

Podstawy edukacji

tom 5

Propozycje metodologiczne

Podstawy edukacji

tom 5

Propozycje metodologiczne

impuls

Kraków 2012

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja naukowa:

Andrzej Gofron

Agnieszka Kozerska

Korekta:

Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Wojciech Zdziennicki

Publikacja sfinansowana przez
Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie

ISSN 2081-2264

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2012
Nakład: 300 egz.

Spis treści

Od redaktorów naukowych	7
-------------------------------	---

Część 1. Podstawy teoriopoznawcze proponowanych rozwiązań metodologicznych w naukach pedagogicznych

Andrzej Gofron

Współczynnik humanistyczny nauk pedagogicznych	13
--	----

Danuta Urbaniak-Zajac

Od metodologii normatywnej do metodologii będącej samowiedzą nauki	35
--	----

Beata Gofron

Proces kształcenia jako otwarta kulturowo przestrzeń badań i praktyk dydaktycznych	47
--	----

Jacek Malikowski

Między monosubiektywnym poznaniem a intersubiektywną funkcjonalnością i komunikowalnością wiedzy w edukacji początku XXI wieku	65
--	----

Robert Janik

Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju	85
--	----

Część 2. Proponowane ujęcia metodologiczne stosowane w pedagogice - uspołecznione współczynniki humanistyczne

Jarosław Jagieła

Metody oceny kompetencji interpersonalnych nauczyciela Model Okna Johari i diagram dyskontowania transakcyjnego jako postulowane narzędzia badań pedeutologicznych	107
---	-----

Monika Adamska-Staroń, Beata Łukasik

Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna	119
--	-----

Małgorzata Piasecka

Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych	139
---	-----

<i>Wioletta Sołtysiak</i> Qualia komunikatów medialnych	157
--	-----

Część 3. Szczegółowe rozwiązania metodologiczne - indywidualne współczynniki humanistyczne

<i>Agnieszka Kozerska</i> Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym	169
--	-----

<i>ks. Jerzy Kułaczkowski</i> Aspekty metodologiczne pedagogiki rodziny	183
--	-----

<i>Maciej Woźniczka</i> W stronę metodologii dydaktyki filozofii	191
---	-----

<i>Karol Motyl</i> Humor jako kategoria badawcza w pedagogice	209
--	-----

Część 4. Obiektywizujące propozycje metodologiczne - przedmiotowe przedstawienie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej

<i>Artur Stachura</i> Diagnozowanie przebiegu uczenia się z wykorzystaniem hipertekstu Diagnoza systemu dynamicznego jako cel badania	227
---	-----

<i>Urszula Augustyńska</i> Znaczenie hipotez w badaniach społecznych	237
---	-----

<i>Yuliya Sakalova</i> Methodological Concepts and Research Methods Used in Foreign Language Teaching	245
---	-----

<i>Janina Kosmala</i> Zastosowanie regresji krokowej do analizy badań dotyczących informatyzacji procesu edukacji	257
---	-----

Od redaktorów naukowych

Kolejny, piąty tom *Podstaw edukacji*, którego podtytuł brzmi *Propozycje metodologiczne*, 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, jak pisaliśmy, przede wszystkim powrót do podstaw pedagogiki. Podstawy, przypominamy, rozumiemy metaforycznie jako zwrot ku naukom podstawowym wobec pedagogiki. W naszym myśleniu o pedagogice było to, w następującym porządku, bezpośrednio nawiązanie do epistemologii (filozofii), historii dyscypliny i istotnych, merytorycznych kwestii ważnych dla jej stanowienia – kategorii ciągłości i zmiany w pedagogice, sposobów definiowania podmiotu w edukacji, dydaktycznego ujęcia procesu nauczania-uczenia. W przedkładanej Czytelnikom propozycji jest to próba poszukiwania własnej interpretacji tak istotnego praktycznie i teoretycznie problemu różnorodności ofert metodologicznych, swoistego pluralizmu metodologicznego funkcjonującego w naukach pedagogicznych.

Podtytuł tomu *Propozycje metodologiczne* wskazuje na zamiar przeniesienia rozważań na temat *Podstaw edukacji* na grunt szeroko rozumianych założeń epistemologicznych pedagogiki, przy czym zaakcentowana zostaje ta płaszczyzna nauki, która dotyczy propozycji metodologicznych w miarę adekwatnych do aktualnego stanu edukacji oraz możliwości jej opisu i wyjaśnienia. Tylko tak sformułowany kontekst pozwala na zarysowanie propozycji metodologicznych mających szansę leć u podstaw określonych założeń teoriopoznawczych pedagogiki.

Podjęte rozważania zbudowane zostały na założeniach, które są próbą teoretyzowania pedagogiki, poszukiwania historycznie artykułowanej tzw. jednej metody, nawiązującą do jednej z tych metod, a mianowicie współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego. Eksplicacja tego współczynnika, sformułowanego przez Znanieckiego w ramach nauk o kulturze, pozwala na takie ujęcie pedagogiki, jakie może dzisiejsze myślenie naukowe w humanistyce/pedagogice uwolnić od przesądzeń metafizycznych, światopoglądowych. Zmiana tego myślenia, polegająca na zdominowaniu składnika przedmiotowego (ontologicznego) przez metodologiczny, przyjmując ponadjednostkowy (antynaturalistyczny) punkt widzenia zjawisk, wyznacza jednak obszerną pulę tych koncepcji.

Tendencja ta, wyróżniona w historycznym rozwoju humanistyki jako nauki, opisowo przedstawiona za pomocą metafory wspomnianej jedności metody, która na zasadzie pewnego podzielanego podejścia badawczego swego czasu zdominowała i, jak się wydaje,

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; B. Gofron, A. Gofron (red.), *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*, Kraków 2011.

wyparła ideę jedności świata przedmiotowego – humanistycznie przedstawionego – dzisiaj znów nabiera nowego znaczenia. W dalszym ciągu należy jednak pamiętać, że nadal można wyróżnić dwie humanistyki czy dwie pedagogiki, a każda z nich rozwija po swojemu wizję zjawisk ludzkiego/podmiotowego świata: naturalistyczną i kulturalistyczną.

Rzeczony współczynnik w pedagogice – nauce humanistycznej – wydaje się przybierać dzisiaj formułę takiego ujęcia teoretycznego, jakie, podobnie jak w przypadku wszelkiej nauki empirycznej (podkreślamy to wyraźne odniesienie do praktyki), określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo pewne przynajmniej stany rzeczy konstataowane obiektywizująco przez potoczne doświadczenie społeczne-pedagogiczne, czyli ujmuje je ze współczynnikiem humanistycznym. W tym miejscu należy zaznaczyć, że zjawiska zobiektywizowane, najkrócej mówiąc, konstataowane są jako jednostki komunikatywne należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane obiektywizująco. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstataujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego.

Konstrukcja współczynnika humanistycznego proponowana przez Znanieckiego jest charakterystyką czyjegoś sposobu widzenia, bez pojęciowej charakterystyki elementów owego widzenia – jest indywidualnym wariantem współczynnika. W propozycji przedkładanej chodzi natomiast o „uspołeczniony” wariant tego współczynnika. Jest to próba odejścia od owego indywidualnego wariantu, na rzecz jego uspołecznienia, czyli rozumienia w kategoriach świadomości społecznej (naukowej). Odejścia zarazem od obiektywizującego ujęcia humanistyki przedteoretycznej, rejestrującej (opisującej) interesujący nas wycinek kultury edukacyjnej, na rzecz jej ujęcia podmiotowego ze współczynnikiem humanistycznym, które nie tyle rejestruje, ile przede wszystkim wyjaśnia społeczną akceptację doświadczenia potocznego (kulturowego) i jego uzupełnienia światopoglądowego.

Tezy powyższe, orzekające o potrzebie uprawiania pedagogiki ze współczynnikiem humanistycznym, pedagogiki w znaczeniu teoretycznym, znalazły swój wyraz w niniejszym tomie. Wymiar pierwszy prezentowanych prac (podstawy teoriopoznawcze proponowanych rozwiązań metodologicznych w naukach pedagogicznych) jest próbą osadzenia rozstrzygnięć metodologicznych pedagogiki w określonej perspektywie teoriopoznawczej. Eksplikacja współczynnika humanistycznego, nawiązująca do znaczącej twórczości teoretycznej (kulturowej) Znanieckiego, jest taką właśnie propozycją artykułowania pedagogiki jako tzw. nauki specjalnej, w ujęciu Znanieckiego, z jego propozycją „racjonalnej organizacji rzeczywistości”. Owa racjonalność, założenie przyjmowane w tym tomie, to inaczej „czynność subiektywno-racjonalna”, z eksplikacją dwóch podstawowych kategorii tej czynności: wartości (normy) i wiedzy (dyrektywalna część czynności). Ta i inne przesłanki (z pełnym zapleczem ontologiczno-epistemologicznym, nawiązującym do rozstrzygnięć Znanieckiego) proponowanej teoretyzacji pedagogiki pozwalają na przedstawienie własnej propozycji takiego ujęcia pedagogiki, w jakim obraz edukacji jest stanowiony z perspektywy przedstawionego – własnego współczynnika humanistycznego – w tym przypadku, korzystając z kategorii interpretacji, w jej teoriopoznawczym znaczeniu.

Zgodnie z powyższym: pytanie o normatywność czy też samoświadomość metodologiczną (wiedzę) pedagogiczną, z jej instrumentalnym (dyrektywalnym) wymiarem nabiera nowego znaczenia. Metodologia jawi się tutaj jako zespół przyjętych norm poznawczych realizowanych w praktyce badawczej pedagogiki wraz z pewnymi instrumentalnymi rozstrzygnięciami. To właśnie te rozstrzygnięcia, wyniki badań pedagogicznych, które za-

wsze odnoszą się do jakiegoś zespołu wartości, mogą stanowić przesłanki dla konkretnej działalności pedagogicznej: zmiany edukacyjnej, prowadzenia badań w działaniu, happeningu, sztuki performance (etnografii performatywnej), instalacji. W ostatnim czasie w sposobie (próbie) prowadzenia badań pedagogicznych można zauważyć swoistą tendencję do przyjmowania w nich założeń konstruktywistycznych (konstruowanie wiedzy) czy też hermeneutycznych, teorio-krytycznych lub innych. W tych ostatnich przypadkach należy wyraźnie odróżnić to, co jest naszą własną propozycją światopoglądową (normą poznawczą), od sposobu przeprowadzenia tegoż badania (wiedzy) i rezultatu badania (wyniku). Te trzy czynniki, jeśli uprawiamy naukę, a nie np. filozofię/metafizykę, powinny mieć swoje odniesienie przedmiotowe (empiryczne). Ów potrójny wymiar metodologii jest wyraźnie widoczny w propozycji przedkładanych badań dydaktycznych. W tym przypadku następuje wyodrębnienie: a) założeń teoretycznych odnoszących się, z jednej strony, do propozycji pozytywistycznych w badaniu, z drugiej zaś do proponowanego paradygmatu określanego mianem interpretatywizmu; b) wiedzy na temat sposobu realizacji wybranego paradygmatu (w tym miejscu, przywołując kategorię „czynności racjonalnej”, należy pamiętać o swoistym związku elementów a i b); c) wyniku, wraz z jego instrumentalnym wymiarem przedkładanym jako projekt kształcenia, przebiegu lekcji, celów nauczania i sposobów ich realizacji. Ten ostatni czynnik, rozumiany jako swoisty sposób diagnozowania (opisu) społeczności ludzkich, swego rodzaju instrumentarium nauk społecznych, widoczny jest w próbie ich historycznego (genetycznego) ujęcia.

Wymiar drugi prezentowanego tomu (proponowane ujęcia metodologiczne stosowane w pedagogice – uspołecznione współczynniki humanistyczne) z teoriopoznawczego punktu widzenia stanowi poziom tzw. przełomu teoretycznego. Proponowana analiza transakcyjna (psychologiczna), kognitywizm (też jako propozycja psychologiczna wykorzystywana do analizy procesów informatycznych), hermeneutyka jako orientacja metodologiczna, narratywistyczna teorii tożsamości (w jej dyskursywnym ujęciu) to funkcjonujące i akceptowane społecznie przez środowiska naukowe paradygmaty prowadzenia badań, w naszym przypadku badań pedagogicznych. Rzeczne uspołecznienie najbardziej widoczne jest w badaniach wykorzystujących osiągnięcia psychologii, z jej historią i w miarę jednoznacznie definiowanymi paradygmatami: behawiorystycznymi, psychoanalitycznymi, humanistycznymi, poznawczymi, czy też np. w ostatnim okresie odnoszącymi się do psychologii ewolucyjnej. W tym miejscu należy pamiętać, że badania pedagogiczne nie mogą być zredukowane do badań psychologicznych. Ten redukcjonizm (psychologizm) jako stanowisko teoriopoznawcze w naukach społecznych, humanistycznych, krytykował już K.R. Popper. Owa krytyka, która dotyczyła przede wszystkim sposobu wyjaśniania zjawisk społecznych z wykorzystaniem psychologii (funkcjonowania podmiotu), zawiera jeszcze jeden element istotny z punktu widzenia badań pedagogicznych, a mianowicie wspomnianą wyżej instrumentalność, dyrektywalność badań, praktyczność. Otóż badania pedagogiczne, oprócz opisu, wyjaśniania funkcjonowania podmiotu, powinny zawierać czynnik, który w dyskursywnym ujęciu pedagogiki formułowany jest np. jako tzw. autonarracje sprawcze. Właśnie takie kategorie jak: sprawczość, instrumentalność, dyrektywalność, to inaczej mówiąc – klasycznie rozumiana metoda (wychowania, nauczania), która stanowi w dużym stopniu o tożsamości pedagogiki, o możliwościach konstruowania tożsamości jednostki.

Wymiar trzeci niniejszego zbioru (szczegółowe rozwiązania metodologiczne – indywidualne współczynniki humanistyczne) to, nawiązując do wcześniej zaproponowanych ustaleń, „czyjś” indywidualny sposób widzenia wyodrębnionych zjawisk, w naszym przypadku

edukacyjnych, takich jak szeroko rozumiane środowisko edukacyjne, szkolne, rodzinne, proponowane rozwiązania edukacyjne z zakresu dydaktyki filozofii albo humor jako kategoria pedagogiczna. Zgłaszane projekty stanowią indywidualny współczynnik humanistyczny, z własnymi propozycjami rozstrzygnięć epistemologicznych czy metodologicznych, takich jak: obiektywizm i subiektywizm w badaniach, teoretyczny status dydaktyki filozofii, metody badań nad rodziną, sposoby definiowania komizmu, humoru wraz z teoriami wyjaśniającymi ten fenomen.

Owe sposoby widzenia zjawisk, zatrzymują się na poziomie obiektywizującego ich opisu. Korzystają z języka pierwszego rzędu semantycznego, potocznego. Dopiero przyjęcie języka wyższego rzędu semantycznego, korzystającego z pojęć podmiotowych, pozwala przejść na poziom rozstrzygnięć teoretycznych.

Wymiar czwarty prezentowanego tomu (propozycje metodologiczne „obiektywizujące” – przedmiotowe przedstawienie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej), w ujęciu przedmiotowym (to, co badane) jest odniesieniem do pedagogiki „w ogóle”, badań naukowych czy też ogólnie formułowanych badań społecznych, informatyzacji procesu edukacji, w tym wykorzystania hipertekstu, metod nauczania języków obcych. Rzeczone przedstawienie (to, jak badać) w przywoływanym obiektywizującym znaczeniu jest propozycją, która obejmuje: diagnozowanie i pomiar przebiegu uczenia się z wykorzystaniem hipertekstu, weryfikację hipotez w badaniach społecznych, założenia badawcze wykorzystywane w analizie nauki języków obcych, zastosowanie regresji krokowej do analizy badań.

