleniem z usług, choć siła związku jest tutaj słaba ($r = 0,21$).

Wymiary zadowolenia z życia a cechy osobowości (NEO-FFI)

W tabelach 3 i 4 przedstawiono wyniki dotyczące zależności między zadowoleniem z życia a cechami osobowości. Hipoteza zakładała pozytywną korelację zadowolenia z życia jedynie z ekstrawersją, przeanalizowano jednak związki zadowolenia z życia także z pozostałymi cechami „wielkiej piątki”.

Tabela 3. Związki między pragnieniem życia i globalnym zadowoleniem z życia a cechami osobowości

Zadowolenie z życia	Cechy osobowości				
	NEU	EKS	OND	UGD	SUM
Pragnienie życia	-0,38***	0,28**	-0,12	0,19*	0,04
Globalne zadowolenie teraz	-0,19*	0,08	0,02	0,19*	0,19*
Globalne zadowolenie za 5 lat	-0,22*	0,27**	-0,02	-0,03	0,15

Korelacje istotne statystycznie oznaczone gwiazdką

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Ekstrawersja koreluje pozytywnie z pragnieniem życia ($r = 0,28$) i ogólnym zadowoleniem z życia, ale jedynie w perspektywie za 5 lat ($r = 0,27$) (tabela 3). Obie te zależności są umiarkowanie silne. Odnotowano także umiarkowanie pozytywne korelacje z zadowoleniem z poszczególnych dziedzin życia dla 7 spośród 15 sfer życia (tabela 4): relacje z kolegami ($r = 0,36$), osiągnięcia ($r = 0,33$), wykształcenie ($r = 0,27$), sposób spędzania czasu wolnego ($r = 0,27$), miejsce zamieszkania ($r = 0,26$), relacje rodzinne ($0,22$) i poziom usług ($r = 0,22$). Co ciekawe, pojawiła się wśród wyników jedna zależność odwrotna – poziom ekstrawersji koreluje negatywnie z zadowoleniem z sytuacji w Polsce ($r = -0,21$), co wskazuje, że im bardziej ekstrawertyczna jest osoba, tym bardziej niezadowolona z sytuacji w Polsce.

Tabela 4. Związki między zadowoleniem z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcjami częściowymi) a cechami osobowości

Satysfakcje częściowe	NEU	EKS	OND	UGD	SUM
Rodzina	-0,09	0,22*	-0,05	0,34***	0,15
Finanse	-0,31**	0,07	-0,07	-0,09	0,08
Koledzy	-0,40***	0,36***	-0,01	0,27**	0,16
Zdrowie	-0,40***	0,16	-0,04	-0,08	0,04
Osiągnięcia	-0,51***	0,33**	-0,21*	0,13	0,23*
Polska	0,13	-0,21*	0,00	0,18	-0,08
Nauka	-0,19*	0,14	-0,16	0,31**	0,13
Mieszkanie	-0,38***	0,26**	-0,04	0,16	0,10
Usługi	-0,30**	0,22*	0,04	0,05	-0,01
Perspektywy	-0,35***	0,17	0,10	0,14	0,07
Seks	-0,39***	0,17	0,04	-0,21*	-0,06
Wykształcenie	-0,36***	0,27**	-0,02	0,24	0,26**
Czas wolny	-0,43***	0,27**	0,06	0,13	0,30**
Małżeństwo	-0,23*	0,08	-0,01	0,01	0,02
Moralność	-0,07	0,07	-0,12	0,27**	0,01

Korelacje istotne statystycznie oznaczone gwiazdką

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Jeżeli chodzi o inne cechy osobowości, to wyraźne i dość silne są zależności zadowolenia z życia w różnych jego wymiarach z neurotycznością. Wszystkie korelacje mają charakter ujemny, co wskazuje, że im wyższe natężenie tej cechy, tym zadowolenie z życia mniejsze. Neurotyczność jest dosyć silnie powiązana z najgłębszą warstwą szczęścia – pragnieniem życia ($r = -0,38$), i znacznie słabiej z globalnym zadowoleniem z życia – teraz ($r = -0,19$) i za 5 lat ($r = -0,21$). Wykazuje także silne i umiarkowane korelacje z większością satysfakcji częściowych: osiągnięciami ($r = -0,51$), sposobem spędzania czasu wolnego ($r = -0,43$), relacjami z kolegami ($r = -0,40$), zadowoleniem ze swojego stanu zdrowia ($r = -0,40$), życiem seksualnym ($r = -0,39$), miejscem zamieszkania ($r = -0,38$), wykształceniem ($r = -0,36$), perspektywami na przyszłość ($r = -0,35$), stanem finansów ($r = -0,30$), poziomem usług ($r = -0,30$), zadowoleniem z małżeństwa/związku ($r = -0,23$) oraz najsłabszą korelację z zadowoleniem z miejsca nauki ($r = -0,19$).

Spośród pozostałych cech „wielkiej piątki” odnotowano bardzo słabe pozytywne związki ugodowości z pragnieniem życia ($r = 0,19$) oraz ugodowości i sumienności z globalnym zadowoleniem z życia teraz ($r = 0,19$). Cechy te korelują także pozytywnie, choć niezbyt silnie z niektórymi satysfakcjami częściowymi: ugodowość z zadowoleniem z relacji w rodzinie ($r = 0,34$), miejsca nauki ($r = 0,31$), relacji z kolegami ($r = 0,27$) oraz norm moralnych społeczeństwa ($r = 0,27$), natomiast sumienność z zadowoleniem ze sposobu spędzania czasu wolnego ($r = 0,30$), wykształceniem ($r = 0,26$) i osiągnięć

($r = 0,23$). Dodatkowo odnotowano dwie korelacje negatywne: ugodowości z zadowoleniem z życia seksualnego ($r = -0,21$) oraz otwartości na doświadczenie z zadowoleniem z własnych osiągnięć ($r = -0,21$).

Wymiary zadowolenia z życia a skłonność do ryzyka

Wyniki dotyczące związków między zadowoleniem z życia a skłonnością do ryzyka zostały zaprezentowane w tabelach 5 i 6. Oczekiwano pozytywnej zależności między tymi zmiennymi. Uzyskane rezultaty nie potwierdzają jednak jej istnienia. Korelacje między skłonnością do ryzyka a głębszymi warstwami zadowolenia z życia – pragnieniem życia i globalnym zadowoleniem z życia są statystycznie nieistotne, a co ciekawe, na poziomie trendu wykazują zależność ujemną (tabela 5).

Tabela 5. Związki między pragnieniem życia i globalnym zadowoleniem z życia a skłonnością do ryzyka

Zadowolenie z życia	Skłonność do ryzyka
Pragnienie życia	-0,18
Globalne zadowolenie teraz	-0,17
Globalne zadowolenie za 5 lat	-0,09

Tabela 6. Związki między zadowoleniem z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcjami cząstkowymi) a skłonnością do ryzyka

Satysfakcje cząstkowe	Skłonność do ryzyka
Rodzina	-0,25*
Finanse	0,05
Koledzy	-0,02
Zdrowie	0,20*
Osiągnięcia	-0,08
Polska	-0,11
Nauka	-0,10
Mieszkanie	0,04
Usługi	0,06
Perspektywy	0,05
Seks	0,20*
Wykształcenie	-0,22*
Czas wolny	0,01
Małżeństwo	-0,07
Moralność	-0,11

Korelacje istotne statystycznie oznaczone gwiazdką

* $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Jeżeli chodzi o związek skłonności do ryzyka z zadowoleniem z poszczególnych dziedzin życia (satysfakcjami cząstkowymi), odnotowano kilka istotnych statystycznie, choć niezbyt silnych zależności (tabela 6). Skłonność do ryzyka koreluje pozytywnie z zadowoleniem z życia seksualnego ($r = 0,20$) oraz własnego zdrowia ($r = 0,20$), negatywnie zaś z zadowoleniem z relacji rodzinnych ($r = -0,25$) i własnego wykształcenia ($r = -0,25$).

Dyskusja

W prezentowanych badaniach testowano hipotezę nad związkiem cech osobowości powiązanych z tendencją do podejmowania działań o charakterze transgresyjnym a poczuciem zadowolenia z życia. Działania transgresyjne są szczególnym rodzajem zachowań – odbywają się w sytuacji niepewności i ryzyka. Osoba, które je podejmuje, wykorzystuje doświadczenie i wiedzę zgromadzoną w dotychczasowym życiu, ale nie ma określonej metody, która pozwoli jej osiągnąć cel, np. rozwiązać dany problem czy stworzyć dzieło sztuki.

Ten złożony proces transgresyjny wywołuje ciekawość, radość i dumę. [...] jest rodzajem samorealizacji. Wymaga jednak dużej wiedzy, inteligencji, otwartego umysłu, mozolnej pracy, odwagi, wytrwałości i odporności na stres (J. Kozielecki, 2001, s. 169).

Założono więc, że cechy osobowości wspierające podejmowanie takich działań będą korelowały pozytywnie z zadowoleniem z życia. Testowano zależności między zadowoleniem z życia a ekstrawersją, skłonnością do ryzyka i nadzieją na sukces.

Uzyskane rezultaty częściowo potwierdzają przyjętą hipotezę. Wskazują na pozytywny związek między **nadzieją na sukces**, zwłaszcza **siłą woli**, oraz **ekstrawersją** a różnymi wymiarami zadowolenia z życia. Najśłabsze związki dotyczą skłonności do ryzyka, która koreluje słabo (0,20) jedynie z niektórymi satysfakcjami cząstkowymi. Kierunek zależności nie jest tu jednak jednoznaczny (są korelacje dodatnie i ujemne).

Cechy, których związek z zadowoleniem z życia został potwierdzony w niniejszych badaniach, sprzyjają podejmowaniu działań wymagających odwagi i wysiłku na drodze do celu. Nadzieja na sukces rozumiana jest jako trwała dyspozycja, będąca zbiorem względnie stabilnych przekonań jednostki dotyczących jej możliwości zrealizowania przyjętego celu i planu działania (przekonanie o posiadaniu silnej woli) oraz spostrzegania siebie jako osoby zdolnej i zaradnej (przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań). Kształtuje się ona w dzieciństwie oraz w toku nabywania doświadczeń w późniejszych okresach życia. Stanowi wzorzec myślenia, który wpływa

na interpretację sytuacji i ocenę szans powodzenia podejmowanych działań (M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, 2005, s. 7-8). Konstrukct ten zbliżony jest pojęciowo m.in. do przekonania o własnej skuteczności czy optymizmu. Osoby o wysokim poziomie nadziei są gotowe bardziej wytrwale dążyć do celu, nie zniechęcają się przeszkodami. Skupiają się bardziej na możliwościach odniesienia sukcesu niż doznania porażki, oceniając wysoko prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Badania wskazują, że osoby takie deklarują większe poczucie własnej wartości i satysfakcji z życia, są bardziej aktywne i elastyczne, gdy napotykają przeszkody w realizacji celu (Affleck, Tennen, 1996; Kwon, 2000; Snyder, Pulvers, 2001; wszyscy za: M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, 2005).

Jeżeli chodzi o cechy osobowości, potwierdził się zakładany związek między zadowoleniem z życia a ekstrawersją. Ekstrawersja jest miarą osobowości, który charakteryzuje jakość i liczba interakcji społecznych, a także poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji. Osoby o wysokim poziomie ekstrawersji są aktywne, poszukują podniecia i stymulacji (np. stymulacji sensorycznej), wykazują tendencję do reagowania pozytywnymi emocjami w różnych sytuacjach (B. Zawadzki i in., 1998, s. 14-15). Można zatem przypuszczać, że osoby ekstrawertywne, o wysokiej nadziei na sukces, będą bardziej skłonne do podejmowania działań transgresyjnych. Warto także wspomnieć o neurotyczności, która okazała się cechą najsilniej powiązaną z zadowoleniem z życia, zarówno z najgłębszą warstwą (pragnieniem życia), jak i satysfakcjami cząstkowymi. Neurotyczność przejawia się podatnością na doświadczanie negatywnych emocji, takich jak strach, niezadowolenie, poczucie winy, nadmierny samokrytycyzm oraz wrażliwość na stres psychologiczny (B. Zawadzki i in., 1998, s. 13-14). Osoby o wysokiej neurotyczności przeżywają wyraźnie mniej satysfakcji ze swojego życia; przeżywany przez nie lęk powoduje też, że są mniej skłonne do podejmowania działań wymagających pewnej odwagi, przekraczania granic w sytuacji niepewności i ryzyka. Jeśli chodzi o zadowolenie z poszczególnych dziedzin życia, najsilniejszą negatywną korelację odnotowano w zakresie zadowolenia ze swoich osiągnięć ($r = -0,51$), co może wskazywać, że osoby te mają poczucie niezrealizowania, posiadania potencjału, którego nie wykorzystują w życiu.

W analizowanych badaniach najsilniejsze korelacje ujawniły się w zakresie związków nadziei na sukces oraz ekstrawersji i neurotyczności z satysfakcjami cząstkowymi. Dotyczą one tych sfer życia, które są w znacznej mierze związane z aktywnością człowieka: osiągnięcia, wykształcenie, czas wolny, relacje z kolegami, perspektywy na przyszłość, miejsce zamieszkania. Wyniki te są zgodne z koncepcją wymiarów szczęścia zaproponowanych w cebulowej teorii szczęścia. O ile najgłębsze pokłady szczęścia (pragnienie życia, ogólny dobrostan psychiczny) zależą bardziej od genetycznego wyposażenia jednostki, o tyle jego zewnętrzna warstwa zależy w pewnej mierze od

własnej aktywności człowieka, który kierując aktywnie swoim życiem, może zwiększać (bądź w pewnych okolicznościach zmniejszać) swój psychiczny dobrostan. Podejmując się aktywności ukierunkowanej na transgresję, rozwój, wymagającej wysiłku, ale i stanowiącej wyzwanie, osiąga stan zadowolenia, na który składają się nie tylko krótkotrwałe doświadczenia szczytowe (*flow*), ale i bardziej trwałe stan zadowolenia z życia.

Zakończenie

Jakkolwiek uzyskane rezultaty nie uprawniają do wyciągnięcia wniosku, że skłonność do zachowań transgresyjnych (aktywna, twórcza, ekspansywna postawa wobec świata) wiąże się z większym zadowoleniem z życia, to dają podstawę do prowadzenia dalszych, bardziej zaawansowanych badań w tym zakresie. Mogą stanowić także podstawę do refleksji nad oddziaływaniami wychowawczymi i edukacyjnymi, których celem jest kształtowanie osobowości transgresyjnej. Analizowane w prezentowanych tu badaniach cechy osobowości mogą wspomagać zachowania transgresyjne, co nie oznacza, że jednostki w nie wyposażone automatycznie będą takie działania podejmować. Sądzę, że tutaj pojawia się ogromna rola wychowania i edukacji, a więc stwarzanie warunków rozwoju ukierunkowujących aktywność jednostki na podejmowanie zachowań transgresyjnych (por. M. Stawiarska-Lietzau, E. Kornacka-Skwara, A. Miklewska, 2009).

Aktywna, twórcza postawa wobec życia, odwaga podejmowania wyzwań i przekraczania granic własnych możliwości zbliża nas do ideału życia wypełnionego sensem i szczęściem w sensie osobistym i społecznym.

Bibliografia

- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw*. M. Wajda-Kacmajor (tłum.). Taszów.
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa.
- Czapiński, J. (2001). Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych. W: M. Kofta, T. Szutrowa (red.). *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa.
- Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Podręcznik. Warszawa.

- Stawiarska-Lietzau, M., Kornacka-Skwara, E., Miklewska, A. (2009). *Podjęcie ryzyka przez młodzież jako szansa rozwoju i wyzwanie edukacyjne*. W: A. Gofron, A. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. T. 2. Kraków.
- Studenski, R. (2002). *Test Zachowań Ryzykownych*. Podręcznik. Katowice. Niepublikowany maszynopis.
- Studenski, R. (2006). *Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne*. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.). *Psychologia zachowań ryzykownych*. Warszawa.
- Tomaszewski, T. (1982). *Psychologia*. Warszawa.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest analiza psychotransgresyjnej koncepcji człowieka jako nowej płaszczyzny rozważań w zakresie oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz jej związków z przeżywaniem zadowolenia z życia, a także prezentacja wyników badań pilotażowych dotyczących związków między wybranymi cechami osobowości powiązanych z zachowaniami transgresyjnymi a zadowoleniem z życia. Założono, że osoby życiowo aktywne, skłonne do podejmowania działań transgresyjnych będą wykazywały wyższy poziom zadowolenia z życia w porównaniu z osobami niepodejmującymi takich działań. W omawianych badaniach analizowano zależność między zadowoleniem z życia a ekstrawersją, skłonnością do ryzyka i nadzieją na sukces – cechami wspierającymi tendencję do zachowań transgresyjnych. Uzyskane rezultaty wykazały pozytywne korelacje zadowolenia z życia z ekstrawersją i nadzieją na sukces, częściowo potwierdzając postawioną hipotezę.