Przywołujemy w tym przypadku także kategorię „obiektywizujące”, a nie „obiektywne” w tradycyjnym znaczeniu epistemologicznym, gdyż oprócz argumentów formułowanych wyżej, odnoszących się do języka pierwszego rzędu semantycznego (wiedzy potocznej), musimy przyjąć, że każde doświadczenie (jakiś sposób badania) nie jest tylko procedurą czysto obserwacyjną, przebiegającą na poziomie spostrzeżeniowym. Nie ma czystych obserwacji, eksperymentów i badań. Wszelkie wyniki obserwacji, eksperymentów i badań, aby mogły być rozumiane, wymagają interpretacji odnoszącej się do takiej czy innej teorii. Uznanie dowolnego zdania rejestrującego owe wyniki zależy zawsze nie tylko od aktualnie dostępnych treści spostrzeżeniowych, lecz również od pewnych milcząco czy jawnie akceptowanych przesłanek pochodzących z doświadczenia (wiedzy potocznej).

W tym miejscu chcielibyśmy w imieniu redaktorów naukowych tomu bardzo serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tego opracowania. Panu profesorowi dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu składamy tą drogą, po raz kolejny, wyrazy szacunku i podziękowania za życzliwą recenzję i inspiracje do dalszych badań.

*Andrzej Gofron
Agnieszka Kozerska*

Część 1

**Podstawy teoriopoznawcze proponowanych
rozwiązań metodologicznych w naukach
pedagogicznych**

Andrzej Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Współczynnik humanistyczny nauk pedagogicznych

Wprowadzenie – teza podstawowa

Teza tytułowa prezentowanego tomu *Propozycje metodologiczne* wskazuje na zamiar przeniesienia rozważań na temat interesujących nas podstaw edukacji na grunt szeroko rozumianych założeń epistemologicznych pedagogiki, przy czym akcent zostaje położony na tę płaszczyznę nauki, która dotyczy propozycji metodologicznych, w miarę adekwatnych do aktualnego stanu edukacji oraz możliwości jej opisu i wyjaśnienia. Tylko tak sformułowane główne założenie pozwala na zarysowanie ofert metodologicznych, które mają szansę wyartykułowania, odnosząc się do wspomnianych podstaw teoriopoznawczych pedagogiki.

Uprawianie pedagogiki w warstwie epistemologicznej to w głównej mierze taki sposób myślenia pedagogicznego, które w różnym stopniu integruje dwa jego podstawowe składniki: przedmiotowy i metodologiczny (K. Zamiara, 2001, s. 7-19). Składnik pierwszy (tzw. obiektywizujący, w znaczeniu przywoływanym niżej) stanowią pewne idee przedmiotowe, w których wyraża się najogólniejszy punkt widzenia zjawisk z zakresu danej dziedziny pedagogiki/nauk pedagogicznych. Idee te prezentują swoistą wizję całokształtu wchodzących w grę zjawisk edukacyjnych: społecznych, kulturowych, oświatowych, wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych, resocjalizacyjnych itp. Są sposobem konceptualizacji badania tych zjawisk; przedstawiają podstawowe typy stawianych problemów edukacyjnych, pewne globalne właściwości twierdzeń pedagogicznych traktowanych jako rozwiązywanie tych problemów. Składnik drugi (tzw. podmiotowy, ze współczynnikiem humanistycznym w znaczeniu niżej przedstawionym) obejmuje idee metodologiczne pedagogiki, w których wyraża się przyjęte stanowisko odnośnie do akceptowanych (preferowanych), a także odrzucanych sposobów poznawania i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych, artykułowania i porządkowania wyników badań pedagogicznych. Tego rodzaju myślenie jest w znacznym stopniu niejawne (K. Zamiara, 2001, s. 8). Można je odtworzyć za pomocą analizy pewnych globalnych cech wytworzonej na ich gruncie wiedzy pedagogicznej oraz przebiegu postępowania badawczego realizowanego przez pedagogów.

Można przyjąć, że myślenie przedmiotowe w pedagogice to – niezależnie od zróżnicowania na dyscypliny i subdyscypliny, nurty i kierunki badawcze – taki obszar poznawczej penetracji, którego obiektem jest człowiek (podmiot, jednostka, dziecko, wychowanek itp.)

i jego swoiste otoczenie: społeczeństwo (rodzina, grupa, klasa itp.) i kultura (cywilizacja). Z teoriopoznawczego, pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, jak ten specyficzny ludzki/podmiotowy świat jest ujmowany i problematyzowany, jak rozkłada się akcenty konceptualizujące układ: jednostka ludzka/podmiot – społeczeństwo, kultura. Postrzegając ten ogół zjawisk humanistycznych/pedagogicznych, można wskazać dwa wzajemnie wykluczające się punkty widzenia, które w różnym czasie zdominowały myślenie przedmiotowe humanistyki (K. Zamiara, 2001, s. 11), w tym, jak się wydaje, także pedagogiki. Pierwszy, historycznie najwcześniejszy, można określić mianem indywidualno-podmiotowego; drugi, charakterystyczny dla humanistyki, można określić jako ponadjednostkowy sposób postrzegania zjawisk pedagogicznych.

Punkt widzenia indywidualno-podmiotowy wyróżnia jednostkę/podmiot, a kulturę (cywilizację) sytuuje jako pochodne ludzkiej natury, efekty ludzkiej działalności. Natura ludzka jest czymś stałym, a jej wizja ma dwie wersje: jedna podkreśla biologiczność, a druga duchowość (psychiczność niedająca się sprowadzić do wymiaru biologicznego). Nauki humanistyczne w początkowym stadium swojego rozwoju uznały zadania teoretyczno-empiryczne tej wizji za należące do psychologii, a dopiero później do socjologii czy antropologii społecznej. Psychologia zyskała wówczas uprzywilejowany status, a jej wyniki potraktowano jako podstawę do ustaleń dotyczących grup społecznych, społeczeństwa jako całości, jego kultury. Badania prowadzone w ten sposób wykorzystywały z epistemologicznego punktu widzenia, używając określenia K.R. Poppera, tzw. psychologizm (A. Gofron, 2010, s. 101–105).

Wspomniany psychologizm tworzy układ odniesień, który redukcjonistycznie ujmuje myślenie przedmiotowe i metodologiczne humanistyki, rozwijające indywidualno-podmiotowy punkt widzenia zjawisk humanistycznych. Jest ono stosunkowo dobrze wyartykułowane m.in. przez koncepcję J.S. Milla redukcji poszczególnych nauk humanistycznych do psychologii, i to zarówno w jej wymiarze introspekcyjnym, behawioralnym, jak i psychoanalitycznym. Program psychologizacji wiedzy humanistycznej do psychologii starały się realizować także inne dyscypliny, szczególnie w początkowym okresie swojego rozwoju. Można to wyraźnie dostrzec, analizując rozwój pedagogiki/dydaktyki J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozziego (w pewnym stopniu) czy J.F. Herbarta (A. Gofron, 2011, s. 79–111).

Ponadjednostkowy, opozycyjny wobec indywidualno-podmiotowego punkt widzenia zjawisk humanistycznych/pedagogicznych wykrystalizował się w wyniku krytyki badań tego drugiego. Jednostka ludzka/podmiot w całości lub w znacznym stopniu jest tutaj produktem kultury i stosunków społecznych. Stało się oczywiste, że ten sposób widzenia zjawisk humanistycznych odebrał psychologii jej centralnej pozycję. Miejsce to przypisano socjologii lub antropologii społecznej (lub kulturowej). Mocne wersje tego stanowiska teoriopoznawczego to socjologia i antropologia szkoły É. Durkheima, antropologia A.L. Kroebera i R. Benedict, funkcjonalistyczna antropologia społeczna A.R. Radcliffe'a-Browna, ale także istotny – z punktu widzenia założeń, które konstituowały rozwój teorii pedagogicznych – strukturalizm, funkcjonalizm, semiotyka czy marksizm (K. Zamiara, 2001, s. 13).

Powyższe antyindywidualistyczne stanowisko metodologiczne orzeka w mniejszym lub większym stopniu o odrębności nauk przyrodniczych (w przypadku pedagogiki uprawianej na sposób naturalistyczno-empiryczno-naukowy) od humanistyki, kiedy to pedagogika pozbawiona zaplecza psychologicznego prezentuje swoisty pluralizmem podejść metodologicznych. To powyższe myślenie humanistyczne, ewoluując, przeszło przez fazę, którą można określić jako próbę poszukiwania jednej metody; metodę tę Popper zwerbalizował

formułą „jedność nauki jako jedność metody”. Idea wspólnej, specyficznej dla humanistyki metody była różnie pojmowana.

Ujmując rzecz historycznie, patrząc także z punktu widzenia rozwoju teorii pedagogicznych, ta idea jedności humanistyki była różnie werbalizowana. Można tu m.in. przywołać koncepcję „odniesienia do wartości” H. Rickerta, kreślącą wspólny mianownik metodologiczny humanistyki utożsamianej z grupą nauk historycznych; empatyczne, rozumiejące ujęcie zjawisk humanistycznych według W. Diltheya¹; rozwinięcie idei rozumienia w podejściu hermeneutycznym zaprojektowanym przez H.-G. Gadamera (obecnym w pedagogice do dzisiaj); realizujące interes emancypacyjny (a nie interes władania) podejście krytyczno-hermeneutyczne w ujęciu szkoły frankfurckiej, zwłaszcza jej czołowego przedstawiciela, J. Habermasa (widoczne także dzisiaj w próbach teoretyzowania pedagogiki). Wreszcie, można mówić o jeszcze jednej koncepcji poszukiwania jednej metody – koncepcji, która w odróżnieniu od powyższych jest mniej znana i artykułowana, a której próba eksplikacji jest podstawowym założeniem tego szkicu, a mianowicie o tzw. współczynniku humanistycznym F. Znanieckiego.

Podsumowując powyższe rozważania charakteryzujące myślenie naukowe w humanistyce, można stwierdzić, że początkowo przeważały w nim przesądzenia przedmiotowe (ontologiczne). Składnik przedmiotowy dominował wówczas nad metodologicznym, który traktowano jako pochodny względem niego. Ta tendencja jest typowa dla myślenia przyrodniczego (pozytywistycznego) w jego początkowym okresie. Krystalizowały się wówczas możliwości naukowego widzenia zjawisk (także humanistycznych), stopniowo uwalniając się od przesądzeń metafizycznych/światopoglądowych. Zmiana tego myślenia, która polegała na zdominowaniu składnika przedmiotowego przez metodologiczny, dokonywała się stopniowo, przyjmując ponadjednostkowy (antynaturalistyczny) punkt widzenia zjawisk. Wyznaczając obszerną pulę koncepcji, pozbawiała się absolutyzującego (fundamentalistycznego) punktu widzenia, a jednocześnie pozbawiała dogmatyczności i sztywności myślenie przedmiotowe. W jakiś sposób uzasadniała, iż bezpośredni dostęp do zjawisk humanistycznych jest nieosiągalny.

W wersji radykalnej dzisiejsze myślenie humanistyczne (także pedagogiczne), przyjmując założenia filozofii postmodernizmu, odrzuca wspomnianą ideę pluralizmu podejść metodologicznych i akceptuje uprawianie humanistyki jako różnych gier językowych², które znoszą dotychczas panujące kryteria demarkacji oddzielające od siebie naukę, sztukę, ideologię i politykę. Pytanie (K. Zamiara, 2001, s. 18–19), jakie się w tym kontekście pojawia, dotyczące tego, czy tak rozumiana postmodernistyczna humanistyka/pedagogika, która już nie chce być nauką, sama nie projektuje pewnego typu gry – pozostaje bez odpowiedzi. Można powiedzieć, że ten sposób myślenia cechuje się swoistym antyscjentystycznym zapleczem, jest próbą destrukcji idei humanistyki jako nauki.

W podsumowaniu wprowadzenia – jeszcze raz odnosząc się do wspomnianego sporu między rzecznikami indywidualno-podmiotowego a ponadjednostkowego punktu widzenia zjawisk humanistycznych – korzystając z ustaleń przywoływanej tu wielokrotnie Zamiary (2001, s. 19), można powiedzieć, iż pod względem myślenia przedmiotowego współczesna humanistyka (pedagogika) bynajmniej nie jest jednorodna. Można nadal wyróżnić dwie humanistyki/dwie pedagogiki, z których każda rozwija po swojemu wizję zjawisk świata

¹ Te dwa powyższe stanowiska teoriopoznawcze w jakimś stopniu można zaobserwować w twórczości B. Suchodolskiego, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego; por. A. Gofron (2010, s. 179–231).

² Jest to wyraźne nawiązanie do terminu „gra językowa” L. Wittgensteina.

ludzkiego/podmiotowego: naturalistyczną (np. *cognitive science*) i kulturalistyczną (np. humanistyka/pedagogika hermeneutyczna, teorio-krytyczna). Podziały przebiegają niekoniecznie między dyscyplinami tradycyjnie wyróżnianymi, lecz zdarza się, że również w obrębie tych dyscyplin. Wyraźnie można dostrzec to w psychologii, ale też w pedagogice. Dlatego można wyróżnić tzw. psychologię/pedagogikę empiryczną oraz tzw. psychologię/pedagogikę hermeneutyczną. Inne zamiennie określenia, które charakteryzują ten podział, to psychologia/pedagogika naukowa i psychologia/pedagogika humanistyczna.

Tendencja wyróżniona w historycznym rozwoju humanistyki-nauki, opisowo przedstawiona przez metaforę wspomnianej jedności metody, która na zasadzie pewnego podzielnego podejścia badawczego swego czasu zdominowała i – jak się wydaje – wyparła ideę jedności świata przedmiotowego-humanistycznie przedstawionego, dzisiaj znów nabiera nowego znaczenia.

Eksplikacja współczynnika humanistycznego – tezy szczegółowe

Odnosząc się do zaprezentowanego swoistego pluralizmu metodologicznego w humanistyce/pedagogice, wyróżnimy jedną z tych koncepcji: stworzoną przez Znanieckiego koncepcję tzw. współczynnika humanistycznego. Można dokonać rekonstrukcji współczynnika humanistycznego, przedstawiając szczegółowe okoliczności, które – jak się wydaje – wpłynęły na jego dzisiejszą eksplikację. Są to następujące aspekty myśli Znanieckiego:

- 1) założenia ogólne filozofii, socjologii i filozofii kultury,
- 2) podstawy nauk o kulturze,
- 3) koncepcję rzeczywistości kulturowej,
- 4) współczynnik humanistyczny,
- 5) współczynnik humanistyczny w pedagogice.

1. Założenia ogólne filozofii, socjologii i filozofii kultury uprawianej przez F. Znanieckiego

J.S. Bystroń już w 1917 r., antycypując stanowisko zajęte przez Znanieckiego we *Wstępie do socjologii* (1988, pierwodruk 1922), pisał, iż antynaturalistyczne konsekwencje teorii Znanieckiego polegają na wypracowaniu nowych podstaw dla filozofii, a w następstwie także dla nauk szczegółowych, przede wszystkim zaś dla nauk społecznych, które do tego czasu budowane były na metafizycznym założeniu o obiektywnym, przyrodniczym bycie tworów społecznych. Ten antypozytywistyczny wymiar *Wstępu* zbudowany jest na dwóch założeniach podstawowych. Po pierwsze, ze świata kultury wyklucza się naturalizm jako teoretyczną i światopoglądową podstawę nauki. Po drugie, rozwijając socjologię jako naukę, przyjmuje się odrębność rzeczywistości społecznej, która wyraża się **w działaniach** (czynnościach) różnych od innych możliwych działań kulturowych (J. Bystroń, 1917, s. 257).

Filozofia stanowi dla Znanieckiego metodologiczny wstęp do filozofii kultury. Pisał:

[...] używam terminu „filozofia” pomimo czystego empirycznego charakteru tej gałęzi wiedzy, ze względu na jej związek historyczny z pewnym typem badań filozoficznych, podobnie jak „psychologia” zachowuje dawny termin, choć nie jest już „wiedzą o duszy” (List Floriana Znanieckiego do Stanisława Wojciechowskiego, 1984, s. 385).

Analizując twórczość Znanieckiego, trudno byłoby znaleźć chronologiczne bądź merytoryczne granice oddzielające w niej filozofię od socjologii. Znaniecki krytykuje filozoficzny socjologizm, czyli „[...] dążenie do poszukiwania w socjologii rozwiązania zagadnień filozoficznych, zagadnień logiki, epistemologii, etyki, estetyki, metafizyki” (1984, s. 110). Według niego socjologia jako nauka szczegółowa ujmuje tylko pewien aspekt doświadczenia, nie może zatem orzekać o doświadczeniu w ogóle. Pisał:

[...] jak każda nauka świadomie lub nieświadomie używa ona pewnych założeń dotyczących istoty, celu, metody, sprawdzianów wiedzy naukowej – założeń, których nie krytykuje i nie może krytykować. Tak więc pozostawia ona poza sobą dziedzinę zagadnień istotnych nawet dla własnego jej istnienia i rozwoju (1984, s. 131).

Jednak pisząc o filozoficznych założeniach socjologii, Znaniecki obok wspomnianego wcześniej antynaturalizmu podtrzymuje zarazem schemat pozytywistyczny – kładzie nacisk na jej status naukowy i podkreśla instrumentalny charakter związku nauki z filozofią:

[...] filozoficzne założenia przyjmowane przez daną naukę nie są **podstawami**, na których budowa tej nauki się opiera, lecz **narzędziami**, którymi posługuje się ona przy wznoszeniu tej budowy. Jedyną podstawą nauki jest doświadczenie; zadaniem krytyki jej filozoficznych przesłanek jest tylko zdobycie takich pojęć ogólnych o poznawanych przedmiotach i myśli poznawczej, które by możliwie w najlepszy sposób pozwoliły jej wyzyskać dostarczony przez doświadczenie materiał (1988, s. 6; wyróżnienia – A.G.).

Zadaniem filozofii w tym przypadku jest uogólnienie procesów **racjonalizacji teoretycznej**, budowanie pojęciowych podstaw teorii. Uogólnienia epistemologiczne nie są zatem obszarem bezwzględnie samodzielnym; ich znaczenie jest określone i limitowane przez kryterium adekwatności i związku z poznaniem naukowym, które podlega uogólnieniu; syntetyzują i systematyzują formalnie przedmiot i przebieg budowy teorii, lecz nie mają właściwości teoriiotwórczych. Ta racjonalizacja³ teoretyczna według Znanieckiego określa ogólny, czynny stosunek wiedzy wobec rzeczywistości. Pisał:

[...] cechą wiedzy jako systemu myśli odnoszących się do rzeczywistości jest to, że wytwarza ona racjonalną organizację rzeczywistości, coraz szerszą i bardziej doskonałą, nieustannie dążąc, świadomie lub nieświadomie, do ideału całkowitej racjonalizacji teoretycznej realnego świata (F. Znaniecki, 1919, s. 242; cyt. za: F. Znaniecki, 1988, s. XIV).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, można wyróżnić dwie grupy przyjmowanych przez Znanieckiego (1988, s. XV–XVI) założeń filozoficznych. Pierwsza związana jest z antynaturalistyczną ideą kulturalizmu, określa rzeczywistość w granicach kultury i precyzuje jej cechy, nazwijmy je, ontologiczne. Najogólniejsze z tych założeń, kategorie: treści i znaczenia, wartości i czynności, rzeczywistości konkretnej, aktualności, twórczości, postulaty indywidualizmu i pluralizmu osobniczego – wychodząc poza empiryczne granice racjonalizacji naukowej, determinują jednak istotne cechy przedmiotu (**tego, co badane**) nauk humanistycznych. Druga grupa, związana z pozytywistyczną ideą scjentyzmu, przyjmuje pewien ogólny model (**tego, jak badać**) nauki indukcyjnej. Jego epistemologicznym zadaniem jest synteza obu tych grup założeń, stąd też problem **przedmiotu i metody** jest tu zarazem

³ Wspomniana racjonalizacja, teoretyczna i racjonalna organizacja rzeczywistości (racjonalność świata), tu tylko sygnalizowana, jako tzw. przesłanka teoretyzacji pedagogiki (założenie o racjonalności) w sposób szczegółowy rozwijana jest w dalszej części szkicu.

egzemplifikacją szerszego problemu – jest pytaniem o naukowe podstawy wiedzy humanistycznej, pytaniem o wyróżniony współczynnik humanistyczny.

Filozoficzny program Znanieckiego przyjmował ogólne **założenie o racjonalności świata**. Włączał się w przechowywane w pozytywistycznej filozofii nauki dziedzictwo racjonalizmu. Pojmował je w duchu pozytywizmu epoki modernizmu. Pisał: „[...] aby pojąć, czym jest człowiek [...] nie można osłabić, pomijać ni zwalczać racjonalizmu, trzeba go rozwijać w pełni jego znaczenia” (1912b, s. 31). Podstawowym problemem refleksji filozoficznej Znanieckiego stawała się rozbieżność między założeniami humanizmu a racjonalnością – między relatywizmem a obiektywnością. Stąd też twierdził, iż

[...] trzeba wskazać, że wiedza może posiadać cechę obiektywności, bezwzględności, będącą zarazem wiedzą względną w stosunku do historycznego człowieka (1912b, s. 30).

Nawiązując do wspomnianych propozycji Diltheya czy Rickerta, w odniesieniu do kultury założenie o racjonalności oznaczało podjęcie przez Znanieckiego kwestii podstawowych dla całej humanistyki. W pytaniu sformułowanym przez autora problem brzmiał: Jak możliwa jest dyskursywna wiedza o świecie kultury? Czy pozytywistyczny postulat nauki zakładającej osiągnięcie doskonałej (w pewnych granicach) racjonalizacji badanego materiału stosuje się również do świata wartości podmiotowych i w jaki sposób? Tak jak w przypadku Diltheya i Rickerta, były to pytania o metodę (F. Znaniecki, 1912b, s. XVI).

Filozofia uprawiana przez Znanieckiego jednocześnie z tworzeniem ontologicznych podstaw filozofii kultury określała epistemologiczne podstawy nauk humanistycznych. Ten swoisty kulturalistyczny przewrót w ujęciu przedmiotu nauk humanistycznych dotyczy wszelkich nauk humanistycznych, a nie tylko socjologii (1912b, s. XXVI-XXVII). Pisał, że socjologia jako nauka o jednej specjalnej dziedzinie **wartości i czynności** staje w równym rzędzie z innymi naukami humanistycznymi specjalnymi (1912b, s. 196)⁴. Socjologia tedy przynależy do „systemu nauk o kulturze”. Znaniecki jest bodaj jedynym rzecznikiem socjologii humanistycznej, który pozostawia nietkniętą naturalistyczną koncepcję nauki i metody naukowej (J. Szacki, 1981, t. 2, s. 754).

Jest to stanowisko, które można określić mianem „filozofii pośredniości” (K. Pomian, 1974, s. 70-71), wykraczające poza jałowe – w jego mniemaniu – opozycje idealizmu i realizmu, obiektywizmu i subiektywizmu. Myśl i byt, przedmiot i podmiot to pewne pojęcia graniczne, zabsolutyzowane symbole równoważnych i współzależnych kierunków badania filozoficznego. Ten swoisty projekt filozofii twórczości był niejako dopełnieniem teoretycznych pomysłów i ambicji Znanieckiego. Ukształtował się w związku z głównym przedmiotem jego rozważań, który stanowiła koncepcja elementów rzeczywistości kulturowej: wartości i czynności (czynny) (1988, s. XXIV).

Należy w tym miejscu podkreślić dwie cechy tego projektu. Znaniecki, po pierwsze, wyodrębnia klasy układów społecznych na podstawie doświadczenia i działania uczestników życia społecznego; po drugie, zakłada analizę funkcjonalną układu społecznego (systemu) zamkniętego, który jest wyodrębnioną i względnie izolowaną całością, stąd też może stanowić osobny przedmiot badania (1988, s. 325). Z czasem u Znanieckiego można zaobserwować proces redukowania podstawowej dlań teorii czynności społecznych do ich aspektu społeczno-kulturowego, co przejawia się w postawieniu przezeń hipotezy o społecznym uwarunkowaniu

⁴ Pedagogika z jej teorią wydaje się w interpretacji dzisiejszej – prawie sto lat później – jedną z nich, w terminologii Znanieckiego: „humanistyczną nauką specjalną”.

i uporządkowaniu aksjonormatywnego ładu systemów kulturowych. W takim znaczeniu nie chodzi Znanieckiemu wyłącznie o badanie formalnej budowy kulturowych systemów społecznych i analizę relacji zawierania tego, co społeczne (w tym tego, co kulturowe) w ogóle, lecz również o ukazania faktycznego, dynamicznego związku tego, co częściowe, z całością – o społeczną dynamikę kultury, która polega na rozpatrywaniu zjawisk społecznych jako sił kulturowych we wszystkich dziedzinach kultury (1988, s. XLII; szczegółowo pisze o tym M. Pacholski, 1977). Prezentowane przez Znanieckiego stanowisko badawcze można określić jako funkcjonalno-strukturalne, budowane na założeniach strukturalistycznych (A. Gofron, 2010, s. 192).

Przed przejściem do dalszej szczegółowej rekonstrukcji poglądów Znanieckiego warto wskazać pewne ogólne według niego założenia wiedzy humanistycznej. Są to, w kolejności, następujące stwierdzenia:

- a) zjawiska badane przez nauki o kulturze są obdarzone **współczynnikiem humanistycznym**, tzn. badacz rozpatruje je jako **czyjeś** świadome zjawiska i odnosi do empirycznie ujętych podmiotów, tj. osobników i zbiorowisk doświadczających i działających;
- b) świat kultury składa się z przedmiotów i czynności, przy czym przedmioty występują realnie, natomiast czynności są ujmowane idealnie;
- c) każdy przedmiot jest aktualnym lub potencjalnym przedmiotem czynności, czyli wartością; każda czynność aktualnie lub potencjalnie działa na przedmioty, czyli wyraża się w aktach wywierających realny wpływ (F. Znaniecki, 1988, s. 192).

Te ogólne założenia filozofii, socjologii, filozofii kultury i wiedzy humanistycznej uprawianej przez Znanieckiego przejawiają się najpełniej w jego koncepcji nauk o kulturze.

2. Podstawy nauk o kulturze według Znanieckiego

Podstawy nauk o kulturze u Znanieckiego stanowi jego humanistyczna teoria działalności, w której zasadniczym elementem jest czynność (rozumiana nie potocznie, materialnie, lecz ujęta jako czynność świadoma). Czynność, w przeciwieństwie do przedmiotu, nie może być **dana**. Czynność jest zjawiskiem empirycznym, może być doświadczana. Doświadczaniem czynności jest jej **wykonywanie**. Czynność empiryczną właśnie wykonywaną nazywa Znaniecki (1988, s. 82–83) czynnością **aktualną** lub **aktem**.

Każda czynność charakteryzuje się według Znanieckiego **przebiegiem idealnym**, myślowym. Stąd też mówimy często dzisiaj o czynności idealnej. Dotyczy to zarówno czynności – jak pisze Znaniecki – tradycyjnie uważanych za myślowe (np. porównywanie przedmiotów, tworzenie pojęcia, rozumowanie), jak i czynności według niego niesłusznie zwanych fizycznymi, materialnymi, zewnętrznymi (np. ubieranie się, wyrabianie mebli przez stolarza, urzeczywistnianie planów politycznych czy technicznych). W tym drugim typie działalności czynnościami nie są ruchy ciała podmiotu, ruchy narzędzi, dźwięki mowy itd., lecz – jak podkreśla Znaniecki – akty myślowe bezpośrednio lub pośrednio wywołujące i organizujące te ruchy dla osiągnięcia pewnych zamiarów. Tylko tam, gdzie wspomniany przebieg idealny jest czynnikiem wywołującym i organizującym fakty realne, możemy mówić o czynności. Procesy organiczne (np. krążenie krwi, skurcze mięśni) nie są czynnościami, tylko zjawiskami realnymi, przedmiotami czynności. Te procesy organiczne nie muszą być teoretycznie uprzedmiotowione, nie muszą być poznawane i szczegółowo badane od zewnątrz jak zjawiska przyrodnicze, lecz są dane myśli czynnej od wewnątrz, tj. w takiej postaci, w której dają się bezpośrednio użyć praktycznie, a mianowicie w postaci – jak pisał – „czuć organicznych”, zlewających się w mniej lub więcej pewną kinestetyczną całość. Całość ta według Znanieckiego (1988, s. 83) to organizm rozumiany jako bezpośredni przedmiot czynności.

Znanięcki zakładał, że z jednej strony, każda czynność jest myślą, z drugiej zaś każda myśl jest czynnością, tzn. że każdy akt idealny bezpośrednio wywołuje skutki realne. Te czynności umysłowe, tradycyjnie przeciwstawiane czynnościom praktycznym (takim jak porównywanie przedmiotów, kojarzenie doświadczeń, obmyślanie planu politycznego lub technicznego), wywierają wprawdzie wpływ bezpośredni tylko na sferę doświadczenia samego myślącego podmiotu, na przedmioty w takiej postaci, w jakiej jemu są dane. Lecz – jak pisał Znanięcki (1988, s. 84) – sfera doświadczenia podmiotu jest częścią ogólnej rzeczywistości konkretnej; sposób, w jaki podmiot kojarzy i przekształca te przedmioty, dotyczy przedmiotów samych w sobie, a nie jakichś kopii subiektywnych.

W tym kontekście Znanięcki stawia pytanie (1988, s. 85): Jak wyjaśnić działanie myśli na systemy materialne (np. urządzenie prawne, stosunki ekonomiczne), w odróżnieniu od takich systemów materialnych, w których wpływ myśli jest łatwiejszy do objaśnienia (np. prawo czy literatura)? Według Znanięckiego, aby wyjaśnić działanie myśli na systemy materialne, nie trzeba odwoływać się do jakiejś zasady metafizycznej, dzięki której myśl – z istoty swej tylko zdolna do wpływania na świat ducha – w jakiś sposób uzyskiwałaby od razu nieograniczony wpływ na materię. Pisał, że wystarczy wykryć czynnik pozwalający aktowi idealnemu (tzn. myśli) osiągać realne skutki w przemianach materialnych przedmiotów. Czynnikiem pozwalającym na osiągnięcie realnych skutków czynności są tzw. **narzędzia**. Narzędzia są bardzo różne, np. maszyny wykonujące te same ruchy, które pierwotnie wykonywała ręka ludzka, lub druk, który spełnia te same zadania co ręczne pismo, tylko na szerszą skalę.

Narzędziami, które pozwalają na przejście z jednego realnego systemu do innego, są też jednostki ludzkie działające na inne jednostki. Bardzo ważne dla Znanięckiego są te narzędzia, które umożliwiają działającej jednostce praktyczne wyjście z jej własnej sfery doświadczenia i wpływanie na systemy powstałe niezależnie od niej. W tym przypadku **mowa** (ujęta nie zmysłowo, lecz przede wszystkim znakowo) jest tego rodzaju uniwersalnym narzędziem oddziałującym na systemy niematerialne powstałe i istniejące dzięki współdziałaniu wielu jednostek. Jednak pierwotnym, najbardziej podstawowym i najbardziej różnorodnym narzędziem w użytkowaniu jest organizm (scharakteryzowany już wyżej) działającego podmiotu, niezbędny nie tylko dla wpływu na rzeczywistość materialną, ale i na niematerialną, skoro – jak pisał – materialne symbole są konieczne do społecznego porozumienia. Organizm występuje tu nie tylko w znaczeniu naturalistycznym (gdy ujmuje się go wyłącznie jako element materialnego systemu) i nie tylko jako własności opisane przez anatomię czy fizjologię (choć do pewnych granic jest przedmiotem materialnym). Otóż organizm – jak pisał Znanięcki – jest **nie tylko** przedmiotem materialnym, lecz jako ciało zmysłowe ujęte naturalistycznie jest także dany w specyficzny sposób samemu osobnikowi, do którego należy i który z jego pomocą działa na rzeczywistość.