Summary

The analysis of psychotransgressive model of man as a new plane of consideration on education and its relationship with life satisfaction is the main goal of this article as well as presenting of the results of research on relationship between life satisfaction and chosen personality traits supporting tendency of transgressive behaviour. It is assumed that individuals who are more active in their life and prone to take transgressive behaviours are more satisfied of their life to those who are not. The relationship between life satisfaction and extraversion, hope of success and risk taking propensity was examined. The hypothesis was partly confirmed. The results showed that there is a positive correlation between life satisfaction and extraversion and hope of success.

Wioletta Sołtysiak

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Bariery w podejmowaniu studiów telematycznych

*The world is moving so fast these days that the man who says it
can't be done is generally interrupted by someone doing it.*

E. Hubbard

(<http://www.goodreads.com/quotes/show/32225>; 17.01.2011)

Wstęp

Popularność uczenia się i nauczania na odległość stale rośnie. W dalszym ciągu istnieją jednak organizacje, które nie zdecydowały się na wykorzystanie e-learningu w praktyce, a jednym z powodów takiego stanu rzeczy mogą być bariery utrudniające wdrażanie mechanizmów edukacji elektronicznej. Rozpoznanie tych przeszkód jest z pewnością pierwszym krokiem w kierunku ograniczania niepewności towarzyszącej wprowadzaniu e-learningu. Diagnoza barier ma szczególnie znaczenie w przypadku instytucji edukacyjnych, których działalność wymaga permanentnego dostosowywania potencjału dydaktycznego do potrzeb osób uczących się oraz wymogów współczesności (M. Striker, K. Wojtaszczyk, 2009).

Distance learning

Termin *distance learning* nie jest jedynym określeniem zjawiska nauczania na odległość. W polskiej terminologii spotykamy określenia: edukacja na odległość, e-edukacja, edukacja telematyczna, edukacja wirtualna, edukacja zdalna, e-kształcenie, e-learning, kształcenie na odległość, kształcenie zdalne, kształcenie z wykorzystaniem Internetu, e-nauczanie, nauczanie przez

Internet, wirtualna edukacja, uczenie na odległość, zdalne nauczanie. Ogólne rozumienie *distance learning* sprowadza się do koncepcji uczenia, w której nauczyciel i uczeń bądź grupa uczniów są od siebie fizycznie oddaleni, a tradycyjna komunikacja interpersonalna zastąpiona została komunikacją, w której wykorzystywana jest tradycyjna poczta i technologie komunikacyjne (Z. Giurko, <http://www.eschool.sonkis.pl/Elearning.pdf>; 4.03.2009). *Distance learning* umożliwia naukę w dowolnym miejscu i czasie, również w dowolnym tempie, dostosowanym do możliwości czasowych i przestrzennych ucznia, który w dużo większym stopniu decyduje o przebiegu swojej edukacji i jej merytorycznej treści. Musi wykazać się większą samodyscypliną i samokontrolą, by zapoznać się z treścią e-kursów. Stały kontakt z nauczycielem i grupą współuczniów się zobowiązuje do większej aktywności w zakresie dzielenia się wiedzą i wymianą informacji. Wpływa to dodatkowo na rozwój jednostki pod względem socjalnym, gdyż wymaga większej interakcji, sprawności i otwartości w komunikowaniu.

Zjawisko nauczania na odległość na przestrzeni wieków ewoluowało wraz z zachodzącymi w świecie zmianami społecznymi, technologicznymi oraz cywilizacyjnymi. Jego początek wywodzi się od pierwszego ogłoszenia prasowego z ofertą kursu korespondencyjnego, które ukazało się w 1700 r. Kolejnymi ważnymi wydarzeniami, które miały wpływ na kształt obecnej formy *distance learningu* na świecie i w Polsce były m.in.:

- 1873 – powołanie Towarzystwa do Popierania Nauki w Domu (Stany Zjednoczone),
- 1886 – powołanie Uniwersytetu Latającego (Warszawa),
- lata 20. i 30. XX w. – powstanie i upowszechnienie radia edukacyjnego (Australia),
- 1945 – powstanie telewizji edukacyjnej (Stany Zjednoczone),
- 1969 – powstanie British Open University,
- lata 1966–1971 w Polsce – powołanie Politechniki Telewizyjnej (główne zadanie: przygotowanie kandydatów na wyższą uczelnię),
- lata 90. XX w. – rozwój Internetu i multimediiów (M. Szpunar, 2006, s. 200–301).

Pierwsze komputery pojawiły się w edukacji w latach 60. XX wieku i od razu upatrywano w nich narzędzie do realizacji popularnego wtedy nauczania programowanego. To wzmocnienie nauczania programowanego komputerami znalazło swojego wielkiego oponenta dopiero pod koniec lat 70. XX w. w osobie S. Paperta, który, przesiąknięty ideami konstruktywistycznymi, odwrócił relację. W 1980 r. pisał:

[...] można by sądzić, że komputer jest wykorzystywany do programowania dziecka. W mojej wizji to dziecko programuje komputer (S. Papert, 1997; za: M.M. Sysło, 2009).

Papert widział w programowaniu sposób na porozumiewanie się człowieka z komputerem w języku, który rozumieją obie strony. Stworzył

w tym celu język Logo. Przedstawił także ideę uczenia się matematyki w Matlandii, czyli w warunkach, które dla uczenia się matematyki są tym, czym mieszkanie we Francji dla uczenia się języka francuskiego (S. Papert, 1997). Wyprzedził on swoją epokę ideami, które mają szansę być zrealizowane dopiero w warunkach sieci Web 2.0, gdy uczeń może być współtwórcą treści i środowiska kształcenia. Papert nie uniknął jednak błędu. Pisząc entuzjastycznie o Logo jako języku komunikacji dzieci z komputerem, był przekonany, że komputery i Logo wzbogacą edukację. Dekadę później, w kolejnej książce (S. Papert, 1993), był rozczarowany, że tak się nie dzieje, a szkoły z wielkim oporem przyjmują jego idee i stosują komputery, podobnie jak próbowano udoskonalić transport w XIX w., przymocowując silniki odrzutowe do drewnianych wozów. Zwracał również uwagę na inny powód braku sukcesów – stosowanie komputerowego wsparcia jako nowej techniki nauczania wg starych programów (S. Papert, 1993). Określenie kierunków zmian w edukacji zachodzących pod wpływem technologii wymaga przyjęcia modelu tych zmian (M.M. Sysło, 2004b, s. 206–213). Sama szkoła jako instytucja również podlega zmianom, dla których buduje się różne scenariusze, np. OECD (M.M. Sysło, 2003). Powszechnie stosuje się model rozwoju technologii w edukacji złożony z czterech etapów:

- 1) etap odkrywania, wyłaniania się technologii (*emerging stage*) – odkrywanie i uświadamianie sobie możliwości technologii (sprzętu i oprogramowania) i edukacyjnych zastosowań;
- 2) etap zastosowań (*applying stage*) – stosowanie technologii we wspomaganiu nauczania różnych przedmiotów na zasadzie dodania technologii do istniejącej praktyki;
- 3) etap integracji (*integrating stage*) – integrowanie technologii z dziedzinami kształcenia, rozwiązywanie rzeczywistych problemów;
- 4) etap transformacji (*transformation stage*) – technologia wpływa na zmianę form kształcenia i funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej, działającej w środowisku lokalnym.

Model ten odnosi się do rozwoju każdej nowej technologii w edukacji – tak wdrażane są (a raczej były) pojedyncze komputery, podobnie było z Internetem, a obecnie jest tak z tablicami interaktywnymi i platformami edukacyjnymi. Według podobnego modelu następuje profesjonalny rozwój kompetencji informatycznych nauczycieli (M.M. Sysło, 2003, s. 73–80):

- 1) wyłanianie się i rozwijanie umiejętności posługiwania się technologią – uwaga nauczycieli jest skupiona głównie na poznaniu technicznych możliwości technologii i jej potencjalnych zastosowań edukacyjnych;
- 2) stosowanie technologii w różnych dziedzinach kształcenia – nauczyciel wzbogaca technologią wykorzystywane przez siebie środowisko kształcenia;
- 3) włączanie technologii dla poprawy poziomu i organizacji kształcenia – nauczyciel potrafi w pełni integrować technologię z najważniejszymi aspektami swojej działalności edukacyjnej i własnego doskonalenia;

4) transformacja nauczania i szkoły za pomocą technologii – nauczyciel, posługując się technologią, wspiera transformację szkoły jako instytucji edukacyjnej działającej w środowisku lokalnym (M.M. Sysło, 2009).

Nauczanie na odległość na przestrzeni kilku wieków przybierało różnorakie formy, począwszy od korespondencyjnych kursów edukacyjnych, przez audycje radiowe, nagrania audio i wideofoniczne, a także filmy i programy telewizyjne o charakterze edukacyjno-szkoleniowym. O ile te formy nauczania dają możliwość studiowania zawartego w nich materiału w sposób narzucony przez ich autorów i twórców bez możliwości jakiegokolwiek komunikacji zwrotnej, o tyle Internet zapoczątkował zupełnie nowy trend w nauczaniu na odległość. Jego interaktywny charakter sprawił, że bez względu na oddalenie osób uczących od studiujących komunikacja między nimi nie dość, że jest możliwa, to niemalże natychmiastowa. *Distance learning* z wykorzystaniem komputera i Internetu dzieli się na kilka głównych kategorii (L. Derfert-Wolf, 2005).

1. E-learning bezplatformowy, okreśłany jako CBT (*computer based training*) – nauczanie odbywa się przy wykorzystaniu komputera, który nie jest podłączony do globalnej sieci. Nauczanie odbywa się tutaj za pomocą programów komputerowych zainstalowanych na komputerze użytkownika oraz płyt CD i DVD; brak w nim jakiegokolwiek kontaktu z nauczycielem, a treść kursów przyswajana jest przez ucznia samodzielnie bez możliwości komunikacji zwrotnej.
2. E-learning platformowy, okreśłany mianem WBT (*web based training*), w nauczaniu bazuje głównie na stronach oraz narzędziach internetowych, dzięki którym edukacja nabiera charakteru interaktywnego i umożliwia komunikację między nauczycielem a uczniem bądź grupą uczniów. Ta forma e-learningu z punktu widzenia rodzaju zachodzącej interaktywności dzieli się na:
 - nauczanie synchroniczne – wymaga obecności nauczyciela i ucznia (model jeden do jeden) lub nauczyciela i uczniów (model jeden do wielu) w ściśle wyznaczonym i określonym czasie, dzięki czemu wszystkie osoby zaangażowane w nauczanie/kurs mają z sobą bezpośredni kontakt (edukacja w trybie rzeczywistym);
 - nauczanie asynchroniczne – ma charakter nauki ściśle indywidualnej, gdyż nie wymaga obecności nauczyciela (choć uczeń jest pod jego opieką), za to od ucznia wymaga dużej samodzielności i samodyscypliny, jako że to on sam określa czas i tempo przyswojenia materiału zawartego w kursie. Nadto uczeń dzięki przeszukiwaniu sieci ma możliwość samodokształcania i nieograniczonego zgłębiania interesującego go zagadnienia zawartego w kursie, co wpływa na nabycie przezeń kolejnej umiejętności – ogólnego rozeznania w sieciowych zasobach i sposobie ich uporządkowania.

Zarówno nauczanie synchroniczne, jak i asynchroniczne wykorzystuje narzędzia interaktywne w postaci tele- i wideokonferencji, wirtualnych e-laboratoriów, zdalnych konsultacji, elektronicznych tablic ogłoszeń, czatów, komunikatorów internetowych, grup i list dyskusyjnych, e-maili, stron WWW, baz danych. Wskazane formy nauczania oferują ponadto nieograniczony dostęp do multimedialnych materiałów edukacyjnych.

3. *Blended learning* (nauczanie mieszane) – ta forma *distance learning* polega na łączeniu elementów tradycyjnego nauczania z elementami uczenia na odległość i jest obecnie popularną formą wspomagającą nauczanie tradycyjne. Włączanie w proces nauczania e-learningu pozwala urozmaicić zajęcia, szkolenia i kursy prowadzone w trybie stacjonarnym, kojarzonym z tradycyjnymi zajęciami w sali wykładowej.
4. M-learning (*mobile learning*) – przenośny sposób nauczania za pomocą urządzeń PDA (*personal digital assistant*), czyli laptopów, palmtopów oraz nowoczesnych telefonów komórkowych (smartfonów). Urządzenia te powinny mieć stały, bezprzewodowy dostęp do Internetu w każdym możliwym miejscu (J. Radzicka, M. Stąporek, 2010).

Dzięki wciąż udoskonalanym narzędziom internetowym i technologii telekomunikacyjnej, uczelnie wyższe, uniwersytety i biblioteki mają możliwość wkraczania w ten wirtualny świat ze swoją ofertą nauczania na odległość. Powszechne wykorzystywanie w edukacji technologii informatycznych oraz Internetu wpływa niewątpliwie na łatwość dostępu do niej oraz na coraz większe jej upowszechnianie. Efektem tych przemian stało się obecnie utożsamianie *distance learning* przede wszystkim z e-learningiem.

E-learning w systemie kształcenia tradycyjnego

Jednym ze sposobów dotarcia do studenta na uczelni jest wykorzystanie kanału internetowego, powiązanego z dynamicznie rozwijającą się sferą aktywności współczesnego człowieka. Intensywny rozwój narzędzi informatycznych, ułatwienia w dostępie do Internetu, bogactwo informacji z różnych dziedzin w sieci, a dodatkowo coraz większa popularność portali społecznościowych sprawiają, że bez Internetu wiele osób nie wyobraża sobie normalnego funkcjonowania. Zrozumiałe jest, że nie można przejść obojętnie obok tak dynamicznie rozwijającego się zjawiska. Wiele szkół wyższych w Polsce dostrzegło w tym szansę i uruchomiło zajęcia e-learningowe, początkowo jako uzupełnienie, później jako alternatywę dla kształcenia tradycyjnego.

Do zalet nauczania e-learningowego należą m.in.: dostęp do wiedzy oferowanej przez najwyższej klasy specjalistów, oszczędność czasu, nauka w dowolnym miejscu i tempie. To tylko wybrane korzyści wynikające z przekazywania wiedzy za pomocą narzędzi informatycznych. Wśród wad to

trudności w zapewnieniu „trwałości wiedzy” (K. Chmielewska, 2004), ale przede wszystkim wysokie koszty, z którymi wiąże się nauczanie w tej formie. Mimo ograniczeń (również prawnych) uczelnie rozwijają e-learning, widząc w nim jeden ze sposobów na pokonanie konkurencji. Jednak wciąż jest to droga „konkurowania lepiej”. Dobry kurs on-line nie może być zwykłą stroną internetową, ponieważ taka nie zainteresuje wielu użytkowników. Szkolenie zazwyczaj jest czytane przez lektora, zawiera wiele symulacji, interaktywne procedury i studia przypadków. Dydaktycy, wspierani przez informatyków, prześcigają się w opracowywaniu coraz ciekawszych zajęć, wprowadzają nowe narzędzia, dążąc do wyróżnienia się na rynku. Jednak każde rozwiązanie znajduje naśladowców i nie gwarantuje bezpieczeństwa trwałej przewagi. Aby na stałe odróżnić się od konkurentów, uczelnia musi „konkurować inaczej”, czyli włączyć e-learning w cały system czynności, który pozwoli jej zbudować trwałą przewagę konkurencyjną. Co to oznacza dla e-learningu?

Po pierwsze, nie może on rozwijać się bez powiązania z ogólną strategią działania uczelni. Władze uczelni powinny dostrzec w e-learningu alternatywny kanał docierania do klientów, zwłaszcza tych już pracujących, i zapisać to w strategii. Konsekwencją takiego wyboru będzie synchronizacja e-learningu ze wszystkimi obszarami uczelni. Obsługa informatyczna studentów, od rekrutacji aż po klub absolwentów, a później słuchaczy studiów podyplomowych, musi przebiegać wg tych samych standardów co w przypadku najlepszego szkolenia e-learningowego. Oznacza to zmianę jakościową w wykonywaniu podstawowych czynności związanych z rekrutacją, dydaktyką, udostępnianiem wiedzy (funkcjonowanie biblioteki), komunikacją (wymiana informacji między uczestnikami kursów, kontakty z prowadzącymi zajęcia i praktykami). Internetowy kanał obsługi klienta musi gwarantować niezawodność, wysokie bezpieczeństwo i profesjonalizm. Oferta e-learningowa uczelni powinna stanowić jednolitą całość z systemem kształcenia tradycyjnego. Przedmioty e-learningowe nie mogą być traktowane jako sposób na wypełnienie godzin dydaktycznych lub spełnienie wymogów prawnych. Siłą e-learningu powinna być jego komplementarność z dotychczasową ofertą. Należy dążyć do osiągnięcia efektu synergii, aby zajęcia przez Internet wspierały tradycyjną ścieżkę studiów. Ponadto e-learning powinien szerzej wchodzić w istniejące obszary dydaktyczne działania uczelni (studia podyplomowe, doktoranckie, MBA) i tworzyć nowe (przygotowanie uczelni do promowania kształcenia się przez całe życie, otwarcie na studentów zagranicznych). Jednak należy pamiętać, że musi to być działanie spójne z ogólną strategią funkcjonowania uczelni w poszczególnych jej obszarach, będącą wynikiem pozycjonowania strategicznego. Należy dokonać wyborów typu coś za coś, aby zapewnić sobie unikalność, wyjątkowość i gwarancję ochrony przed skopiowaniem własnych wzorów. Nie można ulegać pokusie wejścia na ścieżkę łatwego wzrostu, przez co należy rozumieć angażowanie się we wszystkie inicjatywy, w których można wykorzystać e-learning. Takie

działanie może pozbawić uczelnię unikalności i często zmusza do kompromisów, przez co następuje rozluźnienie wewnętrznej integracji, ostatecznie prowadzące do osłabienia pozycji konkurencyjnej uczelni.

E-learning może być istotnym źródłem budowania przewagi konkurencyjnej, jednak nie może rozwijać się samodzielnie, bez powiązania z innymi czynnościami na uczelni. Sama doskonałość operacyjna e-learningu, zaawansowane narzędzia i rozwiązania informatyczne nie zagwarantują trwałej pozycji konkurencyjnej uczelni. Może się to stać dopiero wówczas, gdy po świadomym pozycjonowaniu strategicznym uczelnia zacznie budować zestaw wzajemnie powiązanych czynności oferujących przyszłemu studentowi niepowtarzalne korzyści: wiedzę aktualną, dostępną i atrakcyjną (S. Gregorczyk, 2010)

Jak podaje R.E. Mayer (<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=106-1>; 16.01.2011), w dziedzinie technologii kształcenia, podręczniki i inne materiały dydaktyczne dostępne na rynku w coraz większym stopniu będą migrowały z druku do formatów elektronicznych, ale żeby być efektywne, będą musiały stosować odpowiednie metody szkoleniowe i interfejsy, które korzystają z nowego medium.

Po drugie, gry edukacyjne w coraz większym stopniu będą pojawiały się na rynku, ale aby były skuteczne, będą musiały opierać się na jasnych instruktażach, celach i metodach opartych na badaniach pedagogicznych.

Po trzecie, opracowywane prezentacje powinny spełniać wysokie wymagania odbiorców, którzy niejednokrotnie są bardziej zaawansowani w stosowaniu technik komputerowych niż nauczyciele. Aby były skuteczne, powinny być nadto oparte na nauce uczenia się i badaniach związanych z zasadami projektowania multimedialnych, instruktażowych slajdów.

Według profesora Rensselaer Polytechnic Institute, Jima Hendlera (<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=106-1>; 16.01.2011), głównymi trendami w technologii Web na najbliższe lata będą działania w kierunku sieci semantycznej w czasie rzeczywistym. Studenci coraz częściej i chętniej korzystają z pomocy zamieszczonych w Internecie. Słabą stroną e-nauczania jest, niestety, bardzo mała liczba szkoleń i doświadczonych instruktorów, którzy potrafiliby przekazać i zrozumieć istotę korzystania z tej technologii. Hendler zauważa ogromne różnice między uczniami i studentami na świecie w odniesieniu do nowych mediów oraz stosowaniu e-learningu.

Weryfikacja wiedzy studenckiej

Często pojawiają się dyskusje dotyczące fundamentalnego zagadnienia, czy e-kolokwia należy przeprowadzać zdalnie, umożliwiając uczestnikowi

dostęp do kolokwium z domu, czy pod nadzorem. Zaletą e-kolokwium zdalnego jest możliwość sprawdzenia wiedzy uczestnika będącego w zasięgu sieci internetowej praktycznie w każdym miejscu na świecie. Natomiast problemem w przypadku zdalnego udostępniania testu jest weryfikacja tożsamości osoby, która doń przystępuje, oraz brak nadzoru podczas kolokwium, co może skutkować korzystaniem przez studentów z pomocy osób trzecich lub z dodatkowych źródeł informacji (np. gotowych schematów rozwiązania zadań). W przypadku kolokwiów pod nadzorem, odbywających się w pracowniach komputerowych pod okiem wyznaczonych osób, zyskujemy możliwość pełnej weryfikacji tożsamości studentów oraz kontrolowania przebiegu kolokwium. Tracimy jednak korzyści związane z mobilnością rozwiązań internetowych (P. Wojciechowski, 2010).

Głównym atutem e-sprawdzianów jest obiektywność oceniania oraz możliwość natychmiastowego poznania wyniku studenta. Dzięki użyciu odpowiednich elementów graficznych lub multimedialnych zadania mogą być bardziej atrakcyjne (G. Rössling, T. Vellaramkalayil, 2009, s. 47-56).

Natomiast osoby ręcznie sprawdzające kolokwia czasem stają przed dylematem, czy w przypadku, gdy praca ociera się o próg zaliczenia, nie doliczyć danej osobie ułamków punktów. Podobnie rodzi się pytanie, czy studentowi bardzo dobremu nie dać szansy uzyskania na kolokwium oceny bardzo dobrej. Jednocześnie osobami, które najczęściej oponują przed elektronicznym systemem oceniania prac, są studenci najślabsi (liczący na podciągnięcie oceny) oraz studenci najlepsi (starający się o najwyższą ocenę) (G. Rössling, T. Vellaramkalayil, 2009).

Efektywność kształcenia w formie e-learningowej

Rozwój kształcenia z wykorzystaniem e-learningu stawia pytania dotyczące jego efektywności. Niezależnie od tego, jak prowadzone jest nauczanie, podstawowym problemem do rozstrzygnięcia jest kwestia, czy i na ile szkolenia w formie e-learningowej są skuteczniejszą metodą transferu wiedzy niż szkolenia konwencjonalne. Ogólnie można stwierdzić, że efektywność nauczania może być determinowana przez korzyści osiągnięte w zakresie wiedzy, umiejętności czy postaw, natomiast miarę efektywności określa to, w jakim stopniu udało się zrealizować założone cele nauczania (L. Chien-Hung, 2007, s. 221).

Próbuje się też wyodrębnić najważniejsze obszary determinujące powodzenie kursów e-learningowych. Ogólnie rzecz biorąc, wyróżnia się czynniki o charakterze zewnętrznym (związane z kursem i jego organizacją) oraz wewnętrznym (przypisane szkolącemu się). Do pierwszej grupy zaliczyć można sposób przygotowania materiału, przyjęty sposób przekazywania wiedzy,

wykorzystywaną technologię czy samą organizację kursu (Ch. Abras, 2005, s. 209–210). Z kolei wśród czynników wewnętrznych można odnaleźć takie zmienne, jak samodyscyplina i motywacja do nauki (K.M.Y. Law, V.C.S. Lee, Y.T. Yu, 2010, s. 219–221), zainteresowanie dziedziną i poziom wiedzy szkolonych z określonej dziedziny przed rozpoczęciem kursu (H. Alomyan 2004, s. 191), nabyte doświadczenia w kształceniu e-learningowym czy poziom umiejętności związanych z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii (P.-Ch. Sun i in., 2008, s. 1186). Jeżeli celem porównania będzie wykazanie rozbieżności między efektywnością kształcenia e-learningowego i tradycyjnego, to w badaniu wstępnym, służącym wykazaniu braku różnic między poszczególnymi grupami, analizie mogą zostać poddane wyłącznie czynniki wewnętrzne. Czynniki wewnętrzne można pogrupować w zależności od sposobu ich mierzenia. Zasadne wydaje się stwierdzenie, że najlepszą metodą badania jest wprowadzenie testów sprawdzających rzeczywistą wiedzę i/lub umiejętności. Jeśli to możliwe, należy dążyć do zobjektywizowania pomiaru. W odniesieniu do czynnika określonego jako poziom wiedzy szkolonych z danej dziedziny przed rozpoczęciem kursu (badanego np. przez test wyboru) jest to zadanie łatwe, natomiast w przypadku pomiaru poziomu motywacji wśród szkolonych dużo trudniejsze i należy wtedy poprzestać na badaniu subiektywnych deklaracji. Dla niektórych czynników możliwy jest oczywiście zarówno pomiar zobjektywizowany, jak i oparty na deklaracjach. Poziom kompetencji komputerowych można np. badać zarówno przez testy wiedzy czy testy umiejętności, jak i bazując tylko na opiniach uczestników (samocena). Dobór odpowiedniej metody powinien uwzględniać kwestie kosztów badań, czasu, który zajmą, i łatwości interpretowania wyników (W. Bizon, 2010).

Bariera utrudniająca wdrażanie elektronicznej edukacji

Bariera (*noun feminina*) to coś, co stanowi przeszkodę, przeszkoda w działaniu lub rozwoju (*Słownik języka polskiego PWN*, 2010). W socjologii bariera kulturowa określa wszystkie oddziaływania o charakterze kulturowym czy językowym, które ograniczają komunikację i interakcję grup kulturowych. Przeszkodami w kontaktach międzykulturowych mogą być, oprócz barier kulturowych, bariery psychologiczne (stereotypy i uprzedzenia) (http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa; 17.01.2011).

E-learning oprócz zalet, takich jak możliwość nauki w dowolnym czasie i miejscu czy wyższa efektywność procesu edukacji, ma również ograniczenia. Ze strony nauczyciela, trenera czy tutora wymaga czasochłonnego przygotowywania multimedialnych i hipermedialnych materiałów do zajęć oraz częstej komunikacji z uczącymi się. Organizacja uczelni musi poradzić

sobie ze złożonością procesu kształcenia, jaki występuje przy tej formie, m.in. tworzeniem uczących się społeczności, korzystaniem z usług elektronicznego dziekanatu i cyfrowej biblioteki. Student musi umieć odnaleźć się w otoczeniu środowiska nauczania w Internecie. Do najczęstszych problemów, z jakimi spotykają się kursanci, jest „konieczność terminowego przygotowywania i oddawania prac” – odpowiedź tę zaznaczyło 15,7% respondentów. 13,7% ankietowanych sądzi, że problemy techniczne są bolączką nauki on-line. 12,7% osób zaznaczyło odpowiedź „Brak motywacji do nauki” jako jeden z problemów kształcenia przez Internet, a co dziesiąty internauta zaznaczył „Zbyt duża ilość pracy samodzielnej”. Tylko ok. 8% ankietowanych nie ma żadnych problemów w czasie nauki przez Internet.

Tabela 1. Problemy, z jakimi spotykają się uczestnicy w trakcie procesu kształcenia e-learningowego

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 187)		
Odpowiedz na pytanie: „Największymi problemami, z jakimi borykaliście się Państwo w trakcie procesu kształcenia e-learningowego, były...”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Konieczność terminowego przygotowywania i oddawania prac	15,7
2.	Problemy techniczne	13,7
3.	Brak motywacji do nauki	12,7
4.	Zbyt duża ilość pracy samodzielnej	9,8
5.	Nie mieliśmy żadnych problemów	7,8
6.	Konieczność systematycznego logowania się na platformie e-learningowej	5,9
7.	Inne (jakie?) Niepewność, czy uzyskany w ten sposób patent jest w ogóle coś wart Wpisywanie do systemu rozwiązań Konieczność stałego połączenia z Internetem Brak samodyscypliny w nauce Brak systematyczności prowadzącego (ocenie, sprawdzanie prac) Niski poziom kursów	5,9
8.	Prowadzący nie odpowiadał na pytania uczestników	4,9
9.	Ciągła kontrola wyników procesu nauczania przez prowadzących	2,9

Źródło: wszystkie tabele w opracowaniu własnym na podstawie wyników ankiety *Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia*, <http://www.ankietka.pl/wyniki-badania/53930/atrakcyjnosce-learningu-jako-formy-ksztalcenia.%20html> (04.02.2011).

Zapytano internautów o największe wady kształcenia przez Internet. 19,6% odpowiedziało, że „Nie wszystkie kierunki studiów mogą być realizo-

wane w tym systemie". Tyle samo respondentów jest zdania, że niezbędny jest wysoki poziom samodyscypliny wśród uczestników. 16,7% uważa za wadę e-learningu „Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym”. 12,7% jest zdania, że konieczne jest posiadanie wysokiej motywacji wewnętrznej uczestników. Natomiast wg co dziesiątego ankietowanego wadą jest brak bezpośredniego kontaktu z pozostałymi uczestnikami, co utrudnia wzajemne interakcje.

Tabela 2. Największe wady procesu kształcenia e-learningowego

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 187)		
Odpowiedz na pytanie: „Największymi wadami e-learningu według Państwa są...”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Nie wszystkie kierunki studiów mogą być realizowane w tym systemie	19,6
2.	Niezbędny wysoki poziomu samodyscypliny wśród uczestników	19,6
3.	Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym	16,7
4.	Konieczność posiadania wysokiej motywacji wewnętrznej uczestników	12,7
5.	Brak bezpośredniego kontaktu z pozostałymi uczestnikami, co utrudnia wzajemne interakcje	10,8
6.	Wymagane umiejętności posługiwania się komputerem, by aktywnie uczestniczyć w procesie kształcenia	5,9

59,5% internautów jest przekonanych, że ucząc się w formie e-learningowej, zwiększają swoją wiedzę i umiejętności. 26,6% ankietowanych nie jest pewnych co do słuszności kształcenia on-line. 13,9% respondentów uważa, że kształcenie przez Internet nie zwiększy ich wiedzy i umiejętności.

Tabela 3. Proces e-learningowy zwiększa poziom wiedzy i umiejętności

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 79)		
Odpowiedz na pytanie: „Czy proces kształcenia e-learningowego zwiększył poziom Państwa wiedzy i umiejętności?”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Tak	59,5
2.	Nie wiem	26,6
3.	Nie	13,9

Głównymi barierami kształcenia e-learningowego są: „Wątpliwości uczestników co do jakości zajęć prowadzonych on-line” (20,4%), „Obawy uczestników szkoleń i studentów przed odmienną formą procesu kształcenia” (17,6%), „Wątpliwości pracodawców co do umiejętności osób nabywających

wiedzę w systemie edukacji e-learningowej” (17,2%). Na dalszej pozycji pozostają „Wciąż stosunkowo mały dostęp do multimediów i Internetu wśród potencjalnych uczestników” (8,4%). Nadmienić należy, że wg statystyk krajowych ok. 59% młodzieży w Polsce ma stały dostęp do Internetu, a ok. 60% ma komputer osobisty. 6,8% internautów uważa, że „Wysokie koszty oprogramowania i przygotowania platformy e-learningowej przez firmy” są barierą utrudniającą rozwój e-nauczania w kraju. Upowszechnienie tej formy kształcenia utrudniają „Obowiązujące przepisy prawa w tym zakresie”, a także brak ludzi umiejących przygotować kurs w sposób profesjonalny oraz wpływ osób trzecich.

Tabela 4. Bariery kształcenia e-learningowego w Polsce

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 190)		
Odpowiedz na pytanie: „Co utrudnia rozwój e-learningu w Polsce?”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Wątpliwości uczestników co do jakości zajęć prowadzonych on-line	20,4
2.	Obawy uczestników szkoleń i studentów przed odmienną formą procesu kształcenia	17,6
3.	Wątpliwości pracodawców co do umiejętności osób nabywających wiedzę w systemie edukacji e-learningowej	17,2
4.	Wciąż stosunkowo mały dostęp do multimediów i Internetu wśród potencjalnych uczestników	8,4
5.	Wysokie koszty zakupu oprogramowania i przygotowania platformy e-learningowej przez firmy	6,8
6.	Obowiązujące przepisy prawa w tym zakresie	4,8
7.	Inne (jakie?) - brak ludzi umiejących przygotować taki kurs w sposób profesjonalny (50,0%) - wpływ osób trzecich (np. rodziców) w dostępie do komputera i Internetu (50,0%)	0,8

Internauci są zdania, iż e-learning będzie w przyszłości się rozwijał, ale na pytanie dotyczące podjęcia kształcenia przez Internet 16,8% ankietowanych było zdecydowanych podjąć naukę w tej formie kształcenia, natomiast na podnoszenie kwalifikacji na kursach i szkoleniach – ok. 46% ankietowanych. 32% internautów nie jest pewnych, czy podejmą naukę przez Internet (chodzi o studiowanie oraz szkolenia i kursy). A więc bardzo duży odsetek młodych ludzi jeszcze nie jest pewnych do końca wyboru formy kształcenia.

82% osób biorących udział w ankiecie to kobiety. Przeważały (59,6%) osoby młode do 25 roku życia. Blisko połowa (48,2%) respondentów ma wykształcenie wyższe, natomiast średnie 45,4%. Najwięcej ankietowanych pochodzi z województwa mazowieckiego (18,9%) i śląskiego (17,7%), a na-

stępnie z dolnośląskiego (8,4%), wielkopolskiego (7,65), małopolskiego (7,2%), lubelskiego (6,4%), łódzkiego (5,6%) i pomorskiego (5,6%).