Ta instrumentalna rola organizmu w miarę rozwoju techniki materialnej przenosi się na inne przedmioty – narzędzia sztuczne. Powstające przekształcenia realizują się tylko wtedy, gdy odpowiadają myślowo wytworzonym planom. Dlatego można powiedzieć, że wpływ na rzeczywistość materialną pozostaje w pewnym stopniu pod bezpośrednim wpływem czynności idealnych i tylko dopełnia się przez mechaniczny wpływ materialnej strony ciała (F. Znanięcki, 1988, s. 86–90).

Z perspektywy epistemologicznej w przypadku nauk humanistycznych istotne jest określenie relacji między tak opisanymi przez Znanięckiego czynnościami idealnymi a tzw. przezeń warunkami realnymi. Relację tę najpełniej oddaje jego pojęcie problemu.

Otóż Znaniecki twierdzi, że każda czynność jest idealna, a więc każda czynność jest **twórcza**, wprowadza bowiem do świata realnego coś nowego, co nie jest realnie uwarunkowane, tylko warunkowane jest przez przebieg idealny czynności. Każda aktualna czynność tworzy mniej lub więcej nową treść doświadczenia i wiąże ją z innymi danymi doświadczenia. Dlatego chociaż każda czynność jest twórcza (myśl), to nie każdy jej akt (czyli wykonanie) jest w równej mierze oryginalny. Okazuje się mianowicie, że wyniki każdego aktu można porównać z wynikami wielu innych aktów jako mniej lub bardziej podobne albo mniej lub bardziej odmienne. To, co stanowi o identyczności danej czynności, to **forma** tej czynności. Forma czynności bezpośrednio warunkuje treść i znaczenie jej wyników.

Powyższa **twórcza czynność aktualna** nie może być zdeterminowana przyczynowo przez wpływy realne; każdy jej akt jest bezwarunkowo wolny. Determinizm psychologiczny według Znanieckiego może być zachowany jako zasada heurystyczna w granicach psychologii eksperymentalnej, lecz poza jej granicami w zastosowaniu do zjawisk kulturowych traci swe heurystyczne znaczenie. Z filozoficznego punktu widzenia ten determinizm na gruncie konkretnej empirycznej działalności jest również błędem. Jak twierdzi Znaniecki, przyjęcie założeń deterministycznych byłoby zrównaniem warunków z czynnościami, postawieniem ich w tym samym rzędzie. Warunki i czynności leżą w zupełnie innych wymiarach: warunki są przedmiotem czynności, zarówno w epistemologicznym, jak i ontologicznym znaczeniu, czynność zaś jest aktem podmiotowym⁵. Dlatego warunki nie mogą przyczynowo oddziaływać na czynność, skoro ta właśnie czynność idealnie i realnie oddziałuje na warunki. Oddziaływanie to objawia się empirycznie w ten sposób, że czynność z całokształtu zjawisk dostępnych działającemu podmiotowi wybiera niektóre, kojarzy i do nich nawiązuje w realnym przekształcaniu rzeczywistości. Wyodrębnienie i skojarzenie niektórych warunków to wspomniany problemat praktyczny podmiotu. Znaniecki (1988, s. 90–93) orzeka, że ze wszystkiego, co obiektywne, realnie istniejące w granicach naszego doświadczenia materialnego i niematerialnego, tylko to istnieje dla nas **praktycznie** i wpływa na naszą działalność, co zostało każdorazowo wprowadzone przez aktualną czynność do aktualnego jej problematu.

Mimo że warunki realne nie mogą przyczynowo determinować czynności, czynność jako taka może samorzutnie uzależniać się od określonych warunków. Znaniecki pisał, że zachodzi to wtedy, gdy podmiot działający dobrowolnie powtarza określony akt przy powtórzeniu się pewnych przybliżonych warunków, które istniały przy poprzednim spełnieniu podobnego aktu. Dzieje się tak w przypadku **przyzwyczajania**.

Z metodologicznego punktu widzenia te czynności przyzwyczajeniowe i naśladowcze, według Znanieckiego, były zawsze głównym punktem oparcia dla zastosowania zasady przyczynowości do działalności ludzkiej. Odrzucając dotychczasowe pojmowanie przyczynowości (tzn. wspomniany determinizm) w sferze zjawisk humanistycznych, twierdził, że w czynnościach powtarzalnych istotnie przejawia się pierwiastek, który przy odpowiednich metodologicznych przesłankach może stać się podstawą do zastosowania przyczynowego ujęcia. Można powiedzieć, że ten punkt oparcia dla przyczynowego wyjaśniania **zmian**

⁵ To swoiste mimo wszystko odejście przez Znanieckiego od płaszczyzny ontologicznej i przejście do rozważań epistemologicznych pozwala pełniej uchwycić jeszcze jedną generowaną przezeń propozycję metodologiczną. W dzisiejszej terminologii jest to taki program metodologiczny, który można określić mianem „paralelizmu psychofizycznego”, czyli takiego stanowiska, które najogólniej wyrazić można w postaci tezy, iż między zjawiskami świadomości indywidualnej a zjawiskami fizycznymi nie zachodzą związki przyczynowe: zjawiska pierwszego rodzaju są jedynie paralelne względem zjawisk drugiego rodzaju (K. Zamiara, 1984, s. 129).

przyzwyczajeniowej działalności – nie samej tej działalności – traktuje zmianę czynności jako skutek zmiany warunków narzuconych pierwotnej czynności. Prawdopodobność tego związku przyczynowego zależy od stopnia ujednostajnienia czynności pierwotnej i jej warunków. Stąd też wszelkie wyjaśnianie przyczynowe w obrębie świata humanistycznego (według Znanieckiego: świata działalności) musi być zawsze hipotetyczne, uzależnione każdorazowo od tego, czy i o ile u podstaw danego faktu realnego tkwi czynnik idealny, dzięki któremu dopiero ten fakt może być uważany za wyraz przyczynowego prawa (1988, s. 94–96).

Kolejnym elementem charakteryzującym w sposób szczególny nauki o kulturze Znanieckiego jest założona przezeń koncepcja rzeczywistości kulturowej.

3. Koncepcja rzeczywistości kulturowej

Według Znanieckiego rzeczywistość kulturowa to relacja między wartością i czynem (czynnością). Jest to pewien relacyjny byt, czyli wartości dane czynom oraz czyny tworzące wartości. Jego elementy: wartość i czyn, są współzależne, stanowią bierny i czynny człon ich zachodzącej relacji. „Wartość jest tylko ogniwem czynu, niczym więcej” (1912a, s. 11). Natomiast czyn

[...] obraca się wśród wartości, wartości są ogniwami jego przebiegu. [...] Czyn możemy określić jako przebieg, w którym [...] rozrywają się dawne i tworzą nowe stosunki pomiędzy danymi wartościami (1914, s. 2–6).

Wartość w ujęciu Znanieckiego jest przedmiotem realnym lub idealnym, różni się jednak zasadniczo od rzeczy przez charakterystyczny dla niej komponent intencjonalności. Intencjonalność wartości oznacza, że aktualnie lub potencjalnie stanowi lub stanowić może przedmiot czyjegoś doświadczenia i działania. Wartość jest związana z podmiotem, który ją ustanawia i aktualizuje – jest zawsze czyjaś. Również każdy czyn odnosi się do pewnych wartości, jest zatem przedmiotowo znaczący, a zarazem – podobnie jak wartość – jest w swym przebiegu podmiotowy formalnie, jest czyjś (1988, s. XXV).

Miejszem, w którym realizuje się ten funkcjonalny związek wartości i czynów, jest rzeczywistość praktyczna. Świat działań kulturowych zawiera idealne systemy czynności i odpowiadające im realne systemy wartości. Są to struktury o różnym stopniu złożoności: czyny i sytuacje, przebiegi normatywne i normy, ideały jako doskonałe kompleksy czynności i ich utrwalenia w dogmatach praktycznych. Teoria czynności i wartości w koncepcji Znanieckiego nie jest teorią kultury w ogóle, lecz zakłada jedynie istnienie podobieństw formalnych między różnorodnymi działaniami łączącymi się w mniej lub bardziej złożone systemy; ma sens heurystyczny. Jest teorią analityczną opisującą praktyczne, poznawcze formy organizujące działania; umożliwia uogólniające i porównawcze badania poszczególnych dziedzin kultury. W odniesieniu do każdego z badanych systemów stwarza metodologiczne ramy dla wyjaśnień funkcjonalnych (1988, s. XXV–XXVI).

Kategoria wartości jest kluczowa dla filozofii humanistyki i zakładanej przez Znanieckiego idei racjonalności. Znaniecki formułuje pojęcie wartości tak, by na mocy teoretycznego postulatu łączyło w sobie porządek teoretyczny i praktyczny. Pisał, że pojęcie wartości jako najprostszy element rzeczywistości

[...] będzie **kategorią myśli** o elementach rzeczywistości praktycznej, a jednocześnie **kategorią** samych tych **elementów** jako przedmiotów poznania (1912a, s. 8; wyróżnienia – A.G.).

Dla teorii wartości oznacza to, że wartość jest w istocie pierwotną kategorią samej rzeczywistości praktycznej – tym, co w przebiegu działania jest oceniane dodatnio lub ujemnie, a zarazem jest heurystyczną kategorią refleksji teoretycznej o tej rzeczywistości. Określenie wartości jako kategorii adekwatnej dla obu porządków: teoretycznego i praktycznego, kategorii niejako dwuwymiarowej, wprowadzającej moment formalnej jedności poznającego (teorii) i poznawanego (praktyki), dokonuje się na podstawie założenia, że pojęcie wartości przedstawia elementarny stan względności między rzeczywistością i wiedzą, że jako kategoria filozoficzna osiąga i ujmuje „[...] ogólne świadome podłoże, na którym dopiero kształtują się w naszym życiu związki elementów rzeczywistości i szeregi myślowe” (1912b, s. 30).

Założenie to uzupełniane jest przez epistemologiczne ujęcie relacji teorii do praktyki. Według Znanieckiego wiedza teoretyczna, choć wywodzi się historycznie z bezpośrednich problemów działalności praktycznej, jest porządkiem nowym i na tyle od praktyki niezależnym, by ostatecznie za swój przedmiot mogła obrać działalność praktyczną w ogóle – praktykę, z której wyszła. Ostatecznym celem myśli teoretycznej staje się ogólna teoria działania. Stwierdzenie niezależności wiedzy teoretycznej od bezpośrednich problemów praktyki – co zasadniczo różni koncepcję Znanieckiego od złożenia pragmatyzmu – ma szczególne konsekwencje dla ujęcia samej praktyki, która z założenia staje się obszarem całkowicie przenikniętym refleksją, choć obszarem refleksyjnym jedynie z uwagi na ograniczony problem praktyczny (a przez to uwikłanym w wartościowanie przedteoretyczne), niesystematycznym i częstokroć niespójnym. Z każdą postacią praktyki łączy się pewna zaczątkowa teoria rzeczywistości. Intelktualistyczna wykładnia praktyki odkrywa w myśli praktycznej zaczątkową teorię, albowiem na mocy wcześniejszych założeń jedynie refleksyjną praktykę można ująć (1988, s. XVII–XVIII).

Rozwiązanie zaproponowane przez Znanieckiego wprowadza dwie uzupełniające się idee teoretyczne: nadaje pojęciu racjonalności status metodologicznego postulatu oraz przyjmuje względny charakter różnicy między myślą i rzeczywistością (1988, s. XVIII).

Przedstawiając powyższe szczegółowe okoliczności, które obejmowały założenia ogólne filozofii, socjologii, filozofii kultury, podstawy nauk o kulturze i koncepcję rzeczywistości kulturowej Znanieckiego, można w tym miejscu przejść do charakterystyki sformułowanego przezeń tzw. współczynnika humanistycznego.

4. Współczynnik humanistyczny F. Znanieckiego

Koncepcja **współczynnika humanistycznego** w mniejszym lub większym stopniu przenika całą twórczość Znanieckiego. W cytowanym *Wstępie* (1988, s. 21), w jego części pierwszej (która obejmuje ogólne założenia poznawcze wiedzy humanistycznej), Znaniecki dokonał wyraźnego podziału nauk na przyrodnicze i humanistyczne (kulturowe). Wspomniany współczynnik przypisał, jak się wydaje, tylko naukom humanistycznym – naukom o kulturze.

Znaniecki twierdził, że **zjawiska**⁶ przyrodnicze w pojmowaniu naturalistycznym to przedmioty i fakty zasadniczo niezależne od przebiegu naszego doświadczenia i myślenia. Zjawiska przyrodnicze są dane badaczowi jako samoistne, jako „niczyje”. Oczywiście jest tak,

⁶ Znaniecki używa terminu „zjawisko” w znaczeniu wszystkiego, co jest empirycznie poznawalne. Jest to według niego znaczenie czysto epistemologiczne. W znaczeniu szerszym niż epistemologiczne używa pojęć „podmiot” i „przedmiot”, jako terminów formalnych. Stosunek przedmiotu do podmiotu ujmuje natomiast też formalnie: jako stosunek zachodzący wszędzie, gdzie wykonywana jest czynność w znaczeniu przywoływanym już wyżej. Podmiotem więc formalnie jest źródło i ośrodek czynności, przedmiotem – wszystko, co dane jest czynności. Terminu „przedmiot” używa w znaczeniu

że badacz musi zdawać sobie sprawę, iż zjawiska te są wszak dane jemu jako **podmiotowi**. Jednak jako teoretyk – pisał Znaniecki – dopóki badacz jest tylko teoretykiem, przypuszcza, że to nie wpływa na naturę badanych przezeń **przedmiotów i faktów**, że on sam w badaniu spełnia funkcję absolutnego, czystego podmiotu poznania, że występuje jako obserwator i teoretyk idealny, nadindywidualny, że jego osobowość nie gra żadnej roli, nie warunkuje jego doświadczeń i czynności myślowych. Faktycznie, stara się też uwolnić od wszelkich osobistych, subiektywnych właściwości w granicach swej czynności poznawczej; dąży do absolutnej obiektywności (1988, s. 23).

Natomiast **zjawiska humanistyczne** to według Znanieckiego zjawiska zasadniczo „czy-jeś”. Są to przedmioty doświadczenia i działalności oraz czynności myślowe czy praktyczne członków naszej grupy społecznej bądź też te, które obserwujemy w innych grupach, tak jak są dane członkom tych grup, bądź też te przedmioty i czynności, które są odtwarzane z zabytków historycznych, tak jak istniały dla żyjących w tych czasach osób (podmiotów). Świat humanistyczny to nie świat realności samoistnych, lecz świat cudzych świadomości; ściślej mówiąc, świat przedmiotów danych innym konkretnym historycznie uwarunkowanym osobnikom i grupom oraz czynności dokonywanych z tymi przedmiotami przez tych, którym są one dane jako ich doświadczenia.

Badacz humanista, teoretyk jest w tym przypadku – mimo chęci bycia idealnym obserwatorem – czystym podmiotem poznania i nie wpływa na naturę przedmiotów poznania; winien mieć świadomość – jak twierdzi Znaniecki – że przedmioty badania są już same w sobie, w istocie swej ujęte przezeń jako zależne od empirycznych ludzkich podmiotów. Pisał:

[...] tę cechę zjawisk kulturalnych, przedmiotów humanistycznego badania, tę ich zasadniczą właściwość, że jako przedmioty teoretycznej refleksji są one już przedmiotami, komuś danymi w doświadczeniu, lub czyimiś świadomymi czynnościami, nazwać możemy **współczynnikiem humanistycznym tych zjawisk** (1988, s. 25; wyróżnienie – A.G.).

Mit, dzieło sztuki, wyraz mowy, narzędzie, ustrój społeczny są tym, czym są, jedynie jako świadome podmiotowe zjawiska. Poznajemy je tylko w odniesieniu do znanego lub hipotetycznie skonstruowanego kompleksu doświadczeń i czynności empirycznych, ograniczonych, historycznie i społecznie uwarunkowanych osobników świadomych, którzy je wytworzyli i nimi się posługują. Bez współczynnika humanistycznego – jak plastycznie pisał Znaniecki – obraz jest chaosem plam barwnych na płótnie, wyraz mowy – dźwiękiem bez znaczenia, ustrój społeczny – kompleksem bezsensownych ruchów organizmów żyjących, a narzędzie – bryłą żelaza. Cała realność obiektywna tych zjawisk jako przedmiotów wiedzy humanistycznej, wszystkie cechy i związki w obrębie świata kultury – wszystko znika, gdy usuniemy współczynnik humanistyczny, gdy zjawiska te ujmemy nie jako przedmioty czyjegoś doświadczenia, lecz jako rzeczywistość „[...] niczyją, o typie postulowanym przez nauki przyrodnicze” (1988, s. 25).

Także w perspektywie historycznej (w przeszłości kulturalnej, jak pisał Znaniecki) znajdują się zjawiska coraz uboższe w treść i znaczenie, lecz obdarzone **tym samym** współczynnikiem humanistycznym. Możemy je poznać z punktu widzenia nauk o kulturze w ten sposób, że **interpretujemy** je na wzór znanych nam obecnie przedmiotów kulturowych jako przedmioty doświadczenia osób żyjących w przeszłości (1988, s. 26). Literalne rozumienie

ontologicznym, jako jedną z kategorii rzeczywistości. W tym ontologicznym znaczeniu kategorii **przedmiotu** przeciwstawia kategorię **czynności**.

tego fragmentu tekstu Znanieckiego wskazywałoby na to, że interpretacja historyczna w jego ujęciu to swoiste nakładanie **tego samego** współczynnika dzisiaj na zjawiska ujęte historycznie. Tyle że w innym miejscu, gdy pisze o tzw. historii społecznej grupy, każe pamiętać o współczynniku humanistycznym i nie interpretować historii społecznej jako rzeczywistych dziejów grupy, jak te dzieje mógłby odtworzyć doskonały i ściśle obiektywny historyk, lecz jako historyczne myślenie tej samej grupy, która stara się uprzytomnić sobie przeszłość ze względu na jej związek praktyczny z przeszłymi zadaniami i teraźniejszym stanem (1988, s. 321–322). Jak się wydaje, w tym przypadku jest to odniesienie do tzw. doświadczenia społecznego (potocznego) grupy, w znaczeniu przypisywanym temu terminowi dzisiaj (A. Gofron, 2008, s. 13–43).

W dalszej części *Wstępu* Znaniecki, pisząc o historii społecznej, twierdzi, że badacz tych zjawisk ujmuje je w takiej postaci, w jakiej je znajduje w danej grupie; nie traktuje on historii społecznej jako zbioru prawdziwych lub błędnych twierdzeń o przeszłości grupy, lecz jako zbiór obecnych czynności myślowych grupy i ich członków, których przedmiotem jest przeszłość grupy (1988, s. 322). To twierdzenie, w odróżnieniu od powyższego, wydaje się odnosić nie do doświadczenia indywidualno-społecznego (potocznego), lecz do próby jego ujęcia teoretycznego.

Podmiotowe ujęcie czynności konstruujących określoną dziedzinę to w ujęciu Znanieckiego np. obraz socjologii, która jako nauka o zjawiskach społecznych lub społeczeństwie zawsze musi występować ze współczynnikiem humanistycznym, gdyż nie może być nauką o zjawiskach społecznych samych w sobie (w znaczeniu: wszelkich w ogóle zjawiskach). Lecz może być i już jest naukowe badanie zjawisk, które doświadczające podmioty należące do pewnej zbiorowości traktują jako właśnie społeczne, odmienne od innych zjawisk kulturowych: hedonistycznych, technicznych, ekonomicznych, edukacyjnych itp. Taką nauką według Znanieckiego (1988, s. 196) może być socjologia, która tym sposobem jako nauka o jednej specjalnej dziedzinie wartości i czynności ludzkich staje w równym rzędzie z innymi naukami specjalnymi, w tym – jak się wydaje – również z pedagogiką z jej obrazem kultury pedagogicznej.

Artykułowane wyżej rozróżnienie doświadczenia społeczno-indywidualnego (potocznego) od jego uogólnienia teoretycznego (naukowego) przez charakterystykę pojęciową współczynnika humanistycznego prezentowaną przez Znanieckiego można odnaleźć w jego analizie (rozdzielaniu) świata empirycznego / świata przyrodniczego i świata humanistycznego / świata kultury. Otóż Znaniecki pisał, że przeciw pojmowaniu świata empirycznego jako humanistycznego przemawia nie tylko wiedza przyrodnicza, ale również zdrowy rozsądek (wiedza potoczna, zdroworozsądkowa w powyższym znaczeniu). Twierdzi, że w pospolitym, pierwotnym rozumieniu dany nam jest zasadniczo świat bez współczynnika humanistycznego, świat po prostu istniejący – ani mój, ani twój. Zagadnienie czyjegoś świata powstaje dopiero wtórnie, na gruncie pierwotnego obiektywnego świata; dopiero w odniesieniu do rzeczywistości niczyjej zastanawiać się możemy nad różnorodnością czyichś doświadczeń i czynności. Te czyjeś doświadczenia i czynności – zgodnie ze zdrowym rozsądkiem – nie są częścią obiektywnego świata, lecz subiektywnymi procesami; nie można doszukiwać się w nich źródła rzeczywistości, skoro one same domagają się wyjaśnienia z punktu widzenia obiektywnego świata, skoro są po prostu faktami, przedmiotami badania naukowego, psychologicznego i fizjologicznego, zrozumiałymi dopiero w związku z innymi faktami zachodzącymi w obiektywnym niczym świecie (1988, s. 41).

To swoiste zrównanie świata przyrodniczego (naturalnego) ze światem doświadczanym empirycznie przez podmiot Znaniecki argumentuje tak: gdy badamy świat kultury ludzkiej,

stosujemy do danych nam zjawisk stanowisko humanistyczne, ujmujemy przedmioty jako dane w czymś doświadczeniu, a zmiany wprowadzane przez osobników ludzkich do rzeczywistości empirycznej jako wyniki czyichś czynności. Jeżeli usuniemy współczynnik humanistyczny z przedmiotów, przestają one być przedmiotami konkretnymi, kulturowymi, stają się realnościami przyrodniczymi skonstruowanymi z punktu widzenia absolutnego podmiotu. Jeśli zaś usuniemy ten współczynnik z działalności obserwowanej przez nas w jej empirycznych objawach, to ona także przestaje być działalnością, a staje się szeregiem procesów fizycznych czy fizjologicznych niepowiązanych żadną jednością zamiaru, bezcelowych (1988, s. 60).

Współczynnik humanistyczny Znanieckiego to kategoria, która pozwala na umieszczenie w centrum zainteresowań humanistyki pojęcia wartości i jej korelatów: pojęcia czynności czy też – jak niekiedy i chyba trafniej pisał Znaniecki – postawy. W jego ujęciu są to oczywiście te postawy, które legitymują się charakterem społecznym. Ten społeczny, humanistyczny i kulturowy wymiar twórczości Znanieckiego, jego program filozoficzny, wydaje się niepełny bez zrozumienia wizji świata, która stanowiła dlań punkt odniesienia (J. Wocial, 1987, s. LXXIX–LXXXI).

Nie była to ani logika jego filozoficznego dyskursu, ani jego koncepcja nauk o kulturze, lecz – jak się wydaje – jego wybory spoza świata teorii: ze świata jego własnych wartości. Określone intuicje moralne Znanieckiego nie warunkują wprawdzie jednoznacznie kształtu jego dzieła, jednak przenikają wszelkie jego wymiary. Ich obecność sprawia, że choć myśl Znanieckiego nie jest systemem filozoficznym, to pozostaje koherentną całością. W perspektywie tych intuicji twórczość Znanieckiego przedstawia się jako wciąż ponawiany wysiłek pozytywnego samookreślenia się wobec kryzysu wartości związanego ze współczesną cywilizacją (J. Wocial, 1987, s. LXXXIII). Owa cywilizacja usunęła ze świata to, co stanowi jego wartość najwyższą: moc twórczą jednostki i jej etyczność. Należy więc – postuluje Znaniecki – wbrew wszelkim założeniom naturalistycznego światopoglądu zbudować wizję świata rewindykującą twórczą i moralną autonomię osobowości, a wraz z nią stworzyć podwaliny nauki, która wskaże, jakie wpływy społeczne należy wywierać na pewne zastane postawy, aby wytworzyć określone nowe postawy, oraz jakie postawy należy promować względem wartości już istniejących, aby powstały nowe pożądane wartości (J. Wocial, 1987, s. LXXXIV).

Ten swoisty intuicjonizm Znanieckiego⁷ jest propozycją budowania takiego światopoglądu, który, promując pożądane wartości moralne, rości sobie prawo do wpływu edukacyjnego, pedagogicznego.

Przyjęcie tych rozróżnień Znanieckiego, wyodrębniających humanistykę, nauki o kulturze i tzw. nauki specjalne, pozwala na w miarę jednoznaczne oznaczanie pedagogiki jako właśnie nauki specjalnej w ramach nauk o kulturze w szeroko rozumianej humanistyce, z własnym współczynnikiem humanistycznym.

5. Współczynnik humanistyczny w pedagogice

Ten współczynnik w pedagogice (nauce humanistycznej) wydaje się przybierać formułę takiego ujęcia teoretycznego, które – podobnie jak w przypadku wszelkiej nauki empirycznej – określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo przynajmniej pewne stany rzeczy

⁷ Intuicjonizm w tym miejscu przypisywany Znanieckiemu charakteryzuje także jego współczynnik humanistyczny; por. J. Kmita (1985, s. 45–56).

konstatowane obiektywizująco⁸ przez potoczne doświadczenie społeczne-pedagogiczne, czyli ujmuje je ze współczynnikiem humanistycznym.

Konstrukcja współczynnika humanistycznego proponowana przez Znanieckiego jest charakterystyką czyjś sposobu widzenia bez pojęciowej charakterystyki elementów tego widzenia, a więc jest indywidualnym wariantem współczynnika. W przedkładanej propozycji chodzi natomiast o uspołeczniony wariant tego współczynnika (J. Kmita, 1985, s. 45). Jest to próba odejścia od indywidualnego wariantu współczynnika na rzecz jego uspołecznienia, czyli rozumienia w kategoriach świadomości społecznej (naukowej), a także odejścia od obiektywizującego ujęcia humanistyki przedteoretycznej, która rejestruje (opisuje) interesujący nas wycinek kultury, na rzecz jej ujęcia podmiotowego ze współczynnikiem humanistycznym, które to ujęcie nie tyle rejestruje, ile przede wszystkim wyjaśnia społeczną akceptację potocznego doświadczenia (kulturowego) i jego uzupełnienia światopoglądowego.

To właśnie zastosowanie pojęć podmiotowych wraz z określonym współczynnikiem humanistycznym pozwala badać (wyjaśniać) jedną z dziedzin kultury, która obiektywizująco funkcjonuje w potocznej świadomości jako szeroko rozumiana edukacja. Wyróżnienie kategorii badania i wyjaśniania wskazuje w tym miejscu na konieczność przejścia w badaniach pedagogicznych od tzw. adekwatności opisowej (termin N. Chomsky'ego) do adekwatności eksplanacyjnej (wyjaśniającej); przejścia od adekwatności opisowej, która w sposób podmiotowy opisuje, rekonstruuje określony wycinek rzeczywistości kulturowej: edukację, właśnie do wyjaśniania jej powszechnego (świadomościowego) respektowania.

Powyższe tezy orzekające o potrzebie uprawiania pedagogiki ze współczynnikiem humanistycznym, pedagogiki w znaczeniu teoretycznym, są w jakimś sensie nawiązaniem do twierdzenia Poppera o pierwotności teorii wobec doświadczenia w badaniach i rozpowszechnionej tezy o braku możliwości budowania metateorii w humanistyce/pedagogice. Teza ta, jednoznacznie formułowana na gruncie postmodernizmu i odnosząca się do różnorodności teoretycznych dyskursów ponowoczesnych, jest dość szczegółowo uargumentowana. Przyjmując te argumenty, nie można zrezygnować jednocześnie z jakiegokolwiek próby ujęcia metateoretycznego, czy raczej teoretycznego – korzystając z proponowanego wyżej języka podmiotowego – wyjaśniania badanych zjawisk społecznych/edukacyjnych. Ta teoretyczność może w przypadku pedagogiki przybierać postać tzw. metainterpretacji humanistycznej. Interpretowanie w tym przypadku (A. Gofron, 2010, s. 17-20) to nic innego jak naukowe wyjaśnianie, zrozumienie (rozumienie) praktyki edukacyjnej. Proponowane tutaj ujęcie ma status hipotezy metainterpretacyjnej; ściślej, stanowi podstawowy element eksplanansu interpretacji humanistycznej.

Proponowane wyjaśnianie jest szczególnym przypadkiem jednej z dwu strategii podejścia do eksplanandum i eksplanansu. Wybór jednej z nich określa szczegółowy sposób podejścia badawczego: metodę i rodzaj wyjaśniania. Te dwie propozycje badawcze to strategia indukcyjna i dedukcyjna. Strategia indukcyjna uznaje pierwotność wiedzy o faktach obserwowalnych. Wiedza ta jest punktem wyjścia do uzyskiwania twierdzeń na drodze wyjaśniania uogólniającego. Strategia dedukcyjna stanowi szczególny przypadek charakteryzowanej wyżej

⁸ Zjawiska zobiektywizowane to, najkrócej mówiąc, takie zjawiska, które konstatowane są przez jednostki komunikatywne jako należące do języka pierwszego rzędu semantycznego (potocznego). O pojęciach tak zastosowanych można twierdzić, że są zastosowane obiektywizująco. Analogicznie, dane zjawisko można zakwalifikować jako podmiotowe, jeśli konstatujące je pojęcia można zakwalifikować do semantycznej części języka wyższego rzędu, języka w jakimś znaczeniu teoretycznego.

tzw. interpretacji humanistycznej (znakowej). Przyjmuje ona tezę o pierwotności poznawczej eksplanansu w stosunku do eksplanandum. Jest to teza antypozytywistyczna, zakładająca pierwotność hipotezy teoretycznej; rozumiana tutaj jako tzw. przesłanki interpretacyjne – pierwotne poznawczo w stosunku do tego, co konkretnie wyjaśniane (eksplanandum).

Nawiązując do podstawowych kategorii nauk o kulturze, nauk specjalnych i pedagogiki jako nauki specjalnej⁹ w terminologii Znanieckiego, do tych przesłanek interpretacyjnych należą m.in.:

- teoria działania, zachowania, czynności edukacyjnych,
- teoria wartości i wartościowanie w edukacji,
- proponowane założenie o racjonalności czynności edukacyjnych, racjonalna organizacja rzeczywistości.

W tym miejscu tylko sygnalizowane, w wersji końcowej (łącznie, strukturalnie) mogą stanowić swoistą teorię edukacji; pewien teoretyczny obraz całości lub wycinka rzeczywistości edukacyjnej: instytucjonalnej, pozainstytucjonalnej, podmiotowej, kulturowej, społecznej, dydaktycznej, dziedzinowej itp.

Teoria działania, teoria aktywności (czynności według Znanieckiego) jest ogólniejsza od prakseologii; zajmuje się działaniem nie tylko sprawnym, lecz ujmowanym jako pewien rodzaj zachowania ludzkiego (J. Dzida, 1987, s. 492). Potocznie przez zachowanie rozumie się sposób postępowania w określonej sytuacji. Zachowanie świadomie ukierunkowane na nakreślony cel to właśnie działanie, działanie celowe, czynność celowa.

Działanie (uczestnictwo) danego podmiotu w określonej kulturze (np. w interesującej nas kulturze edukacyjnej) polega na respektowaniu – jak powiedziałby Znaniecki – „ładu aksjonormatywnego” tej kultury przez publiczne działania intencjonalne jednostki, a zatem jest zdolnością niezbędną do uczestnictwa w tej kulturze. Swoją drogą, owa zdolność umożliwia także interpretowanie (czy rozumienie) tej działalności (J. Kmita, 1995, s. 260–261); działalności/aktywności rozumianej kulturowo jako głębsze świadome akceptowanie pewnych przekonań kulturowych, w odróżnieniu od przestrzegania tych przekonań.