Tabela 5. Rozwój e-learningu w przyszłości

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 250)		
Odpowiedz na pytanie: „Czy e-learning jako forma kształcenia będzie się rozwijał w przyszłości?”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Tak	76,8
2.	Nie wiem	18,0
3.	Nie	5,2

Tabela 6. Studiowanie przez Internet w przyszłości

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 250)		
Odpowiedz na pytanie: „Czy zamierzacie Państwo w przyszłości studiować przez Internet?”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Nie	51,2
2.	Nie wiem	32,0
3.	Tak	16,8

Tabela 7. Możliwość szkoleń i kursów przez Internet w przyszłości

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 250)		
Odpowiedz na pytanie: „Czy zamierzacie Państwo w przyszłości uczestniczyć w kursach i szkoleniach prowadzonych przez Internet?”		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Tak	46,0
2.	Nie wiem	32,0
3.	Nie	22,0

Tabela 8. Wiek ankietowanych

Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia (N = 250)		
Wiek ankietowanych		
Lp.	Możliwe odpowiedzi	Udział procentowy odpowiedzi
1.	Do 25 lat	59,6
2.	26–35 lat	28,8
3.	Powyżej 45 lat	6,0
4.	36–45 lat	5,6

Podsumowanie

Komputeryzacja zastosowana w edukacji zmienia wszystko: organizację pracy, stosowane metody kształcenia, formy kontaktu ze studentami, relacje nauczyciel akademicki – student, a także rodzaj wiedzy będącej przedmiotem samodzielnego studiowania oraz, co wydaje się szczególnie ważne, koszty kształcenia. Tylko w tym sensie nowe technologie informacyjne mają rewolucyjny charakter w edukacji.

W ostatnich latach można zaobserwować wyjątkowo dynamiczny rozwój nauczania na odległość. Każdy nowy rok akademicki przynosi informacje o nowych uczelniach oferujących swoim studentom kursy, których zaliczenie nie wymaga uczestnictwa w wykładach i ćwiczeniach (B. Kamińska-Czubała, 2001).

Technologia jest bardzo ważna jedynie dlatego, bo zmusza do robienia nowych rzeczy niż możliwe lepsze wykonywanie starych zadań (P.F. Drucker, 1999, s. 160).

Do stałego podnoszenia poziomu nauczania może przyczynić się tryb przygotowania zajęć wykorzystujących strategię i źródła internetowe oraz konieczność uwzględniania najlepszych wzorów. Ułatwienia zaproponowane studentom oraz zmiany programowe dotyczące przede wszystkim treści mogą wpłynąć na większą atrakcyjność uczelni. W tej nowej sytuacji będzie też możliwe zwiększenie oferty studiów stacjonarnych, zaocznych i podyplomowych.

Trudną do przecenienia korzyścią z wprowadzenia wybranych form e-edukacji jest zdobywanie kompetencji informacyjnych, kształtowanie nawyków korzystania z nowoczesnych technologii przez przyszłych nauczycieli. To właśnie na uczelni przyszli pracownicy powinni zostać przygotowani do celowego i sprawnego wykorzystania komputera wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i uzasadnione, niezależnie od tego, czym będą się w przyszłości zajmowali. Umiejętności te powinny być niezbędne w codziennej pracy studenta, a nie tylko na specjalnych zajęciach z zakresu technologii informacyjnej czy informatyki. Wyszukiwanie informacji w Internecie, korzystanie z elektronicznych czasopism naukowych, przetwarzanie informacji, elektroniczna forma prezentacji powinny być nieodłącznymi elementami pracy studenta. Nie można już stosować argumentu braku dostępu do Internetu, gdy komputery podłączone do sieci funkcjonują w uczelnianych, szkolnych pracowniach, bibliotekach, kawiarniach internetowych i centrach edukacyjnych. Większość ludzi w Polsce deklaruje posiadanie komputera i dostęp do Internetu. W uczelniach polskich różnie ten odsetek się rozkłada, np. w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na I roku pedagogiki dostęp do sieci ma prawie 100% ankietowanych (W. Sołtysiak, 2011, s. 58). Tam,

gdzie rodziny są bardziej zamożne, a rodzice wykształceni, gdzie samorządy przeznaczają więcej pieniędzy na oświatę i wychowanie (B. Gofron, 2010, s. 249), tam uczniowie i studenci mają większe osiągnięcia; osoby te mają także własny komputer z dostępem do Internetu.

Niełatwo odpowiedzieć, w jaki sposób włączyć metody nauczania na odległość do dydaktyki. Jesteśmy bowiem świadkami kreowania nowego paradygmatu nauczania; stajemy wobec zasadniczych pytań: Czego uczyć? Po co? W jaki sposób?

Każdy kierunek będzie musiał wypracować własny system dostosowany do swojej specyfiki, jasno określonych celów kształcenia, przyjętych standardów wiedzy i umiejętności przyszłych absolwentów. Metody stosowane w edukacji na odległość mogą zdecydowanie przyczynić się do modernizacji treści, odrzucenia rutynowych tematów, które już dawno powinny być zastąpione przez ważniejsze i bardziej aktualne.

Spotkania ze studentami nie służą przekazywaniu wiedzy, lecz jej porządkowaniu, strukturalizowaniu, stosowaniu do realizacji wspólnych projektów. Nauczyciel przede wszystkim zarządza procesem dydaktycznym. Więcej czasu może przeznaczyć na indywidualny elektroniczny kontakt ze studentami, inspirowanie oraz sprawdzanie poprawności wykonanych zadań czy monitorowanie dyskusji. Nieliczne wykłady może wykorzystać na wskazanie i interpretację problemów kontrowersyjnych. Nauczyciel może utrzymywać pocztowy kontakt ze studentami w dogodnym dla siebie terminie (B. Kamińska-Czubała, 2001). Może komunikować się przez czat; odpowiadać na pytania na forach dyskusyjnych, tym samym skracając czas na powielanie odpowiedzi na te same pytania; w godzinach konsultacji może prowadzić wideokonferencje. Nowe media dają wiele możliwości komunikowania i kontaktów ze studentami.

Tryb przygotowania materiałów wymusza rewizję i modernizację treści nauczania. Udogodnienia zachęcają studentów do wyboru uczelni wśród konkurencyjnych ofert. Nauczanie na odległość umożliwi zwiększenie liczby studentów i nowych kierunków studiów. Przygotowanie informacyjne absolwentów do pracy jest nabywane w codziennej praktyce, staje się trwałym nawykiem, elementem kultury informatycznej. Nauczyciele korzystający z Internetu wiedzą więcej i dzięki temu mogą wykorzystywać najlepsze światowe wzory w dydaktyce swojego przedmiotu. Uruchomione zostają twórcze mechanizmy rywalizacji i współpracy (B. Kamińska-Czubała, 2001).

Nie chodzi o to, aby nabyć 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 (E. Faure, 1975, s. 15).

Edukacja może służyć zarówno jednostce, jak i społeczeństwu jedynie wtedy, kiedy uwzględnia ich życiowe 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, doczytywania szans i zagrożeń dla tych procesów, a następnie przekładania ich na potrzeby i cele edukacyjne (B. Łukasik, 2009, s. 262).

Bibliografia

- Abras, Ch., Ozok, A., Preece, J. (2005). Research Methods for Validating and Deriving Guidelines for E-learning Online Communities. *Interactive Technology & Smart Education*, 2. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/788> (06.01.2011).
- Alomyan, H. (2004). Individual Differences: Implications for Web-based Learning Design. *International Education Journal*, 4. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/788> (06.01.2011).
- Atrakcyjność e-learningu jako formy kształcenia. <http://www.ankietka.pl/wyniki-badania/53930/atrakcyjnosci-e-learningu-jako-formy-ksztalcenia.%20html> (04.02.2011).
- Bariera kulturowa. http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa (17.01.2011).
- Bizon, W. (2010). Trafność i rzetelność pomiarów poprzedzających badanie efektywności szkoleń e-learningowych. *E-mentor*, 5(37). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/788> (04.02.2011).
- Chien-Hung, L., Tzu-Chiang, Ch., Yueh-Min, H. (2001). Assessment of Effectiveness of Web-based Training on Demand. *Interactive Learning Environments*, 3. <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/788> (06.01.2011).
- Chmielewska, K. (2004). Materiały elektroniczne na lekcji. W: *Komputer w edukacji*. J. Morbitzer (red.). Kraków.
- Derfert-Wolf, L. (2005). Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych. *Biuletyn EBIB*, 1. <http://ebib.oss.wroc.pl/2005/62/derfert.php> (4.03.2009).
- Drucker, P.F. (1999). *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*. G. Kranas (tłum.). Warszawa.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się aby być: raport międzynarodowej komisji do spraw rozwoju edukacji UNESCO*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Giurko Z., *E-learning*. <http://www.eschool.sonkis.pl/Elearning.pdf> (4.03.2009).
- Gofron, B. (2010). *Nierówności edukacyjne w warunkach radykalnej zmiany społecznej*. Częstochowa.
- Gregorczyk, S. (2010). E-learning a przewaga konkurencyjna szkoły wyższej. *E-mentor*, 5(37). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/787> (4.03.2009).
- Hendler, J. Students Outpace Teachers. *eLearn Magazine, Education and Technology in Perspective*. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=106-1> (16.01.2011).
- Kamińska-Czubała, B. (2001). Nauczanie na odległość w kształceniu akademickim. *Konspekt: Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, 9. http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt9/k_czubaala.html (06.02.2011).

- Law, K.M.Y., Lee, V.C.S., Yu, Y.T. (2010). Learning Motivation in E-learning Facilitated Computer Programming Courses. *Computers & Education*, 55. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/37/id/788> (06.01.2011).
- Łukasik, B. (2009). Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków.
- Mayer, R.E. Predictions for 2010. *eLearn Magazine, Education and Technology in Perspective*. <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=106-1> (16.01.2011).
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine*. Nowy Jork.
- Papert, S. (1997; ang. wyd. 1980). *Burze mózgów*. T. Tymosz (tłum.). Warszawa. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/611> (07.02.2011).
- Radzicka, J., Stąporek, M. (2010). Distance Education – Alternative Method of Education and Professional Skills Improvement for Librarians and Library Users. II Wrocławskie Spotkania Bibliotekarzy Polonijnych, Wrocław, 18–19.06.2010. <http://www.nowyebib.info/publikacje/matkonf/mat20/radzicka.php#2> (01.02.2011).
- Rössling, G., Vellaramkalayil, T. (2009). First Steps Towards a Visualization-Based Computer Science Hypertextbook as a Moodle Module. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science*, 224.
- Słownik języka polskiego PWN z zasadami*. (2010). Warszawa.
- Sołtysiak W. (2011). Wizja studiów telematycznych w opinii studentów wydziału pedagogicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W: E. Ślachińska, A. Zdunak (red.). *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Poznań.
- Striker, M., Wojtaszczyk, K. (2009). Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej. *E-mentor*, 4(31). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/31/id/676> (01.02.2011).
- Sun, P.-Ch., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.-Y., Yeh, D. (2008). What Drives a Successful E-learning? An Empirical Investigation of Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers & Education*, 50. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/37/id/788> (06.01.2011).
- Syso M.M. (red.) (2003). Sześć scenariuszy dotyczących przyszłości szkoły. W: *Informatyka w szkole. XIX konferencja*. Szczecin – Wrocław.
- Syso M.M. (2004a). Model rozwoju kompetencji informatycznych. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.). *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Materiały z V Konferencji „Media w Edukacji”*. Poznań.
- Syso, M.M. (2004b). Model rozwoju technologii informacyjnej w edukacji. W: *Informatyka w szkole. XX konferencja*. Wrocław.
- Syso, M.M. (2009). E-learning w szkole. *E-mentor*, 1(28). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/611> (07.02.2011).
- Szpunar, M. (2006). Internet a nowoczesna edukacja – czy istnieje jakaś alternatywa? *Zeszyty Naukowe. Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość*, 2. http://www.magdalenaszpunar.com/_publikacje/2006/internet_a_nowoczesna_educacja.pdf (4.03.2009).

UNESCO (2002). *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*. Paryż.

Wojciechowski, P. (2010). E-sprawdziany – argumenty za i przeciw. *E-mentor*, 5(37). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/37/id/789> (01.02.2011).

Streszczenie

Opracowanie podejmuje tematykę kształcenia przez Internet. Przybliża termin i rozumienie pojęć związanych z kształceniem on-line. Pokazuje, jak zjawisko e-nauczania ewoluowało w minionych czasach. Przedstawia podział e-learningu na kategorie, uwzględniające wykorzystanie nowych technologii. Sygnalizuje temat weryfikacji wiedzy studenckiej oraz sposób badania efektywności kształcenia opartej na e-nauczaniu. Pokazuje, jakie problemy występują w trakcie tego procesu. Udziela m.in. odpowiedzi na pytanie dotyczące wad tej formy nauczania oraz przyczyn utrudniających rozwój e-nauki w Polsce. W artykule zaproponowano, jak konkurować inaczej lub lepiej z innymi uczelniami, włączając e-learning w system kształcenia.

Summary

The article brings up a subject of education over the Internet. It approximates the timing and understanding of concepts related to learning on-line. It shows how the phenomenon of e-learning has evolved in the past. E-learning was divided into categories, taking into account the use of new technologies. This article signals the subject including verification of knowledge of a students and how to test the effectiveness of training based on e-learning. It also shows what problems are encountered during this process. An answer to the question about disadvantages of this form of teaching and the reasons hampering the development of e-learning in Poland were obtained. The article proposes how to compete differently or better among other universities, including e-learning education system.

Zbigniew Łęski

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Nowe media w rzeczywistości szkolnej – rewolucja, ewolucja czy regresja

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat byliśmy świadkami bardzo szybkiego postępu technicznego. Dotyczył on – i dotyczy nadal – w szczególności komputeryzacji niemal wszystkich dziedzin ludzkiego życia. Nie oparła się jej również sfera edukacji. Oczywiście nie ma w tym nic złego, pod warunkiem że zaślepieni możliwościami, jakie niosą współczesne komputery, nie zapomnimy o podstawowych, uniwersalnych i niezmiennych od lat zasadach dydaktyki ogólnej. Zanim jednak przejdziemy do sedna niniejszych rozważań, zasadne wydaje się ich rozpoczęcie od zdefiniowania kilku pojęć.

Co może kryć się pod terminem „nowe media”? Niewątpliwie jest to określenie, które w ostatnich latach słyszymy bardzo często. W potocznym rozumieniu kryją się za nim głównie komputery oraz Internet. Mało kto jednak próbuje dociec istoty znaczenia tego pojęcia. Wydaje się, że jego najtrafniejszą definicję sformułował L. Manovich, profesor Uniwersytetu Kalifornijskiego o (<http://manovich.net/>). Zdaniem Manovicha, nowe media to m.in. **nowe podejście do otaczającej nas rzeczywistości** wynikające z możliwości, jakie otwierają przed nami wszelkie nowe technologie na ich wczesnym etapie rozwoju (za: M. Talarek, *Czym właściwie są „nowe media”*). Tak więc w czasach prehistorycznych pod tym pojęciem można było rozumieć np. wymyślone przez ludzi znaki dymne czy inne sygnały, które umożliwiały im przekazywanie informacji na większe odległości w sposób szybki i niewymagający bezpośredniego kontaktu. Niewątpliwie były to wynalazki, które wtedy dla człowieka stanowiły nową jakość i otwały przed nim nowe możliwości rozwoju i codziennego funkcjonowania. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym media się starzały, a rolę nowych mediów przejmowały coraz to nowe wynalazki i udogodnienia. Niektóre spośród starych mediów przeszły bezpowrotnie do historii, jednak ich znaczna część nadal pełni istotną rolę w życiu społecznym (np. prasa albo radio). Odnosząc powyższe rozważania

do zagadnień związanych z edukacją oraz teoriami dydaktycznymi, należy zauważyć, że niemal z każdym nowym wynalazkiem pewne grupy autorów i badaczy wiązały wielkie nadzieje. Uwagę na to zwraca m.in. C. Stoll, który w książce *High Tech Heretic* przywołuje następujące fakty:

Thomas A. Edison w 1922 r. mówił: „Film zrewolucjonizuje nasz system edukacyjny [...] w ciągu kilku lat zastępując w dużej mierze, jeśli nie całkowicie, tradycyjne książki”. I dalej – w 1945 r. William Levenson napisał: „przenośny odbiornik radiowy będzie tak popularny w klasie szkolnej jak obecnie tablica. Radio będzie zintegrowane ze szkolnym życiem jako medium edukacyjne”, (C. Stoll, 1999, s. 35–36).

Przyglądając się jednak obecnej rzeczywistości szkolnej, zauważamy, że praktycznie żadna z przytoczonych prognoz się nie sprawdziła. Owszem, większość spośród nowych wynalazków znalazła sobie jakieś miejsce w teorii i praktyce kształcenia, żaden jednak nie zrewolucjonizował podstaw oraz ogólnych zasad dydaktyki ogólnej. Jak już wspomniano, w chwili obecnej pod pojęciem nowych mediów rozumiemy głównie cały wachlarz możliwości i usług, jakie niosą współczesne komputery oraz ogólnoświatowa sieć Internet. I po raz kolejny jesteśmy świadkami wypowiedzi wskazujących na możliwość czy nawet wręcz konieczność zrewolucjonizowania zasad dydaktycznych, tak aby proces edukacji był w jak największym stopniu skomputeryzowany oraz opierał się na komunikacji umiejscowionej w znacznej mierze w świecie cyberprzestrzeni. Nie negując w żadnym wypadku niespotykanych do tej pory możliwości technicznych oraz nie odcinając się od ich stosowania w nauczaniu i uczeniu się, należy sobie jednak zadać następujące pytanie: Czy teorie, które stoją za edukacyjnymi możliwościami nowych mediów, są rzeczywiście czymś nowym, czy też powstały już dużo wcześniej, a w chwili obecnej zyskują jedynie nową jakość dzięki zaawansowanym wynalazkom? Odpowiedź na to pytanie wydaje się niezwykle istotna w kontekście pojawiających się głosów o konieczności całkowitej zmiany zasad dydaktycznych, które w skrajnych wypadkach postulują całkowite oderwanie się od dotychczasowego dorobku dydaktyki ogólnej i zastąpienie jej nowymi teoriami, dopasowanymi do obecnej rzeczywistości oraz nauczania zdominowanego przez nowe media. I w tym właśnie miejscu dochodzimy do zadanego w tytule niniejszego tekstu pytania. W jaki sposób można ocenić opisywaną powyżej zmianę? Czy byłaby to rewolucja czy ewolucja, a może regresja? Zasadne wydaje się rozpoczęcie rozważań od zdefiniowania i zanalizowania znaczenia tych pojęć, aby w dalszej części rozważań uniknąć nieporozumień, które mogą wynikać z niejednoznacznego ich rozumienia przez czytelników.

Cytując za Wikipedią:

Rewolucja (z wczesnośredniowiecznej łaciny *revolutio* – przewrót) – znacząca zmiana, która zazwyczaj zachodzi w stosunkowo krótkim okresie (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Rewolucja>).

Najczęściej pojęcie to odnosi się do zmian społecznych czy politycznych, trzeba jednak zauważyć, że w potocznym języku jest często używane do określenia innych, bardzo szybkich zmian, które wprowadzają do naszego życia nowe wyzwania, nową jakość czy nowe zagrożenia. Mówiąc o zmianach w procesie edukacyjnym, niewątpliwie można określić je jako istotne dla całego społeczeństwa. Jeśli zatem miałyby dotyczyć najważniejszych zasad dydaktyki ogólnej i spowodować ich znaczącą korektę, to niewątpliwie użycie pojęcia rewolucji wydaje się wielce uzasadnione. Należy bowiem zauważyć, że zasady te powstawały niemal od początku istnienia ludzkości i niejednokrotnie odwołujemy się w nich do autorów z okresu starożytności czy średniowiecza. Komputery i Internet w obecnej formie to wynalazek ostatnich kilkudziesięciu lat. Zatem postawienie całej dydaktyki na głowie po to, aby dostosować ją do najnowszych zdobyczy techniki, na pewno w sposób uzasadniony można nazywać rewolucją.

Kontynuując jednak nasze rozważania, musimy wrócić do przytoczonego już wcześniej cytatu Stolla, który zwraca uwagę, w jaki sposób dydaktyka reagowała na wcześniejsze zdobycze techniki. Rewolucja miała towarzyszyć wprowadzeniu radia czy telewizji. W latach 80. XX w. byliśmy świadkami promowania teorii nauczania programowanego i użycia tzw. maszyn dydaktycznych. W tym kontekście musimy zauważyć, że to, co w istocie działo się (i wydaje się, że dzieje się nadal) z dydaktyką, w żadnym razie nie jest gwałtowną i znaczącą zmianą. Nowe wynalazki znajdują swoje miejsce w procesie kształcenia, ale jest to proces stopniowy. Należy przy tym zauważyć, że ich wykorzystaniu świetnie sprawdzają się teorie, które powstały wiele lat przed ich pojawieniem się. Na przykład wielu badaczy zwraca uwagę, że pierwowzoru wspomnianej teorii nauczania programowanego można doszukiwać się w pochodzących z okresu starożytności dialogach Sokratesa. Przyglądając się analizowanemu w niniejszym opracowaniu problemowi w takim właśnie kontekście, trzeba przyjąć, że nie mamy do czynienia z żadną rewolucją, lecz raczej z ewolucją. Jest to pojęcie, którego pełna definicja odwołuje się najczęściej do biologii i zmian gatunkowych. Po raz kolejny, posiłkując się Wikipedią, czytamy:

Ewolucja (łac. *evolutio* – rozwinięcie, rozwój) – ciągły proces, polegający na stopniowych zmianach cech gatunkowych kolejnych pokoleń wskutek eliminacji przez dobór naturalny lub sztuczny części osobników (genotypów) z bieżącej populacji. Wraz z nowymi mutacjami wpływa to w sposób ciągły na bieżącą pulę genową populacji, a przez to w każdym momencie kształtuje jej przeciętny fenotyp. Zależnie od siły doboru oraz szybkości wymiany pokoleń,

po krótszym lub dłuższym czasie, w stosunku do stanu populacji wyjściowej powstają tak duże różnice, że można mówić o odrębnych gatunkach (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Ewolucja>).

W potocznym rozumieniu pod pojęcie ewolucji często podkłada się po prostu proces zmian zachodzących stopniowo w czasie. Zastanówmy się, w jaki sposób można przełożyć przytoczoną definicję biologiczną na rzeczywistość dydaktyki ogólnej. Wraz z rozwojem myśli technicznej pojawiają się nowe wynalazki i nowe możliwości, które są wykorzystywane w nauczaniu i uczeniu się. Dzięki temu proces ten staje się szybszy i łatwiejszy, nauczyciel ma więcej możliwości przekazywania wiedzy, a uczeń jej szybszego i sprawniejszego opanowania. Jednocześnie podstawy teorii dydaktycznych pozostają niezmienione. Pojawiają się jedynie opracowania, które mają na celu ich zaadaptowanie do nowej rzeczywistości, oraz subdyscypliny dydaktyki, jak choćby tzw. technologia kształcenia.

Ostatnim pojęciem zawartym w tytule niniejszego opracowania jest regresja. Wydaje się, że w jego przypadku możliwość wielorakiej interpretacji i różnego definiowania jest najbardziej prawdopodobna. Sformułowanie to występuje m.in. w statystyce, informatyce czy psychologii, i w każdej z tych dziedzin oznacza coś innego. Na potrzeby naszych rozważań przyjmiemy rozumienie najbliższe temu psychologicznemu. Po raz kolejny, sięgając do Wikipedii, czytamy: „Regresja - [...] powrót do zachowania charakterystycznego dla wcześniejszego okresu rozwojowego” [[http://pl.wikipedia.org/wiki/Regresja_\(psychologia\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Regresja_(psychologia))]. Dlaczego właśnie to pojęcie zostało użyte w zestawieniu z rewolucją i ewolucją w tytule niniejszego opracowania? Każda zmiana pociąga za sobą określone skutki. Nie ma przy tym nic odkrywczego w tezie, że brak rzetelnej analizy teoretycznej i empirycznej określonego zagadnienia może spowodować, iż skutki te nie tylko będą nieprzewidywalne, ale mogą spowodować pogorszenie się obecnie panujących warunków i możliwości. Założenie to dotyczy każdej dziedziny nauki, w tym dydaktyki. Niewątpliwie stoimy w obliczu zmiany. To, jak ona będzie przebiegać i wyglądać, przełoży się na określone efekty w postaci zwiększenia lub pogorszenia jakości procesu edukacyjnego. Takie pogorszenie można określić inaczej właśnie mianem regresji. Dydaktyka przez lata rozwoju wypracowała sobie teorie pozwalające na skuteczne działanie nauczyciela oraz efektywne przyswajanie wiedzy przez uczniów. Oczywiście praktyka w tej dziedzinie nie zawsze wygląda najlepiej, ale mamy pewien realny, w miarę dobrze opisany i zbadany punkt odniesienia w dostępnej literaturze. Czy przypadkiem postulowana przez niektórych rewolucja, która miałaby polegać na stworzeniu czegoś na kształt zupełnie nowej dydaktyki, nie doprowadzi w istocie do regresji tej dziedziny nauki?

W tym miejscu zasadne wydaje się dokładniejsze przeanalizowanie rewolucyjnego oraz ewolucyjnego scenariusza zmian w dydaktyce ogólnej.

Na ile są one uzasadnione i jakie mogą być hipotetyczne skutki przyjęcia każdego z nich? Jak wspomniano, pod pojęciem nowych mediów rozumie się obecnie przede wszystkim komputery i Internet, a więc przedmiotowa dyskusja toczy się głównie wokół ich obecności w procesie edukacyjnym. Należy przy tym podkreślić, że te osiągnięcia współczesnej techniki mają niezwykle istotny wpływ na niemal każdą dziedzinę ludzkiego życia, począwszy od rozrywki, przez pracę, komunikowanie się, handel czy bankowość, aż do edukacji. Nawet gdyby dydaktyka ogólna nie zajęła się nowymi mediami, nie dostrzegając ich pojawienia się i obecności w życiu człowieka, to i tak jakość procesu nauczania i uczenia się zmieni się ze względu na łatwiejszy dostęp do informacji oraz możliwość jej wymiany na bardzo szeroką skalę, praktycznie bez ograniczeń wynikających z czasu i przestrzeni. Teza ta jest groźna, ale na szczęście całkowicie nierealna. Musimy zajmować się procesem komputeryzacji kształcenia, musimy o tym pisać i musimy badać potencjalne możliwości, korzyści i zagrożenia związane z tym zjawiskiem. Opracowania takie powinny powstawać na wielu płaszczyznach, ale niewątpliwie dydaktyka ogólna i jej podstawy powinny pełnić w nich wiodącą rolę. Pisali już o tym m.in. S. Juszczak i W. Zajac:

[...] efektywność oddziaływania komputera w edukacji czy w zajęciach terapeutycznych w dużej mierze uwarunkowana jest racjonalnością jego wykorzystania z poszanowaniem obowiązujących zasad dydaktyki (1997, s. 43).

Zdanie to zdaje się wskazywać raczej na konieczność pójścia drogą ewolucji niż rewolucji. Autorzy kładą w nim nacisk na **efektywność** działań edukacyjnych, co wydaje się sprawą kluczową i często pomijaną w dostępnych obecnie opracowaniach teoretycznych i empirycznych. Zwracają uwagę na ułatwienia, jakie niesie komputeryzacja, oraz na zwiększenie atrakcyjności procesu dydaktycznego, a co za tym idzie – przyjemności z przyswajania wiedzy. Jest to oczywiście bardzo istotny element i możemy z dużym prawdopodobieństwem przyjąć hipotezę, że wraz ze wzrostem przyjemności z uczenia się wzrasta efektywność procesu nauczania. Nie sposób jednak jednocześnie nie przyznać, że weryfikacja tego założenia wymaga złożonych i długofalowych badań na odpowiednio dobranych i przygotowanych grupach porównawczych. Należy zauważyć, że na tak badaną efektywność może wpływać również wiele innych zmiennych, takich jak osobowość i umiejętności nauczyciela czy środowisko rodzinne, a w przypadku użycia komputerów i Internetu – dobór odpowiednich narzędzi oraz oprogramowania. Wszystkie te elementy należałoby poddać odpowiedniej kontroli i analizie. Tego typu opracowań brakuje i nie ma w tym nic dziwnego. Komputeryzacja to dla dydaktyki zjawisko wciąż nowe. Komputery pojawiają się w szkołach i innych placówkach edukacyjnych, ale są tam jeszcze zbyt krótko oraz jest ich zbyt mało, aby można w sposób obiektywny i rzetelny oceniać ich rolę i wpływ na efektywność kształcenia. Badaczom najczęściej brakuje warunków

i możliwości, zarówno technicznych, jak i kadrowych, aby przygotować analizę empiryczną na taką skalę. Jednocześnie jednak autor niniejszego opracowania nie wyobraża sobie możliwości przeprowadzenia tego typu badań oraz rzetelnej analizy ich wyników w oderwaniu od dotychczasowych osiągnięć i teorii dydaktyki ogólnej. W tym miejscu znów pojawia się argument przemawiający za ewolucją. Rewolucja w powyższym kontekście oznaczałaby przyjęcie zmian w sposób bezkrytyczny i uznanie stawianych hipotez za prawdziwe, bez ich rzetelnej weryfikacji, co na pewno nie jest działaniem ani rozsądnym, ani pożądanym.

Wypada tu podkreślić, że autor niniejszego opracowania w żadnym wypadku nie należy do grona sceptyków czy przeciwników komputeryzacji kształcenia. Wręcz przeciwnie, w codziennej pracy akademickiej na co dzień korzysta z najnowszych osiągnięć technicznych oraz elementów edukacji zdalnej. Należy jednak po raz kolejny podkreślić, że w sprawach tak istotnych jak edukacja zmiany powinny być oparte na rzetelnych opracowaniach, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych. W. Sadura już w 1979 r. pisał:

[...] realizacja idei współczesnej dydaktyki byłaby obecnie niemożliwa bez odwoływania się do pomocy techniki. [...] Stosowanie technicznych środków dydaktycznych jest obiektywną koniecznością ery rewolucji naukowo-technicznej (1979, s. 12).

I trudno się z tym zdaniem nie zgodzić. Komputer, jako bardzo zaawansowany techniczny środek dydaktyczny, zajmuje stopniowo coraz to ważniejsze miejsce w rozważaniach dotyczących współczesnej dydaktyki. Jak pisał J. Skłodowski:

[...] nauczanie wspomagane komputerowo poprzez łatwość przestrzegania zasad nauczania, a przede wszystkim zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania oraz takich jego ogniw jak wiązania teorii z praktyką, kształtowania umiejętności i nawyków utrwalania wiadomości i umiejętności, wreszcie kontroli i oceny wyników jest w opinii teoretyków nauczaniem niemal doskonałym, spełniającym zalety nauczania problemowego i programowanego zarazem (1987).

Pojawia się jednak w tym miejscu kolejne ważne pytanie. W jakim stopniu teorie leżące u podstaw wykorzystania komputerów w dydaktyce są koncepcjami nowymi, powstałymi wraz z pojawieniem się tych urządzeń, a w jakim pojawiły się już dużo wcześniej, najnowsze zaś osiągnięcia techniczne dają tylko możliwość ich pełniejszego i lepszego wdrożenia? Wspomniano już o koncepcji nauczania programowanego i leżących u jej podstaw dialogach Sokratesa. Teoria ta, mocno lansowana w latach 80., bezpowrotnie przeszła na karty historii dydaktyki. Wydaje się, że zasadniczym jej problemem było oparcie się na zasadach psychologii behawioralnej (bodziec – reakcja), co niewątpliwie skutecznie utrudniało czy wręcz uniemożliwiało pielęgnowa-

nie niezwykle ważnej idei podmiotowości kształcenia. Jednak, analizując strukturę współczesnych edukacyjnych programów komputerowych, nie sposób nie dostrzec pewnych wyraźnych części wspólnych między nimi a nauczaniem programowanym. Można by wręcz zaryzykować twierdzenie, że wciąż wiele z nich od strony konstrukcji i zasady działania opiera się właśnie na tamtych zasadach. Fakt ten zdaje się podkreślać niebagatelną rolę nauczyciela, który w epoce komputeryzacji kształcenia wcale nie schodzi – a przynajmniej na pewno nie powinien zejść – na drugi plan. Sama maszyna na obecnym etapie jej rozwoju nie jest w stanie zapewnić uczniowi odpowiedniego poziomu relacji oraz interakcji o charakterze międzyludzkim. Należy bowiem pamiętać, że proces dydaktyczny to nie tylko wpajanie i przyswajanie wiedzy, ale również cały szereg mechanizmów i oddziaływań o charakterze wychowawczym.

Przyglądając się różnym teoriom dydaktyki ogólnej, znajdziemy mnóstwo przykładów, które są w chwili obecnej wykorzystywane w nauczaniu opartym na nowych mediach. Przywołać można m.in. J.H. Pestalozziego, który

[...] celem nauczania czynił pobudzanie i rozwijanie własnej działalności umysłowej dzieci, kierowanie obserwowaniem przez dzieci otaczających je zjawisk, a zarazem ich uogólnianiem i wyrażaniem w słowie (W. Okoń, 1998, s. 37).

Założenia te są bardzo bliskie tym, które obecnie wysuwa się w odniesieniu do przyszłości edukacji opartej na nowych mediach. Jedyna różnica w prezentowanej tu roli nauczyciela dotyczy faktu, że poznawanie świata ma odbywać się za pośrednictwem komputera i Internetu, w którym nauczyciel ma być właśnie swego rodzaju mentorem i przewodnikiem. Nieodzowne wydaje się również przywołanie J.A. Komeńskiego i jego tzw. złotej zasady dydaktyki, która mówi m.in.:

Niech to złotą będzie zasadą dla uczących, ażeby co tylko mogą, udostępniłi zmysłom, a więc: rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, zapachy węchowi, rzeczy smak mające smakowi, namacalne dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom naraz udostępnić (za: W. Okoń, 1998, s. 34).

Trzeba przyznać, że wśród najistotniejszych możliwości, jakie przyniosły nam nowe media, jest właśnie łatwość kształcenia na podstawie treści multimedialnych. W czasach Komeńskiego realizacja jego zasady mogła być utrudniona: wymagała określonej organizacji i możliwości wyjścia z uczniami na spotkanie z realną rzeczywistością w celu jej namacalnego poznawania i doświadczania. Obecnie tę samą zasadę można realizować na podstawie treści dostępnych w cyberprzestrzeni. Dużo łatwiej, szybciej i taniej, ale w istocie na podstawie tej samej teorii.