Z metodologicznego i edukacyjnego punktu widzenia uczestnictwo (działanie, zachowanie) podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej stanowi główną kategorię pedagogiczną, tzw. strukturę globalną w ujęciu strukturalistycznym. Analiza opisowa i normatywna tego pojęcia pozwala na wyodrębnienie trzech sposobów rozumienia terminu „uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej”. Są to:

- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej jako obserwowalna reakcja organizmu na bodziec zewnętrzny (ujęcie behawiorystyczne),
- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej rozumiane jako element struktury (ujęcie strukturalistyczne),
- uczestnictwo podmiotu w kulturze i praktyce edukacyjnej jako działanie celowe-intencjonalne (ujęcie intencjonalne) (K. Zamiara, 1987, s. 753).

⁹ To przyporządkowanie pedagogiki do nauk specjalnych jest własną propozycją interpretacyjną, gdyż według Znanieckiego „teoria wychowania jest częścią socjologii [...] nie może być innej teorii wychowania prócz socjologicznej” (1973, s. 28). Nie rozwijając bliżej kwestii relacji pedagogiki do socjologii, psychologii czy filozofii, stanowisko prezentowane wówczas przez Znanieckiego jest swoistą w tamtym czasie redukcją pedagogiki do socjologii. W przypadku Znanieckiego ten redukcjonizm (socjologizm) widoczny jest też np. w redukcji pedagogiki do psychologii (psychologizm). Taki sposób myślenia redukcjonistycznego o zjawiskach edukacyjnych, humanistycznych, kulturowych w świetle powyższych tez wydaje się dzisiaj z metodologicznego punktu widzenia niepoprawny.

To rozróżnienie jest typologią, a nie klasyfikacją logiczną. Nie jest spełniony zwłaszcza wymóg rozłączności. Niektóre znaczenia reprezentują jeden z trzech typów, natomiast inne mają charakter mieszany, zbliżając się swoimi właściwościami do siebie, przede wszystkim w relacji: typ pierwszy i drugi, oraz typ drugi i trzeci. Zaliczenie poszczególnych koncepcji do któregoś z trzech wyróżnionych typów jest więc zawsze związane ze swoistą interpretacją. Jest decyzją, która zapewne nie do końca daje się usprawiedliwić w każdym przypadku. Zauważyć przy tym trzeba, że kwalifikowanie koncepcji jako reprezentujących typ drugi jest znacznie bardziej problematyczne niż w przypadku tych, które reprezentują typ pierwszy i trzeci. Trudność polega w tym przypadku nie tylko na tym, aby znaleźć przypadki możliwie czyste, ale i na tym, jakie wolno przyjąć kryteria wyodrębniania różnorodnego myślenia o wiedzy naukowej operującej tak różnymi koncepcjami uczestnictwa w kulturze i praktyce społecznej.

Kryterium podstawowym jest – obok przyjętej strategii epistemologicznej – taka teoria edukacji, która, mówiąc najogólniej, pozwala na podmiotowe (ze współczynnikiem humanistycznym) ujęcie, wyjaśnianie różnych obiektywizujących koncepcji, wskazując na ich uwarunkowania funkcjonalne i genetyczne (A. Gofron, 2010, s. 33–51). Na uwagę z edukacyjnego, teoretycznego (podmiotowego) punktu widzenia zasługuje szczególnie pojęcie zachowania wchodzące w skład ujęcia intencjonalnego. Ujęcie to ma jednoznaczny teleologiczny sens i zakres stosowalności. Zachowanie rozumiane jest tutaj jako ogół czynności ukierunkowanych na realizację określonego celu (wartości). Ujęcie to stanowi o swoistości nauk humanistycznych i odróżnia je od przyrodoznawstwa. Zrywa ono z orientacjami epistemologicznymi, które rejestrują i porządkują dane doświadczenia potocznego, wykorzystują typologizację, systematyzację, uściślenie, uogólnienie i werbalizację tego doświadczenia. Zakłada odmienność metod badawczych w humanistyce i przyrodoznawstwie; zakłada istnienie szczególnego rodzaju doświadczenia humanistycznego. Propozycje te nawiązują do pojęć: „rozumienie” W. Diltheya, „odniesienie do wartości” H. Rickerta, „typ idealny” M. Webera oraz koncepcji hermeneutyki fenomenologicznej tzw. szkoły frankfurckiej (J. Habermas).

Teoria wartości i wartościowanie w edukacji¹⁰ (myśli o elementach rzeczywistości praktycznej według Znanieckiego) to taka przesłanka interpretacyjna proponowanego obrazu kultury edukacyjnej, która odnosi się do jakże istotnego podstawowego fragmentu obrazu rzeczywistości edukacyjnej, jakim jest kategoria podmiotu w edukacji. W proponowanym ujęciu teoria ta nawiązuje do myśli J. Deweya, J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kohlberga, E. Eriksona, J. Brunera, zakładającej – szczególnie w przypadku Piageta i Kohlberga – koherencję (interakcjonizm) (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 51–95) rozwoju podmiotu moralnego, podmiotu estetycznego i podmiotu poznawczego. Rozwój podmiotu jest tedy czymś więcej niż tylko rozwojem poznawczym. Jednym z centralnych jego obszarów jest rozwój moralny, definiowany przez stadia moralnego rozumowania. Stadia moralnego rozumowania odnoszą się do działania, stąd też zasadnicze rozumowanie moralne w kategoriach zasad okazuje się warunkiem wstępnym zachowania moralnego podmiotu.

Jest to propozycja ujęcia zachowania i stanu wewnętrznego podmiotu w funkcjonalnej epistemologii umysłu. Pogląd ten uznaje doświadczenie wewnętrzne oraz zaleca obserwowanie raczej procesów myślenia niż zachowań językowych, i raczej poznawanie procesów

¹⁰ Poniższy tekst stanowi fragment artykułu *Moralność a etyka. Poza powinnościami, zobowiązaniami, postulatami i roszczeniami zgłaszanymi wobec autonomii (wewnątrzsterowności) podmiotu*, przygotowanego do kolejnego (VI) tomu *Podstaw edukacji*, z podtytułem *Sfera wartości i zasad*.

wartościowania niż obserwowalnych zachowań. Jest to takie ujęcie teoriopoznawcze, które jest w większym stopniu funkcjonalne niż introspekcyjne. Propozycja ta stara się integrować dwudzielność tego, co wewnętrzne, z tym, co zewnętrzne; tego, co bezpośrednie, z tym, co oddalone w czasie; tego, co jednostkowe, z tym, co ogólne. Twierdząc tak, należy pamiętać, że rozwój **ego/ja** jest terminem psychologicznym określającym sekwencję, która musi mieć też podstawę filozoficzną. Jednym biegunem rozwoju **ego/ja** jest jego samoświadomość/samowiedza; drugim biegunem jest świadomość/samowiedza świata. Wzrastająca świadomość/samowiedza podmiotu jest nie tylko poznawcza, lecz także moralna, estetyczna i metafizyczna; jest ona świadomością/samowiedzą nowych znaczeń (wartości) w życiu podmiotu (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 89–90).

Przyjęcie przez teorię edukacji takiej propozycji epistemologicznej wymaga odpowiedzi na następujące pytania (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 52): Jak określić relację między celami (wartościami) wychowawczymi a efektami wychowawczymi? Jak mierzyć efekty wychowawcze (edukacyjne)? Jaką przyjąć strategię stanowienia wartości: czy rozumianą jako strategię pożądanых cech lub zasobu cnót (czyli enumeratywnego wyliczenia wartości, jakie powinniśmy realizować), czy rozumianą jako strategię przewidywania sukcesu (czyli technologię realizacji celu)? Trzeba by tu odpowiedzieć na pytanie: Jak zbudować racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji, tj. zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania? Dzisiaj jest to pytanie o procedurę budowy koncepcji edukacji, które to pytanie rozumieć trzeba holistycznie.

Ujmując je bardziej szczegółowo, jest to też pytanie o teorię wartości (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 67). Można przyjąć taką teorię wartości, która mówi o względności wartości – rozpatruje dylemat określania jakichś ogólnych celów wychowania, których ocena nie jest odniesiona do wartości i potrzeb jednostki, podmiotu czy też społeczeństwa ujętego całościowo. Ale można też zaakceptować teorię, która dotyczy relacji między faktycznymi cechami (wartościami) podmiotu i jego rozwojem a twierdzeniami na temat cech (wartości) pożądanых tego podmiotu. Koncepcja ta rozpatruje problem powiązania „jest” z etycznym „powinno być”, faktyczności z powinnością. Ten ostatni sposób rozumowania wydaje się charakterystyczny dla myślenia behawiorystycznego, stąd też można tu popełnić błąd relatywizmu wartości, mieszać fakty z wartościami.

Wydaje się, że nie ma zgody, jeśli idzie o ustalenie ważnych wartości i zasad oraz przyzwolenie na wybór priorytetów między wartościami i zasadami, ale można mówić o zgodzie na to, że oceny wartości muszą być osadzone lub uzasadnione przez odniesienie do sfery zasad. Można też zgodzić się, że pewne wartości lub zasady powinny być uniwersalne i niespecyficzne dla reguł dowolnej kultury. Dana zasada wydaje się wówczas uniwersalnym, bezstronnym sposobem definiowania lub oceniania, a nie konkretną regułą kulturową. Powyższe stanowisko odrzuca tradycyjne standardy i relatywizm wartości na korzyść sądów etycznych (zasad etycznych). Propozycja ta opiera się na regułach etycznych i epistemologicznych oraz jest zgodna z przyjętym założeniem, że reguły te przedstawiają rozwojowo zaawansowane lub dojrzałe stadia rozumowania, uzasadniania i działania. Ponieważ są one kulturowo (ze względu na treści kulturowe) uniwersalnymi stadiami lub sekwencjami rozwoju moralnego, to stymulacja rozwoju podmiotu do następnego kroku w naturalnym kierunku jest równoważna z dalekosiężnym celem uczenia zasad etycznych. Rozwój tych zasad jest naturalny, nie są one narzucane, lecz podmiot sam je wybiera (L. Kohlberg, R. Mayer, 1993, s. 73–74).

Podobne rozwojowe podejście można zastosować do wartości intelektualnych. Kształcenie intelektualne w tym ujęciu nie jest jedynie przekazywaniem informacji i nabywaniem

umiejętności intelektualnych, lecz także przekazywaniem wzorów i metod naukowej refleksji i badań. Wzory te odpowiadają wyższym stadiom rozumowania logicznego, formalnym operacjom Piageta. Zgodnie z tym ujęciem istnieje ważna analogia między naukowymi i etycznymi wzorcami uzasadniania i rozwiązywania problemów; istnieją też pokrywające się częściowo podstawy logiczne dla edukacji intelektualnej, etycznej i estetycznej.

Założenie o racjonalności czynności edukacyjnych (Znanięcki powiedziałby: racjonalna organizacja rzeczywistości edukacyjnej) to następująca propozycja (J. Kmita, 1971). Otóż ująć daną czynność jako racjonalną, to określić ją z punktu widzenia:

- wartości stanowiącej dla podmiotu cel tej czynności,
- wiedzy tego 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 celu ani wiedzy podmiotu czynności. Wydaje się, iż jest niezwykle trudne – a może nawet niemożliwe – 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).

Odnosząc powyższe założenia do interesującej nas kwestii racjonalności czynności edukacyjnych, istotne wydaje się przyjęcie propozycji wyjaśniania powyższego terminu przy wykorzystaniu jego ujęcia podmiotowego (ze współczynnikiem humanistycznym). Ujęcie to pozwala na odróżnienie celu od faktycznego sensu – rezultatu czynności. Jest to tzw. determinacja subiektywno-racjonalna, sposób wyjaśniania odmienny od wyjaśniania określanego np. mianem determinacji funkcjonalnej. Następuje tu odróżnienie struktur podmiotowych (humanistycznych) od analogicznych struktur przedmiotowych (funkcjonalnych). W przypadku struktur humanistycznych zamiast pojęcia funkcji czy celu używa się pojęcia sensu. Przez strukturę humanistyczną rozumie się każdą racjonalną czynność bądź jej wytwór. Sensem rozważanej czynności, który może przysługiwać bądź samej czynności, bądź jej wytworowi, jest zrealizowanie przez jej podmiot (rozumiany jednak abstrakcyjnie, niepsychologicznie) określonego zamierzenia. Tak rozumiany sens jest odpowiednikiem funkcji przypisywanej strukturom traktowanym pozaświadomościowo (przedmiotowo).

Wyjaśnianie faktu podjęcia takiej czy innej czynności racjonalnej przez odwołanie się do założenia o racjonalności to fragment wspomnianej tzw. interpretacji humanistycznej. Stanowi ona swoisty dla nauk humanistycznych rodzaj wyjaśniania. Interpretacja humanistyczna stosowana jest do wyjaśniania nie tylko różnego rodzaju czynności racjonalnych, ale także wytworów tych czynności. W tym drugim przypadku wyjaśnia się fakt wyposażenia przez podmiot wytworu danej czynności w określone cechy. Złożona czynność racjonalna może być strukturą humanistyczną o wysokim stopniu hierarchizacji. Analogicznie można określić złożony wytwór czynności racjonalnej jako hierarchiczną strukturę humanistyczną. Z reguły charakter struktur humanistycznych mają czynności kulturowe i wytwory takich czynności (obiekty kulturowe), które stanowią przedmiot zainteresowania różnych nauk humanistycznych. Charakteryzują się one tym, że wyznaczają je przekonania podmiotowe:

- normatywne, określające sensy tych czynności lub wytworów, oraz
- dyrektywne, określające związek danego sensu z czynnościami służącymi do jego realizacji.

Odpowiednie zestawy takich przekonań normatywno-dyrektywalnych konstytuują interesującą nas kulturę edukacyjną. Struktury humanistyczne, jakimi są złożone czynności racjonalne oraz złożone wytwory czynności racjonalnych (w tym czynności i obiekty kulturowe), mają charakter podmiotowy, nie zaś przedmiotowy. Znaczący to, że konstytuują je świadomość podmiotu, która w szczególnym przypadku reprezentuje przekonania kulturowe należące do świadomości społecznej. Właściwość ta odróżnia struktury humanistyczne od formalnie analogicznych, przedmiotowych (tj. niezależnych od czyjejkolwiek świadomości) struktur funkcjonalnych (A. Gofron, 2010, s. 46–49).

Płaszczyzną refleksji tej części szkicu stanowi założenie o racjonalności. Wynika z niego, że wzorzec kulturowy osoby (podmiotu) jest tworzony przez pewien kulturowy układ sądów normatywnych (odpowiednio i sukcesywnie formułowanych celów edukacyjnych) oraz sądów dyrektywalnych, określających sposoby osiągania wyznaczonych celów (metod nauczania, wychowania). Wzorcem tym jest respektowanie przez daną osobę (ucznia) sądów, które są pożądane społecznie. W tym przypadku edukacja odpowiada efektywnie na skierowane do niej zapotrzebowanie społeczne, czyli wyartykułowaną w systemie przekonań kulturowych potrzebę ukształtowania takiej osoby (podmiotu), która jest właściwa dla danego etapu rozwoju kulturowego (cywilizacyjnego) określonego społeczeństwa.

Z perspektywy przyjętego obrazu edukacji ważne dla dalszego toku rozważań wydają się właściwości tego postępowania (A. Pałubicka, 1984, s. 17). Powinny one dotyczyć:

- konsekwentnego odróżniania własnego kontekstu kulturowego od kontekstu właściwego podmiotom badanym;
- neutralizacji aksjologicznej własnego kontekstu kulturowego; co oznacza, że nie tylko nie imputuje się swych własnych wartościowań kulturowych podmiotom badanym, ale zgodnie z normami jakiegokolwiek nauki odróżnia się doświadczenie społeczne od światopoglądu; oznacza to z kolei, iż nie traktuje się sądów światopoglądowych jako możliwych sądów naukowych;
- wyjaśniania kulturowego kontekstu odnośnych czynności i wytworów – tzw. współczynnika humanistycznego (w sensie nawiązującym do koncepcji Znanickiego), co oznacza ich podmiotowe ujęcie na gruncie teorii konstruującej dziedzinę, której fragmentem jest odpowiedni obraz edukacji.