Dyskutując na temat racjonalnego umiejscowienia środków technicznych w procesie dydaktycznym, zasadne jest przywołanie sformułowanej przez

W. Okonia teorii kształcenia wielostronnego. Zagadnieniu temu poświęcili prace m.in. W.P. Zaczyński i M. Tanaś, a także autor niniejszego artykułu. Jedną z najważniejszych zasad tej teorii jest założenie, że, jak pisze Okoń: „[...] u podstaw prawdziwej aktywności umysłowej leży rozwój zdolności umysłowych oraz samodzielności w myśleniu” (1998, s. 209). Płyńie stąd wniosek, że w procesie nauczania

[...] niezbędne są sposoby, które zmuszają ucznia do bezpośredniego poznawania rzeczywistości, do samodzielnego rozwiązywania zagadnień teoretycznych. Rozwiązując zagadnienie, uczeń wykorzystuje informacje zdobyte w gotowej postaci, ale równocześnie zdobywa nowe wiadomości będące rezultatem rozwiązania (W. Okoń, 1998, s. 209).

Przyglądając się tym cytatom i analizując ich znaczenie w odniesieniu do wykorzystania nowych mediów w procesie dydaktycznym, odnosimy wrażenie, że powstały specjalnie na potrzeby kształcenia wspomaganego komputerowo. Oczywiście, teoria ta w stosunku do przywoływanych wcześniej Pestalozziego czy Komeńskiego jest stosunkowo nowa. Ale współczesne komputery są jeszcze nowsze i nie istniały jeszcze w czasie, kiedy była formułowana. Okoń nie mógł zatem przewidzieć, że dostarczą one szeregu zupełnie nowych możliwości pozwalających na szersze i pełniejsze wykorzystanie sformułowanych przezeń założeń. Na przykład możliwość komputerowej symulacji rzeczywistych zjawisk tam, gdzie zdobywana wiedza w dużej mierze opiera się na eksperymentach i doświadczeniach (czasem kosztownych, a w przypadku popełnienia błędu również niebezpiecznych), pozwala na dokonanie precyzyjnych obliczeń i symulację całego doświadczenia, dzięki czemu uczeń może prowadzić dalsze eksperymenty przy zachowaniu całkowitego bezpieczeństwa.

Wspomniana teoria daje jednak badaczowi do ręki dużo większe możliwości, które mimo że były już przez autora niniejszego tekstu dyskutowane w innych opracowaniach, zasadne jest teraz przypomnieć. Jak już wspomniano, procesowi wprowadzania nowych mediów do edukacji powinny towarzyszyć prowadzone na wielu płaszczyznach badania i analizy empiryczne, które dobrze jest osadzić w jakichś dostępnych nam teoriach. I tu właśnie kształcenie wielostronne daje badaczowi możliwość oceny zachodzących w edukacji zmian na kilku istotnych płaszczyznach. Zdaniem Okonia, osobowość, traktowana jako stopniowo harmonizująca się całość, ma trzy podstawowe funkcje. Są to:

[...] poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. Te trzy typowo ludzkie funkcje leżą u podstaw teorii kształcenia wielostronnego (W. Okoń, 1998, s. 196).

Poza aktywnością intelektualną mamy tu zatem do czynienia z aktywnością emocjonalną oraz praktyczną, przy czym wszystkie są w procesie

dydaktycznym tak samo ważne. Proces kształcenia nie powinien się zatem ograniczać tylko do kształcenia umiejętności intelektualnych (z czym niestety nader często mamy do czynienia we współczesnej szkole). Kształcenie to również wyrabianie umiejętności oceniania, analizowania czy zmieniania otaczającej nas rzeczywistości; to również kształtowanie postaw moralnych i uczuć. Analizując obecność nowych mediów w edukacji z takiej właśnie perspektywy, można w sposób racjonalny i obiektywny określić granice możliwości ich zastosowań oraz obszary, w których ich użycie jest możliwe, ale z punktu widzenia efektywności procesu dydaktycznego nie jest uzasadnione i potrzebne, a czasem może być wręcz szkodliwe. Na przykład w procesie kształtowania osobowości oraz tam, gdzie w grę wchodzi uczucia czy empatia, rola środków technicznych powinna być ograniczona do minimum, a czasem wręcz do zera:

[...] problemem aktualnie ważnym staje się dla dydaktyki kwestia takich działań dydaktycznych nauczyciela, w których i dzięki którym następować będzie owo pożądane łączenie tych dwóch często przeciwstawianych sobie pierwiastków – umysłu i uczucia, racji i emocji (W.P. Zaczyński, 1990, s. 155).

Nie wydaje się możliwe, aby w działaniu tym człowieka mógł zastąpić komputer. Może on jedynie poszerzyć i uatrakcyjnić grę środków dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela dla osiągnięcia wymienionego celu. Idąc dalej tym tropem, można przywołać kolejną tezę Zaczyńskiego. Otóż zwraca on uwagę, że wielostronność odwołuje się także do „[...] uzasadnienia, którym w rzeczy samej jest funkcjonowanie ucznia jako podmiotu poznania” (W.P. Zaczyński, 1990, s. 11). Mamy tu zatem do czynienia z konkretnym odniesieniem do tak ważnej podmiotowości kształcenia. Wokół tego problemu w kontekście kształcenia wspomaganego nowymi mediami toczy się wiele dyskusji. Biorąc jednak pod uwagę indywidualność i niepowtarzalność każdej jednostki ludzkiej, nie wydaje się możliwe, aby szczególnie w kwestii wrażeń emocjonalnych i ich prawidłowej interpretacji można było umniejszyć rolę nauczyciela-człowieka.

W tym miejscu należy się zatrzymać na chwilę przy tej analizie. Wprowadzenie komputera do dydaktyki stawia przed nim zupełnie nowe wyzwania. Należy przy tym podkreślić, że dla większości obecnie zatrudnionych nauczycieli są one naprawdę trudne do ogarnięcia i realizacji. Uczniowie, z którymi przychodzi im pracować, wychowali się w otoczeniu nowych mediów i ich obsługa jest dla nich czymś naturalnym. Starsze pokolenie, wzrastając, obserwowało pojawianie się nowych wynalazków, było świadkiem ich powstawania i bardzo dynamicznego rozwoju. Nawet jeśli niektórzy nauczyciele uczyli się ich obsługi na etapie szkoły czy studiów wyższych, to w wielu przypadkach wiedza ta jest obecnie całkowicie nieaktualna. W konsekwencji nierzadko dochodzi do sytuacji, w których uczeń lepiej posługuje się komputerem od nauczyciela, który teoretycznie powinien go

tej umiejętności nauczyć. Jeśli dołożymy do tego niektóre bardziej radykalne teorie, które mówią o stopniowym przechodzeniu do nauczania na odległość i eliminacji tradycyjnej szkoły wraz ze znanym nam modelem nauczyciela-człowieka z procesu dydaktycznego, nie dziwi, że w wielu szkołach na przeszkodzie ku szerokiemu wykorzystywaniu nowych mediów w edukacji stoją nie tylko ograniczenia natury finansowej, ale także opór sporej części grona pedagogicznego.

Podsumowując częściowo dotychczasowe rozważania, należy zwrócić uwagę na kilka najistotniejszych aspektów. Odpowiednio oprogramowane komputery z dostępem do Internetu mają nad stosowanymi wcześniej środkami automatyzującymi kształcenie tę główną przewagę, że dzięki swym multimedialnym możliwościom mogą zaoferować uczniowi więcej niż samo poznanie intelektualne. Odpowiednio skonstruowany program może dawać uczniowi możliwość aktywności twórczej i przeżywania emocji z nią związanych. Jednak, jak pisał C. Kupisiewicz:

[...] maszyny dydaktyczne – podobnie zresztą jak podręczniki programowane [...] są tylko jednym ze środków nauczania, a tym samym nie wolno ich uważać ani za środek dominujący, ani tym bardziej – jedyny (1966. s. 136).

Wydaje się, że cytat ten jest wciąż bardzo aktualny, należy jedynie zastąpić słowa „maszyny dydaktyczne” i „podręczniki programowane” słowem „komputery”. Należy też zwrócić uwagę, że dotychczas opracowane teorie dydaktyki ogólnej świetnie sprawdzają się w rzeczywistości nowych mediów i w niczym nie ograniczają możliwości ich zastosowania. Podejmowane zatem rozważania powinny zmierzać w kierunku ich sensownego i racjonalnego doboru, a nie prób tworzenia od nowa czegoś, co już dawno zostało wymyślone i opisane. Ta druga droga to przecież tylko i wyłącznie niepotrzebna strata czasu, który w obliczu błyskawicznego rozwoju myśli technicznej jest bardzo cenny. Już teraz jesteśmy z opracowaniami empirycznymi dotyczącymi możliwych efektów i wpływu cyberprzestrzeni na życie społeczne o krok w tyle za jej rozwojem. Jeśli zaczniemy tracić czas na wymyślanie znanych już teorii, to może się okazać, że rozwój badań zamiast przyspieszyć swoje tempo, zwolni jeszcze bardziej, a obserwowana w chwili obecnej luka zmieni się w prawdziwą przepaść. Autor niniejszego opracowania niejednokrotnie słyszał na różnych konferencjach naukowych postulaty mówiące o konieczności stworzenia nowej dydaktyki i nowej metodyki. Mówimy jednak o dziedzinie nauki, która rozwijała się praktycznie niemal od początku dziejów ludzkości. Czy teraz możemy rzeczywiście stworzyć coś zupełnie nowego bez powielania opisanych już wielokrotnie teorii i rozwiązań? Nie wydaje się, aby twierdząca odpowiedź na to pytanie była możliwa. Odwołując się zatem do postawionego w tytule pytania: to ewolucja jest tym, do czego powinniśmy dążyć. Rewolucja oznaczałaby odcięcie się od wielu wspaniałych i dających się wykorzystać osiągnięć

dydaktyki ogólnej. Zamiast postępu, którego niewątpliwie teraz bardzo potrzebujemy, osiągnęlibyśmy regresję.

Zakończenie rozważań w tym miejscu byłoby w pewnym sensie możliwe. Postawiono wszak pewne tezy i dokonano analizy zmierzającej do odpowiedzi na zawarte w tytule pytania. Wydaje się jednak, że brakuje jednak jeszcze choćby pewnych sugestii, w jaki sposób i na podstawie jakich teorii powinniśmy prowadzić rozważania empiryczne związane z procesem dydaktycznym. Wprawdzie wspominając kilka akapitów wcześniej o teorii kształcenia wielostronnego, zasugerowano, że może być ona świetną podstawą do takiej właśnie analizy, zwrócono jednak również uwagę, że badania te powinny być prowadzone na wielu płaszczyznach. Mimo że odnoszą się bezpośrednio do dydaktyki i jej ewolucji, powinny analizować rzeczywistość z wielu różnych punktów widzenia. W tym kontekście i w odniesieniu do samej fizycznej obecności nowych mediów w rzeczywistości szkolnej ciekawa wydaje się koncepcja czynu T. Kotarbińskiego (1957, s. 435–436), dotycząca zewnętrznej i wewnętrznej możliwości działania. Koncepcja ta w odniesieniu do dydaktyki szerzej opisana została m.in. przez klasyka polskiej dydaktyki, W.P. Zaczyńskiego (1980, s. 539–542). Mówi ona o konieczności wystąpienia warunków zewnętrznych oraz wewnętrznych jako niezbędnych do tego, aby czyn mógł zaistnieć. W odniesieniu do zagadnień nauczania-uczenia się warunki zewnętrzne obejmują takie elementy procesu dydaktycznego, jak czas trwania zajęć i zdyscyplinowanie klasy, ale również dostęp do środków dydaktycznych. Aby zatem nauczyciel mógł realizować nauczanie wspomagane nowymi mediami, musi mieć ku temu odpowiednie zaplecze w postaci sprzętu i oprogramowania. Warunki wewnętrzne z kolei to m.in. chęć i motywacja (uwarunkowana zwykle pozytywnym nastawieniem) do podjęcia określonego działania. Zatem drugim istotnym elementem, z którego wynika dopiero możliwość zastosowania komputera na lekcji, jest pozytywna opinia nauczycieli i uczniów na temat informatyzacji kształcenia. Należy przy tym zauważyć, że możliwość wewnętrzna przy braku możliwości zewnętrznej (i odwrotnie) skutecznie uniemożliwia przestawienie dydaktyki na tory nowych mediów. Koncepcja ta wydaje się doskonałym punktem wyjścia do analiz empirycznych podejmowanego problemu, ponieważ kładzie nacisk zarówno na kwestię konieczności posiadania odpowiedniej bazy sprzętowo-programowej i podbudowy teoretycznej jej wykorzystania, jak i na problem miejsca nauczyciela oraz ucznia w informatyzacji kształcenia i ich emocjonalne nastawienie¹.

Rozważania zawarte w dwóch powyższych akapitach skupiały się na tych aspektach empirycznej analizy nowych mediów w procesie edukacyjnym, które odnoszą się bezpośrednio do teorii dydaktycznych

¹ Na temat zewnętrznych i wewnętrznych warunków zob. również: W.P. Zaczyński (1990, s. 108–113).

i zaplecza technicznego. Dzięki zastosowaniu teorii czynu Kotarbińskiego można także poddać analizie czynniki związane z nastawieniem oraz przygotowaniem nauczycieli i uczniów do pojawiających się zmian. Z całą pewnością jednak nie jest to jeszcze obraz wystarczający, a badania ograniczone tylko i wyłącznie do powyższych obszarów nie wystarczą do pełnej weryfikacji wszystkich stawianych hipotez oraz postawienia pewnych, dobrze udokumentowanych wniosków. Proces dydaktyczny to przecież proces komunikacji. Przebiega ona wielokierunkowo, a jej sieć jest w tym wypadku złożona i skomplikowana. Nie jest to bowiem tylko i wyłącznie prosta interakcja między nauczycielem a uczniem. Nawet jeśli skupilibyśmy się tylko i wyłącznie na jej analizie, to należy przecież zauważyć, że jej forma i jakość zmienia się w zależności od celów, przekazywanych treści czy formy zajęć. Oprócz tego mamy tu m.in. do czynienia także z całym szeregiem interakcji rówieśniczych. Badacze zjawiska zwracają również uwagę, że człowiek w kontakcie z nowymi mediami ma tendencję do traktowania ich na zasadach relacji zbliżonej czy wręcz tożsamej z kontaktem z innym człowiekiem. Wśród autorów, którzy opisali to zjawisko, a także udowodnili jego istnienie na drodze empirycznej, są B. Reeves i C. Nass. Na podstawie licznych eksperymentów, w których media występowały w roli współuczestników interakcji, stworzyli oni równanie: media = prawdziwe życie. Sugeruje ono, że „[...] ludzie reagują na media komunikacyjne tak, jakby były żywymi istotami” (B. Reeves, C. Nass, 2000, s. 15). Autorzy ci dowiedli, że reguły, jakie towarzyszą nam w interakcjach z ludźmi, przenosimy na grunt relacji z mediami: komputerami i telewizją. Zatem w przypadku analizowanego przez nas problemu powinniśmy badaniu poddać również interakcje zachodzące między wszystkimi wcześniej wymienionymi podmiotami a nowymi mediami (czyli głównie komputerami podłączonymi do Internetu) wykorzystywanymi w procesie dydaktycznym.

Czy istnieją teorie i narzędzia, które można zastosować do empirycznej analizy tak złożonego zjawiska? Odpowiedź na to pytanie jest oczywiście twierdząca, jednak wybiega już nieco poza ramy samej dydaktyki. Jedną z bardzo ciekawych koncepcji, która wydaje się doskonale nadawać do badania i wyjaśniania powyższych problemów, jest stworzona przez E. Berne’a analiza transakcyjna. Jest to stosunkowo młoda, ale bardzo dynamicznie rozwijająca się teoria, znajdująca zastosowanie głównie w psychologii i psychoterapii, ale świetnie nadająca się również do analizy zjawisk związanych z edukacją. Przy Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie powstał w 2010 r. Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, prowadzony przez J. Jagiełę. Zespół ten zajmuje się empiryczną i teoretyczną analizą zjawisk związanych z edukacją w pryzmacie analizy transakcyjnej. Dlaczego właśnie ta teoria może okazać się przydatna w prezentowanej tu tematyce? Otóż dostarcza ona przejrzystego i uporządkowanego aparatu pojęciowego oraz gotowych, stosunkowo pro-

stych w użyciu narzędzi, które można wykorzystać w badaniach własnych. Jak wcześniej wspomniano, pełna analiza zjawisk związanych z rozwojem dydaktyki wymaga poddania badaniu jakości i formy interakcji między podmiotami procesu nauczania-uczenia się wraz z uwzględnieniem roli, jaką w tych relacjach odgrywają nowe media. Analiza transakcyjna nie tylko na to pozwala, ale umożliwia również analizę tzw. gier interpersonalnych, które mogą pojawiać w tego typu transakcjach, oraz problematyki struktury osobowości badanych podmiotów. Pokrótce przybliżając czytelnikowi najważniejsze założenia oraz istotę omawianej w niniejszym akapicie teorii, zasadne wydaje się zacytowanie Berne'a. Podstawowym założeniem analizy transakcyjnej jest podział osobowości na trzy podstawowe stany „ja”:

Rodzic to ten ktoś w twojej głowie, kto mówi ci nieustannie, co powinienesz zrobić, jak się zachowywać, czy jesteś dobry czy zły i o ile lepsi bądź gorsi są inni ludzie wokół ciebie. [...] Dorosły [...] reprezentuje głos rozsądku. Dorosły w tobie to rodzaj komputera, który pobiera informacje z zewnętrznego świata i na podstawie racjonalnej oceny szans i możliwości podejmuje decyzję, jakie podjąć działanie i kiedy. [...] Dziecko [...] to najlepsza część naszej osobowości, która jest, lub może być, jeśli ją odpowiednio potraktujemy, twórcza, spontaniczna, pomysłowa i kochająca – takie są przecież dzieci. Niestety bywają także naburmuszone, egoistyczne i bezmyślne, a nawet okrutne, więc ta część osobowości nie zawsze jest najłatwiejszym partnerem w kontaktach (E. Berne, 1994, s. 81-82).