Bibliografia

- Bystron, J. (1917). Rozwój problemu socjologicznego w nauce polskiej. *Archiwum Komisji do Badania Historii Filozofii w Polsce*. T. 1, cz. 2.
- Dzida, J. (1987). *Prakseologia*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Gofron, A. (2008). Różnorodność propozycji epistemologicznych a praktyka edukacyjna. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji: Wielość propozycji epistemologicznych a różnorodność rozwiązań praktycznych w edukacji*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2010). *Epistemologiczne podstawy modernizmu i postmodernizmu. Konteksty edukacyjne*. Częstochowa.
- Gofron, A. (2011). Teoretyczność pedagogiki a status poznawczy dydaktyki. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.
- Kmita, J. (1971). *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*. Warszawa.

- Kmita, J. (1985). *Kultura i poznanie*. Warszawa.
- Kmita, J. (1995). *Jak słowa łączą się ze światem. Studium krytyczne neopragmatyzmu*. Poznań.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- List Floriana Znaniackiego do Stanisława Wojciechowskiego (1984). W: Z. Dulczewski, *Florian Znaniacki. Życie i dzieło*. Poznań.
- Pacholski, M. (1977). *Florian Znaniacki. Społeczna dynamika kultury*. Warszawa.
- Pałubicka, A. (1984). *Przedteoretyczne postacie historyzmu*. Warszawa – Poznań.
- Pomian, K. (1974). Wprowadzenie do Znaniackiego. *Więź*, 1.
- Szacki, J. (1981). *Historia myśli socjologicznej*. T. 1–2. Warszawa.
- Wocial, J. (1987). Wstęp i przygotowanie do druku. W: F. Znaniacki. *Pisma filozoficzne*. T. 1. Warszawa.
- Zamiara, K. (1984). W obronie paralelizmu psychofizycznego. W: *Świadomość jednostkowa a świadomość społeczna. Poznańskie studia z filozofii nauki*, 8.
- Zamiara, K. (1987). Zachowanie. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Zamiara, K. (2001). Humanistyka zintegrowana. Idea i sposoby jej realizacji. W: A. Pluta (red.). *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*. Częstochowa.
- Znaniacki, F. (1912a). *Elementy rzeczywistości praktycznej*. Warszawa.
- Znaniacki, F. (1912b). *Humanizm i poznanie*. Warszawa.
- Znaniacki, F. (1914). Formy i zasady twórczości moralnej. *Przegląd Filozoficzny*, 17.
- Znaniacki, F. (1919). *Cultural Reality*. Chicago.
- Znaniacki, F. (1973, 1 wyd. 1928). *Socjologia wychowania*. T. 1: *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa.
- Znaniacki, F. (1984, 1 wyd. 1927). Prąd socjologiczny w filozofii nowoczesnej. W: *Społeczne role uczonych*. Warszawa.
- Znaniacki, F. (1988, 1 wyd. 1922). *Wstęp do socjologii*. S. Burakowski (red.). Warszawa.

Streszczenie

Rekonstrukcja tzw. współczynnika humanistycznego F. Znaniackiego pozwala na jednoznaczne oznaczenie pedagogiki jako nauki specjalnej w ramach nauk o kulturze z własnym współczynnikiem humanistycznym. Ów współczynnik w pedagogice przybiera formułę takiego ujęcia teoretycznego, które określa ta okoliczność, że ujmuje ona podmiotowo pewne stany rzeczy konstataowane obiektywizująco przez potoczne doświadczenie społeczne-pedagogiczne. W propozycji przedkładanej chodzi o uspołeczniony wariant tego współczynnika ujęty w kategoriach świadomości społecznej (naukowej) wraz z jego przesłankami interpretacyjnymi: czynnościami edukacyjnymi, teorią wartości, wartościowaniem w edukacji oraz założeniem o racjonalności czynności edukacyjnych.

Summary

Reconstruction so called „ratio humanistic” F. Znaniacki’s lets for the explicit marking of pedagogics as the special science, as part of sciences about the culture – with the own humanistic ratio. That the „ratio” in pedagogics is assuming the formula of such a theoretical approach

which defines this circumstance, that it is presenting subjectively certain states of affairs, which are objectively stated through ordinary social-pedagogic experience. In the presented proposal it is about „socialized” variant of this ratio, included in categories of the social awareness, along with interpretative premises: with educational activities, the theory of the value and the valuation in the education, with assuming about rationality of educational activities.

Danuta Urbaniak-Zajac

Uniwersytet Łódzki

Od metodologii normatywnej do metodologii będącej samowiedzą nauki

Uwagi wstępne

Ustalenie założeń epistemologicznych pedagogiki, które miałyby być podstawą dla konstruowania propozycji metodologicznych „[...] w miarę adekwatnych do aktualnego stanu edukacji oraz możliwości jej opisu i wyjaśnienia”¹, jest zadaniem bardzo ambitnym, a jednocześnie bardzo kłopotliwym. Trudności wynikają, z jednej strony, ze specyfiki pedagogiki, z drugiej zaś z przewartościowań, jakie dokonują się we współczesnej nauce i refleksji nad nią. Jak wiemy, pedagogika w Polsce uprawiana jest na wiele sposobów i dzieli się na wiele subdyscyplin, które mają swoje odrębne przedmioty zainteresowań (nie jest kwestią jednoznaczną, czy i w jaki sposób odnoszą się one do stanu edukacji). Z drugiej strony, w czasach post- (postmodernizmu, poststrukturalizmu itp.) również w metodologii nic nie jest już oczywiste: współwystępują z sobą różne modele tworzenia i oceny wiedzy naukowej. Obie trudności wywołują pytanie: Jaki charakter miałyby mieć formułowane propozycje metodologiczne, tzn. jakie intencje wiążą z nimi ich autorzy? Czy miałyby to być zalecenia (o jakim zakresie obowiązywania?), czy prezentacje możliwych rozwiązań, pozbawione roszczeń ogólności stosowania? Druga sytuacja wydawać się może mniej zobowiązująca, albowiem przedstawiana propozycja ma mieć zastosowania lokalne, czy nawet jednostkowe. Ale w istocie zmniejszenie poczucia odpowiedzialności jest pozorne: i w jednym, i drugim przypadku niezbędne jest uargumentowanie przyjmowanych rozwiązań, które wynika z przyjmowanych założeń. Gdy są one całkowicie odmienne, rodzi się niebezpieczeństwo nie tylko braku porozumienia między badaczami, ale i nieograniczonego relatywizmu.

Zaproponowany temat sugeruje przemianę statusu metodologii. Wynika on z lektur nowych publikacji, które prezentują różne koncepcje metodologiczne i rozwiązania badawcze, co z konieczności sprzyja relatywizacji dotychczas obowiązujących reguł. A tym samym słabnie tradycyjna rola metodologii, polegająca na normowaniu procesów badawczych. Rodzi się pytanie o jej ewentualnie nową rolę. Rozważając to zagadnienie, rozpocznę wypowiedź od sygnalnego przypomnienia kontekstu, w jakim zrodził się ten normatywny wymiar

¹ Z ulotki informującej o tematyce konferencji „Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne”, zorganizowanej 14.11.2011 r. w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

metodologii. Następnie na podstawie analizy wybranych treści podręczników z zakresu metodologii badań pedagogicznych (czy też adresowanych do pedagogów) spróbuję pokazać, jaką postać wymiar ten przyjął w pedagogice. W części trzeciej zasygnalizuję kryzys współczesnej metodologii. Na koniec zgłoszę postulat, który niestety nie jest rozwiązaniem problemu relatywizmu metodologicznego.

Kontekst normatywnej metodologii

Normatywny wymiar metodologii był w znacznym stopniu konsekwencją przypisanego jej zadania: zajmowania się racjonalną rekonstrukcją czynności badawczych, która miała służyć określeniu warunków racjonalności wiedzy naukowej zarówno w odniesieniu do jej przedmiotu (o co warto pytać), jak i sposobów jego poznawania (jak udzielać odpowiedzi, czyli jak dochodzić do uzasadnionych twierdzeń). W efekcie sformułowane zostały kryteria oceny wytworów naukowych pozwalające przede wszystkim na odróżnianie nauki od nie-nauki. Można postawić pytanie: Czy ta „racjonalna re-konstrukcja” była – jak sugeruje nazwa – rzeczywiście efektem obserwacji realnej nauki czy raczej wyrazem wyobrażeń filozofów? E. Mokrzycki opowiada się za tym drugim rozwiązaniem i zwraca uwagę na specyficzne zamknięcie filozofów w ramach własnego myślenia. Przykładem tego jest specyfika zwrotu filozofii ku historii, będąca efektem recepcji pracy T. Kuhna *Struktura rewolucji naukowych*. Przywołany przez Mokrzyckiego E. Mc Mullin uważa, że był to zwrot ku historii filozofów, a nie historyków. Decyduje o tym sposób, w jaki uprawiano historię nauki:

Tym, co niepokoi historyków nauki, jest fakt, że publikacje te [filozofów – D.U.-Z.] często pozorują teksty historyczne. Posługują się one wielkimi postaciami z przeszłości nauki jak manekinami w przedsięwzięciu, które przypomina analizę historyczną, ale nią nie jest: postaciami tymi manewruje się tak, by pasowały do poglądów filozoficznych, które same w sobie mogą być cenne, ale których te postacie nie wyznawały, a przynajmniej nie ma podstaw (biorąc pod uwagę kryteria historyków) do twierdzenia, że je wyznawały (E. Mokrzycki, 1980, s. 35).

Warto również przypomnieć, że filozoficznej rekonstrukcji poddawał się jedynie kontekst uzasadnienia, natomiast kontekst odkrycia uznano za niepodlegający systematyzacji². Dla tego kwestie powstawania problemów badawczych i hipotez oddano w pacht psychologii twórczości. Trzymając się konwencji językowej, można by wyróżnić jeszcze kontekst zastosowania, który w tradycyjnym (pozytywistycznym czy neopozytywistycznym) modelu nauki w ogóle nie był brany pod uwagę. Wyróżnia się wprawdzie nauki stosowane, których dorobek – jak sugeruje nazwa – ma być stosowany w praktyce, ale nie towarzyszy temu pytanie o konsekwencje relacji nauka – praktyka życia społecznego dla sposobów uprawiania nauki. Nauka w tym podejściu traktowana jest – zgodnie z tradycyjną ideą wywodzącą się z myślenia oświeceniowego – jako dziedzina autonomiczna, wyspecjalizowany system działań ukierunkowanych na poznawanie świata, które przebiegają zgodnie z określonym rygiorem (sprawdzona metoda badań). Dlatego też ich wytwory (twierdzenia, prawa, teorie) uznaje się za obiektywne odwzorowanie rzeczywistości (por. S. Kamiński, 1992, s. 14–19), co uzasadnia wdrażanie ich w praktykę, aby ją poprawić, usprawnić itp. (więcej o relacji teoria –

² Rozróżnienie na „kontekst uzasadnienia” i „kontekst odkrycia” jako pierwszy zaproponował w 1938 r. H. Reichenbach.

praktyka zob. D. Urbaniak-Zajac, 2001). Teorie składają się z systemu zdań porządkowanych według praw logiki, są więc niezależne od przygodnych zdarzeń społecznych. (Logika nie rozwiązuje oczywiście prawdziwości przesłanek, czyli dla badań empirycznych podstawowe jest pytanie o zasady korespondencji między zdaniami a światem empirycznym.) W tej perspektywie nauka rozumiana jest jako kwintesencja ludzkiej racjonalności i ten szczególny status sprawia, że zasadniczo **sama stanowi o swoim rozwoju**.

Zalecenia metodologiczne w podręcznikach dla pedagogów

Czy metodologii w pedagogice również przypisano funkcję normatywną? W czym się wyrażała? Źródłem odpowiedzi na to pytanie jest przegląd podręczników poświęconych metodologii badań pedagogicznych. W Polsce pierwsze podręczniki z tego zakresu pojawiły się pod koniec lat 60. XX w., ale najbardziej owocne były lata 70. Warto zauważyć, że te wczesne opracowania nie miały konkurencji niemal do końca XX w. Nowe opracowania opublikowane zostały dopiero na przełomie wieków, ale te wcześniejsze są nadal powszechnie używane, zwłaszcza przez studentów³; poza tym część nowych publikacji powiela treści starych. Można więc przyjąć, że treści zawarte w pierwszych podręcznikach budowały świadomość metodologiczną kilku pokoleń pedagogów i być może nadal ją kształtują.

Autorom pierwszych podręczników zależało – jak sformułował to Z. Zaborowski – na „[...] uściśleniu badań i nadaniu im bardziej współczesnej formuły”, ponieważ badaniom empirycznym prowadzonym w pedagogice brakowało „[...] dostatecznej orientacji i znajomości współczesnej formuły badań empirycznych” (1973, s. 5). W tym czasie nowoczesną formułę reprezentowało przyrodoznawstwo. Pierwsza praca z zakresu metodologii pedagogiki opublikowana po II wojnie światowej nosiła tytuł *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie* (W. Zaczyński 1967). Uzupełniona o dodatkowe treści, wydana została rok później pod tytułem już jednoznacznie wskazującym adresatów: *Praca badawcza nauczyciela* (W. Zaczyński 1968). W książce tej – poza eksperymentem i obserwacją, którym była poświęcona praca wcześniejsza – W. Zaczyński bardzo skrótowo scharakteryzował wywiad (utożsamiany momentami z ankietą) i techniki analizy dokumentów. Ich przywołanie wynikało z przekonania⁴, że:

Metoda eksperymentalna jest niewątpliwie najlepsza, chociaż nie nadaje się do badania wszystkich procesów nawet w obrębie tej samej dyscypliny naukowej (1967, s. 79).

Mimo że Zaczyński dopuszczał inne metody, to przypisywał im zdecydowanie drugorzędny charakter, bo

³ Dwa z wcześniej wydanych podręczników, rozszerzone o nowe treści, są wciąż wznawiane: *Zasady badań pedagogicznych* T. Pilcha (współautorką trzech ostatnich wydań jest T. Bauman) oraz *Metody badań pedagogicznych* M. Łobockiego, które w uzupełnionej wersji noszą tytuł *Metody i techniki badań pedagogicznych*.

⁴ Eksperyment uważany był przez Zaczyńskiego za najlepszą metodę badawczą również ze względu na przypisywaną szkole – czy też pracy w szkole – specyficzną cechę (także nauczyciel postrzegany był w specyficzny sposób): „Nauczyciel-praktyk i zarazem badacz, rozwiązujący określone problemy na terenie **szkoły eksperymentalnej** odczuwa potrzebę wiedzy metodologicznej, gdyż w pełni uświadomienia sobie to, że wyniki podjętego trudu zależą od właściwych metod i organizacji badań” (1968, s. 9; wyróżnienie D.U.-Z.).

Dopiero zastosowanie eksperymentu w badaniach naukowych pozwala na uzyskanie nieodpartych dowodów co do związków powszechnych między zdarzeniami (1967, s. 79).

A więc celem pedagogicznego poznania naukowego jest poszukiwanie prawidłowości, wykrywanie

[...] związków i zależności między składnikami procesu wychowania po to, by na podstawie ustalonych prawidłowości formułować wskazania praktyczne co do doboru treści, metod, środków, form organizacyjnych wraz z zasadami samego działania wychowawczego (1968, s. 13).

Tak rozumiane zadanie pedagogiki H. Muszyński określił za pomocą terminów technicznych:

Pedagogika jako nauka praktyczna zajmuje się wykrywaniem zależności sprawczych, w których rolę zmiennych niezależnych spełniają działania wychowawcze, zaś zmiennymi zależnymi są określone cele wychowawcze (1970, s. 191).