Mamy zatem trzy stany „ja”: Rodzica, Dorosłego i Dziecko. Należy przy tym podkreślić dwie rzeczy: że wszystkie są równie ważne dla prawidłowego funkcjonowania jednostki i że dzięki nim możemy nie tylko analizować strukturę osobowości nauczycieli i uczniów, ale również (biorąc pod uwagę opisane wcześniej eksperymenty mówiące o osobowym i relacyjnym traktowaniu nowych mediów) strukturę osobowości, jaką użytkownik przypisuje czy też projektuje na np. komputer, z którym w danym momencie wchodzi w specyficzną relację. E. Griffin napisał:

Kiedy maszyny uzyskają cechy na podobieństwo osobowości, ludzie będą na nie reagować tak, jakby faktycznie miały osobowość, pomimo iż będą jednocześnie z uporem twierdzić, że nie wierzą, by maszyny istotnie posiadały osobowość (2003, s. 413-414).

Należy przy tym zauważyć, że urządzenia te zostały zaprogramowane przez człowieka, a zatem sposób ich reakcji zależy zapewne od wykorzystywanego w danym momencie oprogramowania oraz struktury osobowości programisty, który jest jego autorem. To, w jaki sposób użytkownik traktuje medium wykorzystywane w danym momencie w procesie dydaktycznym, jakiego typu strukturę osobowości mu przypisuje, może mieć istotne znaczenie dla efektywności tego procesu i z całą pewnością warto jest szczegółowej i wyczerpującej analizy empirycznej.

Jak wcześniej wspomniano, analiza transakcyjna to nie tylko struktura osobowości, ale również badanie interakcji, nazywanych tu transakcjami. Kolejny raz, przywołując słowa Berne'a, czytamy:

Jeżeli dwoje lub więcej ludzi spotyka się w gromadzie, prędzej czy później któryś z nich przemówi lub w inny sposób okaże, że zauważa inne osoby. Nazywa się to **bodźcem transakcyjnym**. Wówczas inna osoba odezwie się albo uczyni coś, co będzie w pewien sposób związane z tym bodźcem, a co nazwiemy **reakcją transakcyjną** (1994, s. 21).

Berne pisze o dwóch podstawowych rodzajach transakcji: komplementarnych oraz skrzyżowanych. Komplementarne to te, w których reakcja jest adekwatna i „równoległa” do bodźca (np. bodziec Rodzic → Dziecko, reakcja Dziecko → Rodzic; bodziec Dorosły → Dorosły, reakcja Dorosły → Dorosły). Przy transakcji komplementarnej komunikacja przebiega sprawnie i bezkonfliktowo. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku transakcji skrzyżowanych (np. bodziec Dorosły → Dorosły, reakcja Dziecko → Rodzic). W takim przypadku dochodzi zwykle do przerywania komunikacji i do sytuacji konfliktowej (E. Berne, 1994, s. 22). Jak więc widać, pojawia się tu możliwość dość obszernej i szczegółowej analizy procesów komunikacyjnych, która dodatkowo w dalszej kolejności pozwoli badaczowi na identyfikację tzw. gier interpersonalnych, zachodzących między uczestnikami transakcji. W konsekwencji możliwa będzie diagnoza tych elementów procesu dydaktycznego, które wymagają poprawy, oraz rozpoznanie tych, których znaczenie dla efektywności nauczania-uczenia się jest najistotniejsze. Jednocześnie dzięki zastosowaniu analizy transakcyjnej w sposób jasny i przejrzysty będzie można ocenić, na ile wprowadzony w określonym miejscu i etapie kształcenia nowoczesny środek dydaktyczny jest elementem, który rzeczywiście pomaga wszystkim podmiotom analizowanego procesu w podnoszeniu jego efektywności, a na ile jego skuteczność jest złudna czy też jego wpływ może być wręcz negatywny.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, że dydaktyka ogólna to bardzo bogata dziedzina wiedzy, która przez lata rozwoju wypracowała wystarczającą liczbę różnego rodzaju teorii, aby teraz móc w nich do woli przebierać i dopasowywać je do istniejących potrzeb oraz pojawiających się nowych wyzwań. Próby oderwania się od tego dorobku wydają się pozbawione większego sensu i, jak wcześniej wspomniano, doprowadzić mogą raczej do regresji niż rozwoju procesu nauczania-uczenia się. Jednocześnie stoimy przed koniecznością ciągłego uzupełniania dostępnych badań empirycznych, które obecnie zdają się niewystarczające do prawidłowej i obiektywnej oceny zmian, jakie niesie rozwój nowych mediów. Oprzeć je należy jednak nie tylko na teoriach *stricte* dydaktycznych. Dla pełnego obrazu zachodzących zmian i możliwych jej skutków konieczne są badanie wielopłaszczyznowe, z wykorzystaniem innych, również pozadydaktycznych koncepcji.

Bibliografia

- Berne, E. (1994). *Seks i kochanie*. J. Mikos (tłum.). Warszawa.
- Berne, E. (1994). *W co grają ludzie*. P. Izdebski (tłum.). Warszawa.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor (tłum.). Gdańsk.
- Juszczyk, S., Zajac, W. (1997). *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*. Katowice.
- Kotarbiński, T. (1957). *Wybór pism*. Warszawa.
- Kupisiewicz, C. (1966). *Nauczanie programowane*. Warszawa.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzie*. H. Szczerkowska (tłum.). Warszawa.
- Sadura, W. (1979). *Funkcje powszechnej szkoły średniej a rola środków dydaktycznych*. W: W. Sadura (red.). *Funkcje i zasady stosowania środków dydaktycznych w nowoczesnej szkole*. Warszawa.
- Skłodowski, J. (1987). Video, mikrokomputer i szkoła nowoczesna. *Ruch Pedagogiczny*, 6.
- Stoll, C. (1999). *High Tech Heretic. Why Computers don't Belong in the Classroom and Other Reflections by a Computer Contrarian*. Nowy Jork.
- Talarek, M. *Czym właściwie są „nowe media”*. <http://twentynineninety-nine.wordpress.com/2006/01/30/czym-wlasciwie-sa-nowe-media/>.
- Zaczyński, W.P. (1980). Proces dydaktyczny. Cele i zasady nauczania. W: M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wołczyk, T. Wujek (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa.
<http://manovich.net/>
<http://pl.wikipedia.org/>.

Streszczenie

Przełom XX i XXI w. to okres błyskawicznego rozwoju i ekspansji tzw. nowych mediów. Pod pojęciem tym rozumie się w chwili obecnej przede wszystkim komputery i Internet. Te osiągnięcia współczesnej techniki mają niezwykle istotny wpływ na niemal każdą dziedzinę ludzkiego funkcjonowania, począwszy od rozrywki, przez pracę i komunikowanie się, do handlu, bankowości i edukacji. Nawet gdyby dydaktyka ogólna nie zajęła się nowymi mediami i nie dostrzegła ich obecności w życiu człowieka, to i tak jakoś procesu nauczania i uczenia się zmieniają się ze względu na łatwiejszy dostęp do informacji oraz możliwość jej wymiany na bardzo szeroką skalę. Dlatego też badacze przykładają do tego problemu coraz większą wagę. Niestety, wnioski płynące z podejmowanych do tej pory analiz empirycznych oraz teoretycznych dalekie są od jednoznaczności. Tymczasem od tego, jak podejmiemy do obecności nowych mediów w edukacji, zależy w znacznej mierze odpowiedź na zawarte w tytule niniejszego opracowania

pytanie. Czy zmiany w procesie kształcenia spowodowane wprowadzeniem nowych środków technicznych spowodują radykalne, rewolucyjne zmiany w jego jakości? A może zmiany te będą stopniowe i łagodne (zgodne z definicją ewolucji)? A może przez niewłaściwe podejście do problematyki relacji człowieka z nowymi mediami będziemy świadkami regresji – obniżenia jakości nauczania i uczenia się? Tym właśnie problemom poświęcone zostało niniejsze opracowanie. Współczesna dydaktyka musi zajmować się procesem komputeryzacji kształcenia, pisać o tym i badać potencjalne możliwości, korzyści i zagrożenia związane z analizowanym zjawiskiem. Opracowania takie powinny powstawać na wielu płaszczyznach, ale niewątpliwie dydaktyka ogólna i jej podstawy powinny pełnić w nich wiodącą rolę.

Summary

At the turn of the XX and XXI centuries we can observe a rapid development and expansion of so called new media. At present the term encompasses mainly computers and the Internet. These modern technology achievements have a crucial impact on nearly each sphere of human functioning, such as entertainment, work, communication or banking. Hence, education is also undoubtedly under their profound influence. Even if the general educational pedagogy did not deal with the new media at all not noticing their emergence in human life, it is undisputable that the quality of teaching and learning processes would change anyway. This fact results from easier access to information and a possibility of information exchange on an extremely large scale. Therefore, researchers' attention is increasingly attracted to this phenomenon. Unfortunately, empirical and theoretical analyses conducted so far bring equivocal results. At the same time, the answer to the question posed in the title of the present article depends to a great extent on our approach to the presence of the new media in education. The question concerns the nature of changes caused by the introduction of the new technological devices in the educational process. These changes may bring either radical and revolutionary quality alternations, or they may be gradual like in the case of evolution, or, finally, they may lead to regression caused by an improper approach to the problem concerning the relationship between the man and the new media – consequently we will witness the worsening of the quality of teaching and learning.

The present article attempts to undertake such a discussion. The contemporary educational pedagogy is forced to deal with the teaching and learning computerisation process. It must describe this process and investigate potential possibilities, benefits and threats connected with the phenomenon. It should have the leading role in such research.

Urszula Augustyńska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metoda eksperymentu w szacowaniu efektów projektu edukacyjnego

Wstęp

Wykorzystanie metody eksperymentu w badaniu zjawisk z obszaru edukacji odbywało się na zasadzie swoistego wahadła: od zaprzeczania użyteczności tej metody w poznawaniu złożonej rzeczywistości społecznej do fascynacji siłą wyjaśniania tkwiącą w jej podstawach. Główną osią dyskusji nad zasadnością stosowania metody eksperymentu w badaniach edukacyjnych były argumenty związane z ograniczeniami, jakie ten obszar badań stawia metodzie eksperymentu, osłabiając jego moc wyjaśniającą. Ograniczenia te to głównie: duża liczba, złożoność i dynamika czynników towarzyszących badanej zależności, trudności z zapewnieniem warunku powtarzalności, trudności z zapewnieniem izolacji sytuacji eksperymentalnej, kwestie uogólniania wyniku badania, kwestie etyczne. Jednak eksperyment naturalny, zwany także eksperymentem w terenie, zawsze miał swoje miejsce w praktyce pedagogicznej. Eksperyment naturalny jest analizą zjawiska wywołanego i kontrolowanego, ale w warunkach naturalnych, m.in. w warunkach działalności ludzkiej uprawianej z innych względów niż tworzenie lub weryfikowanie teorii naukowej. Tak więc metoda eksperymentu broni się w obszarze badań praktycznych obszaru edukacji, badań, których celem ogólnym jest dostarczenie impulsu do rozwoju jakiejś dziedziny praktycznego działania, zaadresowane do konkretnego odbiorcy (K. Konarzewski, 2000). Obszarem praktyki edukacyjnej, w której eksperyment jawi się sam, niejako z definicji, jest obszar nowatorstwa pedagogicznego.

Nowatorstwo pedagogiczne jako obszar badań praktycznych

Za E. Smak przyjmuję, że

[...] nowatorstwo pedagogiczne to działanie polegające na wdrażaniu i upowszechnianiu określonych innowacji w praktyce pedagogicznej, łącznie z szacowaniem wyników tych działań (1997, s. 63).

Natomiast

[...] innowacją pedagogiczną jest twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej *novum*, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił (E. Smak, 1997, s. 61).

Przedmiotem innowacji mogą być: treści, metody nauczania, organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego (D. Rusakowska, 1998). Innowacja pedagogiczna może być zaprezentowana zarówno w opracowanym programie zmian, jak i w konkretnym działaniu. Innowacja zawarta w konkretnym działaniu to innowacyjny projekt dydaktyczny.

Powstawało i powstaje wiele ciekawych projektów dydaktycznych tworzonych przez nauczycieli. Pojawiły się też wzorce prezentacji takich projektów. Przedstawiają one, jakie elementy ma zawierać opis projektu, co wprowadza pewien standard publikowania treści projektu. Upowszechnianie nauczycielskich innowacyjnych projektów dydaktycznych następuje głównie przez wydawnictwa metodyczne i Internet. Najczęściej jednak w tych doniesieniach brakuje opisu, jak projekt był realizowany i jakie przyniósł efekty. Niektóre z projektów zawierają moduł ewaluacji, trudno jednak dotrzeć do jej wyników. Przedstawione w kolejnej części artykułu uwagi metodologiczne odnoszą do szacowania metodą eksperymentu efektów projektu edukacyjnego.

Celem ogólnym projektu edukacyjnego jest uzyskanie lepszych wyników edukacyjnych w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił. Tak więc efekt powinien być szacowany w obszarach:

- wzrostu kompetencji ucznia,
- nakładu pracy i środków.

Kompetencje są zbiorem wiedzy, umiejętności, postaw niezbędnej dla skutecznej realizacji przyjętych zadań, zatem wzrost kompetencji przejawiać się będzie wzrostem wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniem odpowiednich postaw. Te komponenty można mierzyć po uprzednim ich zoperacjonalizowaniu. Pomiarowi poddaje się również efekt w postaci zmniejszenia nakładu pracy i środków.

Szacowanie efektów projektu edukacyjnego – uwagi metodologiczne

Odpowiednim schematem badawczym w szacowaniu efektów projektu edukacyjnego jest schemat eksperymentu naturalnego.

Dobór próby

W kwestii doboru próby w badaniach eksperymentalnych prezentowane są różne stanowiska. Badanie eksperymentalne to badanie populacji hipotetycznej, nieskończonej. Populacją statystyczną w pedagogicznych czy psychologicznych eksperymentach nie są ludzie, lecz **reakcje na czynnik eksperymentalny**, czyli realizacje teoretycznej zmiennej. To możliwość powtórzenia eksperymentu decyduje o tym, że badana zmienna jest zmienną losową. Reakcja na czynnik eksperymentalny zdefiniowana jest w hipotezie (stąd populacja hipotetyczna). Nie ma zatem związku między sposobem doboru osób do badań a założeniami leżącymi u podstaw stosowania metod wnioskowania statystycznego.

W eksperymencie laboratoryjnym warunki badania są ustalone, a reakcje osób traktuje się jako od tych warunków niezależne. Inaczej jest w eksperymencie naturalnym. Reakcje osób są reakcjami w tych konkretnych warunkach, w których eksperyment przebiega. Dlatego też przy określaniu trafności zewnętrznej eksperymentu naturalnego należy brać pod uwagę zarówno osoby, jak i warunki przebiegu eksperymentu. Osoby i warunki w grupie eksperymentalnej reprezentują populację, na którą badacz ma prawo uogólnić wynik eksperymentu. Kolejność jest więc taka: badacz definiuje populację, a następnie dobiera próbę, która tę populację reprezentuje. Otrzymaniu próby reprezentatywnej sprzyja losowy lub celowy dobór elementów populacji. Losowanie nie gwarantuje reprezentatywności próby, ale czyni ją wysoce prawdopodobną. Dobór celowy wymaga znajomości przez badacza struktury populacji względem cech ważnych z punktu widzenia celu badań i możliwych interakcji ze zmienną zależną. Ponieważ próba ma być reprezentatywna nie w ogóle, lecz pod wspomnianymi wyżej względami, dobór celowy w badaniu eksperymentalnym sprzyja w porównywalnym stopniu otrzymaniu próby reprezentatywnej jak dobór losowy.

Losowy przydział osób do poziomów czynnika eksperymentalnego ma znaczenie dla trafności wewnętrznej eksperymentu, jest sposobem kontrolowania zmiennych ubocznych. O ile jednak sposób ten nie nastęrcza wielu trudności w eksperymencie laboratoryjnym, o tyle w eksperymencie naturalnym, gdzie mamy do podziału kombinacje osób i warunków, jest mało praktyczny, zwłaszcza gdy plan eksperymentu wymaga utworzenia więcej

niż dwu grup porównawczych. Jeżeli randomizacja II stopnia nie jest z jakiś względów możliwa, w analizie wyników eksperymentu prowadzonego w planie jedno- lub wieloczynnikowej analizy wariancji uwzględniamy model efektów stałych.

Plany eksperymentalne

Przedstawię teraz propozycje planów eksperymentu, które mogą być wykorzystane w badaniu weryfikującym wpływ konkretnego projektu edukacyjnego na osiąganie celów przez ten projekt przyjmowanych, związane z nimi metody szacowania oraz uwagi dotyczące trafności wewnętrznej i zewnętrznej poszczególnych planów.

Dwa pierwsze plany dotyczą eksperymentu, który nie spełnia wszystkich wymogów stawianych tej metodzie badania, a który S. Palka (1999, s. 56) proponuje nazywać „próbą eksperymentalną”.

Próba eksperymentalna – podejście jakościowe

I a: plan jednej grupy z pomiarem końcowym

Grupa	Pomiar początkowy	Poziomy czynnik eksperymentalnego	Pomiar końcowy (jakościowy)
Grupa E (eksperymentalna)	nie	jeden	tak

Szacowanie efektu: dziennik terenowy (opis zmian, jakie zaszły, dotyczy indywidualnych uczniów oraz zespołu).

Trafność wewnętrzna: przy założeniu dobrej znajomości początkowych warunków może być zadowalająca.

Trafność zewnętrzna: nie dotyczy.

Próba eksperymentalna – podejście ilościowe

I b: plan jednej grupy z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej

Grupa	Pomiar początkowy zmiennej zależnej	Poziomy czynnik eksperymentalnego	Pomiar końcowy zmiennej zależnej
Grupa E	tak	jeden	tak

Szacowanie efektu: różnica między pomiarem początkowym a końcowym zmiennej zależnej; istotność statystyczna różnicy – w zależności od poziomu pomiaru zmiennej zależnej: test McNemary, test Wilcoxona, test t dla prób zależnych.

Trafność wewnętrzna: niska ze względu na brak kontroli zmiennych ubocznych.

Trafność zewnętrzna: zależna od sposobu doboru próby osób i warunków z wcześniej zdefiniowanej populacji.

Uwaga: różnica statystycznie istotna między pomiarem początkowym a końcowym świadczy o tym, że zmiana nie jest przypadkowa, ale nie daje podstaw do stwierdzenia, iż jej przyczyną jest czynnik eksperymentalny.

Eksperyment klasyczny

II a: plan dwugrupowy z pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Grupa	Pomiar początkowy zmiennej zależnej	Poziomy czynnika eksperymentalnego	Pomiar końcowy zmiennej zależnej
Grupa E	nie	dwa	tak
Grupa K (kontrolna)	nie		tak

Trafność wewnętrzna: zadowalająca przy przy losowym przydziale osób i warunków do poziomów czynnika eksperymentalnego lub przy zastosowaniu innego sposobu kontroli zmiennych ubocznych.

Trafność zewnętrzna: przy uogólnianiu wyniku na populację klas szkolnych (uczniów i warunków) reprezentowanych przez grupę eksperymentalną zadowalająca (sprzyja temu brak pomiaru początkowego zmiennej zależnej).

Szacowanie efektu: różnica między pomiarem końcowym zmiennej zależnej w grupie E i K, istotność statystyczna różnicy – w zależności od poziomu pomiaru zmiennej zależnej: test chi-kwadrat, test Wilcoxon, test t dla prób niezależnych.

Uwaga: różnica statystycznie istotna między pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej a pomiarem końcowym w grupie kontrolnej świadczy o tym, że zmiana nie jest przypadkowa, ale nie daje podstaw do stwierdzenia, iż jej przyczyną jest czynnik eksperymentalny.

II b: plan dwugrupowy z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej

Grupa	Pomiar początkowy zmiennej zależnej	Poziomy czynnika eksperymentalnego	Pomiar końcowy zmiennej zależnej
Grupa E	tak	dwa	tak
Grupa K	tak		tak

Trafność wewnętrzna: wyższa niż w odmianie II a planu (kontrola zmiennej zależnej w pomiarze początkowym).

Trafność zewnętrzna: przy uogólnianiu wyniku na populację klas szkolnych (uczniów i warunków) reprezentowanych przez grupę eksperymentalną zakłócona ze względu na pomiar początkowy zmiennej zależnej.

Szacowanie efektu: różnica między pomiarem początkowym a końcowym zmiennej zależnej w grupie eksperymentalnej i w grupie kontrolnej,

różnica między pomiarem końcowym w grupie eksperymentalnej i kontrolnej; istotność statystyczna różnicy – w zależności od poziomu pomiaru zmiennej zależnej: test chi-kwadrat, test McNemary, test Wilcoxona, test t dla prób zależnych.

Uwaga: różnica statystycznie istotna między pomiarem początkowym a pomiarem końcowym w grupie E i brak statystycznie istotnej różnicy między pomiarem początkowym a końcowym w grupie K sprzyja tezie o wpływie czynnika eksperymentalnego na zmienną zależną, ale podstawą wniosku jest kanon jedynej różnicy.

III odmiana: plan wielogrupowy z pomiarem końcowym zmiennej zależnej (plan jednoczynnikowej ANOVA)

Grupa	Pomiar początkowy zmiennej zależnej	Poziomy czynnika eksperymentalnego	Pomiar końcowy zmiennej zależnej
Grupa E1	nie	więcej niż dwa	tak
Grupa E2	nie		tak
.....	nie		tak
Grupa K	nie		tak

Trafność wewnętrzna: jak w odmianie II a planu.

Trafność zewnętrzna: jak w odmianie II a planu.

Szacowanie efektu: różnica między pomiarami końcowymi zmiennej zależnej w porównywanych grupach, istotność statystyczna różnicy – test F analizy wariancji (przy spełnieniu założeń co do jej stosowalności).

IV odmiana: plan czterogrupowy z pomiarem końcowym zmiennej zależnej (plan dwuczynnikowej ANOVA)

Grupa	Pomiar początkowy zmiennej zależnej	Poziomy czynnika eksperymentalnego	Pomiar końcowy zmiennej zależnej
Grupa E1	nie	czynnik 1	tak
Grupa K1	nie		dwa
Grupa E2	nie	czynnik 2	tak
Grupa K2	nie		dwa

Trafność wewnętrzna: jak w odmianie II a planu.

Trafność zewnętrzna: jak w odmianie II a planu.

Szacowanie efektu: różnice między pomiarem końcowym zmiennej zależnej, **efekt główny** dla każdego czynnika i **efekt interakcji** między czynnikami: istotność statystyczna różnicy – test F analizy wariancji.

W kolejnej części przedstawiam opis i wyniki eksperymentalnego szacowania efektów projektu dydaktycznego w schemacie dwuczynnikowej analizy wariancji ANOVA.

Dwuczynnikowa analiza wariancji w szacowaniu efektów projektu dydaktycznego. Przykład

Przykład ma charakter ilustracyjny i dotyczy szacowania efektów zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metody projektu dydaktycznego, który to sposób prowadzenia zajęć potraktowano jako innowację pedagogiczną.

Szacowanie efektu zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metody projektu dydaktycznego przeprowadziłam w zakresie zmian kompetencji studenta zdefiniowanej jako **wiedza na temat projektowania i opracowywania wyników badania naukowego**. Kompetencja ta stanowiła zmienną zależną w planie eksperymentu. W planie uwzględniłam dwie zmienne niezależne (dwa czynniki): czynnik 1 – projekt: zajęcia z lub bez wykorzystania metody projektu dydaktycznego; czynnik 2 – godzinny wymiar kursu: 30 lub 18 godzin.

Celem badania była ocena efektów głównych obu czynników oraz ich interakcji. W tym celu przeprowadziłam eksperyment w planie dwuczynnikowej analizy wariancji. Ponieważ każdy z czynników określony został na dwu poziomach, w planie eksperymentu występują cztery grupy porównawcze.

W eksperymencie testowano następujące hipotezy zerowe:

- 1) wiedza studentów pracujących metodą projektu dydaktycznego jest taka sama jak studentów niepracujących metodą projektu dydaktycznego (efekt główny czynnika 1);
- 2) wiedza studentów uczestniczących w kursie 30-godzinny jest taka sama jak studentów uczestniczących w kursie 18-godzinny (efekt główny czynnika 2);
- 3) nie występuje interakcja czynnika 1 i czynnika 2 (efekt interakcji).

Hipotezy robocze badania to hipotezy alternatywne względem zerowych.

Średnie i odchylenia standardowe zmiennej zależnej: wiedza na temat projektowania oraz opracowywania wyników badania naukowego, przedstawione są w tabeli 1.

W zakresie czynnika 1 nie obserwujemy różnic w średnim poziomie wiedzy studentów. Niezależnie od tego, czy studenci pracowali metodą projektu czy nie, uzyskali podobny średni wynik w sprawdzianie wiedzy dotyczącej projektowania i opracowywania wyników badania naukowego. Niewielką różnicę widać w zakresie czynnika 2. Studenci kursu 30-godzinnego uzyskali nieco wyższy średni wynik niż studenci kursu 18-godzinnego. Większe różnice obserwujemy w zakresie interakcji obu czynników. Studenci kursu 18-godzinnego realizujący projekt uzyskali niższy średni wynik niż studenci tego samego kursu nierealizujący projektu. Natomiast studenci

kursu 30-godzinnego realizujący projekt uzyskali podobnie wysoki średni wynik jak studenci kursu 18-godzinnego nierealizujący projektu.

Tabela 1. Wyniki sprawdzianu wiedzy w poszczególnych grupach – średnie i odchylenia standardowe

Grupa		N	Średnia	Odchylenie standardowe
Ogółem		102	8,03	2,2856
Czynnik 1	projekt TAK	67	8,02	2,2180
	projekt NIE	35	8,06	2,4427
Czynnik 2	kurs 30-godzinny	49	8,15	2,4285
	kurs 18-godzinny	53	7,92	2,1626
Interakcja czynnika 1 i czynnika 2	projekt TAK i kurs 30 h	32	8,48	2,1756
	projekt TAK i kurs 18-godzinny	35	7,60	2,2022
	projekt NIE i kurs 30-godzinny	17	7,52	2,8088
	projekt NIE i kurs 18-godzinny	18	8,56	1,9918

Źródło: opracowanie własne.

Istotność różnic dla obu efektów głównych (projekt oraz kurs) oraz interakcji (projekt * kurs) sprawdzono testem dwuczynnikowej analizy wariancji.

Tabela 2. Wyniki dwuczynnikowej ANOVA

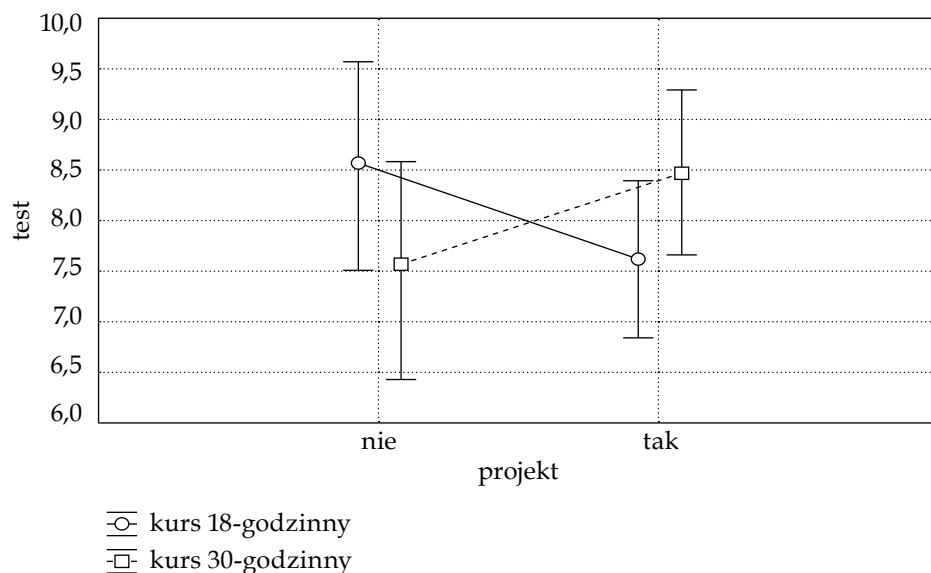
	SS	df	MS	F	p
Projekt	0,001	1	0,001	0,001	n.i.
Kurs	0,115	1	0,115	0,022	n.i.
Projekt * kurs	20,953	1	20,953	4,064	*

Źródło: opracowanie własne.

Brak statystycznie istotnej różnicy w zakresie czynnika 1 i czynnika 2 oznacza brak podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej 1 i hipotezy zerowej 2. Wynik ten prowadzi do wniosku, że na podstawie przeprowadzonego badania nie możemy stwierdzić, iż stosowanie metody projektu czy też długość samego kursu osobno biorąc wpływa na stan wiedzy studentów.

Statystycznie istotna okazuje się interakcja projekt * kurs ($F = 4,064$; $p < 0,05$). Daje to podstawę do odrzucenia 3 hipotezy zerowej i przyjęcia hipotezy alternatywnej o występowaniu interakcji między czynnikiem „projekt” i czynnikiem „godzinny wymiar kursu”. Wpływ interakcji przedstawiony jest na wykresie 1.

Wykres 1. Różnice średnich wyników w grupach



Projekt * kurs; oczekiwane średnie brzegowe
Bieżący efekt: $F(1,98) = 4,0636$, $p = 0,4655$
Dekompozycja efektywnych hipotez
Pionowe słupki oznaczają 0,95 przedziały ufności

Źródło: opracowanie własne.

Wyższy wynik średni obserwujemy w grupie studentów kursu 30-godzinnego pracujących metodą projektu oraz w grupie studentów kursu 18-godzinnego, którzy nie pracowali metodą projektu. Oznacza to, że metoda projektu sprawdza się wówczas, gdy studenci mają więcej godzin zajęć kursowych, i nie sprawdza się tam, gdzie studenci zajęć kursowych mają mniej. W czasie kursu 30-godzinnego wykładowca więcej czasu może przeznaczyć na omówienie prac związanych z przygotowaniem przez studentów projektu dydaktycznego i omówienie wyników tego projektu. Tylko wówczas zastosowanie metody projektu przynosi efekt w postaci wzrostu wiedzy. Jeśli natomiast kurs zajęć jest krótszy, lepsze wyniki uzyskują studenci pracujący bez wykorzystania metody projektu.

Zaprezentowany przykład ma jedynie charakter ilustrujący zastosowanie planu eksperymentu umożliwiającego szacowanie interakcji między zmiennymi, które mają wpływ na efekt w prowadzonych innowacji dydaktycznych. Dyskusja wyniku tego badania zostanie zatem pominięta.

Zakończenie

Praktyka pedagogiczna jest dziedziną, w której zawsze będą pojawiać się pytania o nowe możliwości oddziaływań edukacyjnych wspomagających i usprawniających proces kształcenia. Pedagog będzie poszukiwał odpowiedzi na te pytania przez próby znalezienia czynników powodujących korzystne zmiany w procesach dydaktyczno-wychowawczych. Warto podejmować te poszukiwania na drodze eksperymentalnej mimo braku możliwości spełnienia wszystkich rygorów procedury eksperymentu; wszak nie o wykrycie ogólnych praw tu chodzi, lecz przekształcanie, ulepszanie aktualnej rzeczywistości pedagogicznej. Innowatyka pedagogiczna wspiera się na założeniach eksperymentalnych, a przy szacowaniu efektów innowacyjnych projektów edukacyjnych warto sięgać po bardziej rozbudowane plany niż eksperyment klasyczny.

Bibliografia

- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Rusakowska, D. (1988). Metodologiczne problemy badania innowacji pedagogicznych. W: R. Schulz (red.). *Innowatyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Smak, E. (1997). *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*. Opole.
- Smak, E. (2004). Wprowadzenie do zagadnień pojęcia „innowacji” i „nowatorstwa pedagogicznego” – próba syntezy. *Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny*, 5.

Streszczenie

Praktyka pedagogiczna jest dziedziną, w której zawsze będą pojawiać się pytania o nowe możliwości oddziaływań edukacyjnych. Innowatyka pedagogiczna wspiera się na założeniach eksperymentalnych, a przy szacowaniu efektów innowacyjnych projektów edukacyjnych warto sięgać po bardziej rozbudowane

plany niż klasyczny eksperyment. W artykule przedstawiono uwagi metodologiczne związane z wykorzystaniem metody eksperymentu w praktyce pedagogicznej oraz przykład szacowania efektu projektu dydaktycznego w planie dwuczynnikowej analizy wariancji ANOVA, umożliwiającej badanie wpływu interakcji czynników na szacowaną zmienną.

Summary

Pedagogy practice is a domain where always will emerge questions concerning new possibilities of educational influence. Innovations in pedagogy are built on experimental assumptions usually derived from classical experiment. This paper develops more advanced methodology of didactic project evaluation. It proposes model of two-way ANOVA (analysis of variance) which allows studying impact of factors interactions on estimated variable.