Ten sposób rozumienia formalnego celu badań empirycznych w pedagogice odnaleźć można w innych podręcznikach, również wydawanych współcześnie⁵.

Warto zauważyć, iż pogląd taki reprezentują zazwyczaj autorzy, dla których źródłem inspiracji czy punktem odniesienia w ich własnej pracy jest metodologia psychologii. Perspektywę tę charakteryzuje nacisk na odkrywanie prawidłowości i w związku z tym uznawanie eksperymentu za najważniejszą metodę badawczą, której niezbędnym elementem jest pomiar traktowany jako najbardziej obiektywny sposób określania wartości badanych zmiennych i związków między nimi. Pedagodzy sytuujący się w tym nurcie mierzą za pomocą baterii różnych testów postępy uczniów oraz ich cechy indywidualne.

Ale poza psychologią źródłem inspiracji metodologicznych w pedagogice jest również socjologia. Z jej dorobku korzystali i korzystają zwłaszcza pedagodzy społeczni, zainteresowani analizą środowiskowych uwarunkowań procesu wychowania czy warunkami uczestnictwa społecznego człowieka. Przypomnę, że w latach 70. XX w. ukazały się dwa podręczniki mieszczące się w tym nurcie: *Metodologia pedagogiki społecznej* pod redakcją R. Wroczyńskiego i T. Pilcha (1974), zawierająca m.in. artykuł A. Kamińskiego *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, oraz *Zasady badań pedagogicznych* T. Pilcha (1977). Zwracam uwagę na te opracowania, ponieważ co najmniej niektórzy publikujący w nich autorzy dostrzegają nieadekwatność modelu badań wywodzącego się z przyrodoznawstwa wobec przedmiotu pedagogiki, ale mimo to zasadniczo stosują się do reguł tego modelu.

R. Wroczyński przyczyny niepowodzeń **terenowych badań pedagogicznych** (nie wyjaśniając, w czym się wyrażają) upatruje w

[...] dość mechanicznym przyjmowaniu wzorów metodologicznych socjologii [...] [a przecież procesy] które bada pedagog, są swoiste i wymagają odrębnych i dla ich poznania adekwatnych metod i technik badawczych (1974a, s. 7).

⁵ Na przykład J. Gnitecki tak określa strukturę hipotezy w badaniach pedagogicznych: badacz-pedagog, „[...] formułując hipotezę, przypisuje nieznanne jeszcze skutki (Y) znanym działaniom (Dz), czyli $Y = f(Dz)$, lub nieznanne jeszcze działania (X) znanym skutkom (S), czyli $f(X) = S$, lub też znane działania (Dz) znanym skutkom (S), czyli $S = f(Dz)$ ” (2007, s. 326).

Ta swoistość wyraża się głównie w indywidualizacji i dynamice rozwoju psychicznego człowieka oraz w specyfice celu poznania pedagogicznego: identyfikacji czynników pozwalających na wywoływanie pożądanych zmian. Stąd też w

[...] centrum zainteresowań pedagoga są sytuacje szczegółowe [...]. Badania przekrojowe mają szersze zastosowanie jedynie w niektórych działach pedagogiki, jak polityka oświatowa, pedagogika porównawcza itp. (1974a, s. 26).

Tym samym Wroczyński sugeruje, iż dla pedagogiki bardziej specyficzne winny być metody jakościowe. Proponuje „metodę charakterystyk indywidualnych” stosowaną przez J.H. Pestalozziego (który przedstawił charakterystyki 37 wychowanków zakładu w Neuhoft, oparte na ich dokładnej obserwacji) oraz metodę obserwacji uczestniczącej, którą stosowali F. Engels (*Położenie klasy robotniczej w Anglii*) i badacze radzieccy. Warto zwrócić uwagę na sposób argumentacji, którym posługuje się Wroczyński, ponieważ stosunkowo często stosowany jest on także przez innych autorów. Czynnikiem przemawiającym za daną metodą jest to, że była w przeszłości stosowana przez uznany autorytet (nie jest przy tym istotne, czy badacze radzieccy byli autorytetem, czy też zostali przywołani tylko po to, by zadowolić cenzurę). Pojawiające się dodatkowe uzasadnienie jest bardzo skromne: w pedagogice poza badaniami przekrojowymi należy prowadzić też inne badania, bo każdy człowiek jest psychicznym indywidualum.

Adekwatność metod jakościowych wobec przedmiotu pedagogiki postuluje również A. Kamiński. Przypomnę, że zaproponował on jednoznaczne odróżnienie metod i technik badawczych. O ile techniki są wspólne wszystkim naukom społecznym, to metody winny być specyficzne dla poszczególnych dyscyplin, jeśli chcą być odrębnymi naukami. I tak dwie spośród opisanych przezeń metod w badaniach pedagogicznych: studium indywidualnych przypadków oraz pedagogiczna monografia instytucji, mają charakter jakościowy. Wyraża się to w ograniczonej wielkości próby badawczej, w jej niereprezentatywności, a tym samym w braku możliwości formułowania uogólnień o zasięgu wykraczającym poza badaną zbiorowość. Nie zostało precyzyjnie określone, czy w ramach tych metod zaleca się stosowanie technik standaryzowanych czy swobodnych: zalecane wywiad, obserwacja, analiza dokumentów mogą być wszak prowadzone w różny sposób. Brak konkretnych wskazań wynika ze sposobu rozumienia przez autora metody, która winna być zależna od problematyki badawczej, plastyczna, uległa wyobraźni badacza.

Siła metody badawczej polega na intuicji badacza konstruującej ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej (A. Kamiński, 1974, s. 55).

Gdyby tę wypowiedź Kamińskiego rozpatrywać bez kontekstu, to można by powiedzieć, że zaproponowane rozumienie metody jest właściwe wielu reprezentantom współczesnych badań jakościowych i normatywny wymiar proponowanej przezeń metodologii jest bardzo słaby. Kiedy jednak przywoła się inne wypowiedzi Kamińskiego, a także inne teksty zawarte w przywołanym podręczniku, to jednoznaczność powyższej oceny zdecydowanie słabnie. Na przykład struktura procesu badawczego zalecana pedagogom, którą omówił T. Pilch (1974), właściwa jest klasycznemu empiryzmowi odnoszonemu do nauk przyrodniczych, a nie np. badaniom hermeneutycznym, które mogłyby stanowić alternatywę metodologiczną⁶.

⁶ Przyjmuję, że czytelnicy opracowania znają podstawy metodyki badań empirycznych, dlatego ich nie omawiam. Istotne jest, iż cechą pozytywistycznego modelu badań empirycznych jest linearność

Sam Kamiński propagował pomiar jako sposób obiektywizacji danych; sam np. opracował „[...] możliwie prosty w użyciu pomiar miejskich rodzin” (1980, s. 110). Pomiar miał stanowić również istotny element metody monografii instytucji, o czym przekonuje w przywoływanym już podręczniku I. Lepalczyk (1974, s. 153). Wiele przykładów pomiaru zaprezentowano w książce *Elementy diagnostyki pedagogicznej* zredagowanej przez I. Lepalczyk i J. Badurę (1987).

Należy zwrócić uwagę, że charakterystyka metod jakościowych koncentrowała się na wymiarze techniczno-organizacyjnym (mała, celowo dobrana próba badawcza, niestandardyzowane techniki gromadzenia danych, brak statystyki przy opracowywaniu danych). Natomiast zalecany sposób organizacji procesu badawczego, którego te metody są elementem (wybór zmiennych, wskaźników, formułowanie hipotez), oraz eksponowanie obiektywizmu poznania (czemu najlepiej miał służyć pomiar) jako najważniejszej cechy badań świadczą o tym, że zasady konstytuujące cały proces pochodzą z modelu przyrodoznawstwa, czy – jak dziś mówimy – modelu pozytywistycznego. Istotne jest, iż struktura tego modelu, a zwłaszcza jego filozoficzne założenia, nie były przedmiotem refleksji pedagogów. Mówiąc ogólniej, kwestie epistemologiczne były poza obszarem ich zainteresowania, o czym wprost informował Kamiński⁷. W efekcie autorzy podręczników ograniczyli zakres kompetencji metodologii pedagogiki do zagadnień warsztatowo-metodycznych. Wszelkie zalecenia przedstawiane były jako oczywiste rozwiązania, które nie wymagają argumentacji. Uwaga koncentrowała się na organizacyjno-metodycznym wymiarze procesu badawczego. Dominował pogląd, że „Dalszy postęp badań [...] jest uzależniony od doskonalenia warsztatu badawczego i narzędzi badawczych” (R. Wroczyński, 1974a, s. 45). Postęp ten uznawano za jedyną drogę „[...] faktycznego rozwoju naukowej wiedzy pedagogicznej” (H. Muszyński, 1967, s. 6).

Brak refleksji epistemologicznej i potrzeby argumentowania zalecanych czynności badawczych wynikał prawdopodobnie z silnej dominacji jednej perspektywy epistemologicznej, tworzącej ramy normalnego – w rozumieniu Kuhna – uprawiania nauki. (Ta perspektywa była adekwatna do dominującej wówczas ideologii politycznej, co dodatkowo wzmacniało jej znaczenie.) Ale brakowi refleksji nad całością modelu towarzyszyły jednak wypowiedzi o specyfice przedmiotu zainteresowań badawczych pedagogiki. Specyfika ta wyrażała się w złożoności, zmienności, jednostkowości (niepowtarzalności osobników i grup) oraz w zadaniach pedagogiki (wywoływanie ukierunkowanych zmian). I ze względu na specyfikę przedmiotu uznano, że w badaniach pedagogicznych nie ma przymusu podporządkowywania się wszystkim regułom modelu przyrodoznawczego.

W efekcie w praktyce badawczej pedagogów pojawił się wyraźny brak konsekwencji. Z jednej strony, głoszono twarde reguły wynikające z pozytywistycznego modelu nauki, z drugiej zaś dokonywano ich praktycznej relatywizacji, uzasadnianej bliżej niescharakteryzowaną specyfiką przedmiotu badań. Na przykład prowadzono pomiary badanych stanów rzeczy (jako sposób na obiektywizację poznania), ale najczęściej bez standaryzacji skal pomiarowych (zob. np. I. Lepalczyk, J. Badura, 1987); formułowano hipotezy, ale bez określenia

procesu i redukcja kompleksowości badanych zjawisk (przez wybór zmiennych i wskaźników), a celem formalnym jest poszukiwanie prawidłowości, co uzasadnia założenie stałości związków między zmiennymi. Cechą badania hermeneutycznego, które również traktują jako rodzaj badania empirycznego, jest kołowość poznawania i interpretacja, prowadząca do zrozumienia, które nie opiera się na prawach statystycznych.

⁷ A. Kamiński stwierdził, że jego artykuł „[...] nie ma ambicji epistemologicznego wglądu w metodologię pedagogiki empirycznej jako w zespół środków służącym badaniom naukowym. [...] uwaga zostanie skoncentrowana na podstawowej terminologii metodologicznej” (1974, s. 52).

warunków ich przyjęcia lub odrzucenia (D. Urbaniak-Zajac, 2009); badano indywidualne sytuacje życiowe, ale z zaleceniem ich obiektywnej oceny; ukuto także pojęcie pomiaru jakościowego (R. Wroczyński, 1974b, s. 125–133).

W mojej opinii ten specyficzny brak rygorystyki badawczego wcale nie zmniejszył specyficznych konsekwencji wynikających ze stosowania w pedagogice modelu pozytywistycznego, natomiast rozmiękczenie procedur spowodowało, że niemal każde rozwiązanie badawcze stawało się dopuszczalne bez konieczności teoretycznie uzasadnionej argumentacji. Tym samym formalnemu obowiązywaniu zasad, które miały organizować proces empirycznego poznania, towarzyszyła liberalna praktyka badawcza. W sumie sprzyjało to rozwijaniu się w pedagogice uproszczonego empiryzmu i apriorycznemu wartościowaniu (ocena bez argumentacji, np. hipotezy są niezbędne w procesie badawczym) czynności i metod badawczych, a tym samym „rytualizacji wiedzy metodologicznej” (termin J. Piekarskiego, 2010, s. 169). To znaczy traktowano obowiązki jej przywoływania jako zewnętrznego – wobec realnego procesu poznawczego – wymogu-rytuału, który jest elementem kultury naukowej, bez osobistego rozumienia merytorycznej zasadności tego przywołania.

Kryzys współczesnej metodologii

Powyzsza ocena mogła zostać sformułowana, ponieważ przyjęty został określony punkt odniesienia – model pozytywistyczny, scharakteryzowany tylko pośrednio, jako konsekwencja założenia, iż kwestie podstawowe znane są czytelnikom. Można więc było postawić pytanie, w jaki sposób ten model realizowany był/jest w badaniach pedagogicznych, a także czy i w jakim zakresie metodologia spełniała/spełnia w nich funkcję normatywną. Staralam się pokazać, że te normatywne roszczenia modelu były osłabiane przywoływaniem specyfiki przedmiotu badań pedagogiki, wymagającego podejścia innego niż przyrodoznawcze. Ale jak formułować oceny, gdy nie ma jednego punktu odniesienia obowiązującego choćby relatywnie, gdy potencjalnych punktów odniesienia jest wiele, a w dodatku są one niezgodne albo nawet sprzeczne z sobą? Na podstawie jakich przesłanek formułować zalecenia metodologiczne?

Z taką sytuacją mamy do czynienia obecnie, co – ujmując skrótowo – jest efektem powiązanych z sobą **kryzysu reprezentacji** i **kryzysu legitymizacji** w nauce. W klasycznym empiryzmie, który traktował indukcję jako sposób dochodzenia do praw naukowych, przyjmuje się, że poznający podmiot, który dysponuje sprawnymi zmysłami, wolny od wszelkich wartości, a tym samym neutralny poznawczo, odzwierciedla podmiot taki, jaki on jest. Czyli zdania obserwacyjne, a pośrednio zdania ogólne tworzące teorie, reprezentują rzeczywistość (jak to się dzieje, określają teorie korespondencji). Ale już pod koniec XVIII w. I. Kant doszedł do wniosku, że jest odwrotnie: to nie przedmiot determinuje treść poznania, lecz podmiot jest warunkiem przedmiotu, a kategorie porządkujące wrażenia zmysłowe są warunkiem doświadczenia (np. W. Sady, 2000). O ile Kant, przyjmując istnienie zdań syntetycznych a priori, uważał jeszcze, że poznanie zawiera element konieczności, a więc jest zrelatywizowane gatunkowo, a nie osobniczo, to konceptualiści i konstruktywiści już tak nie uważają. Mówiąc najkrócej, efekt poznania jest konstrukcją, której postać zależy od wielu czynników⁸.

⁸ Kryzys reprezentacji nie został przeze mnie opisany, a jedynie zasygnalizowany. Więcej zob. np. M. Sikora (1999); N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (2009).

W tym kontekście stawiane jest właśnie pytanie: Co reprezentują teorie naukowe? Równie problematyczna jest kwestia uzasadniania twierdzeń i oceny ich jakości, nie dysponujemy bowiem powszechnie podzielanym kryterium prawdy. W związku z tym stosuje się różne sposoby uzasadniania, ale żaden nie jest uniwersalny i każdy może zostać zakwestionowany. Ten stan rzeczy powoduje wyraźną zmianę priorytetów w nauce, tzn. zmianę celów. M. Sikora zauważa, że obecnie „[...] w nauce widzi się nie tyle wiedzę, ile praktykę, za pomocą której można interweniować w świat po to, by go zmienić” (1999, s. 197). Ta wypowiedź odnosi się do nauk przyrodniczych. Podkreślam to, ponieważ w pedagogice jesteśmy przyzwyczajeni, że poznanie naukowe powinno realizować również cel praktyczny, dostarczać wiedzy dla poprawy praktyki. Jak dalece jednak różnią się formy współczesnego rozumienia praktycznego znaczenia badań empirycznych w naukach społecznych od tradycyjnego rozumienia, które polega z reguły na przedłożeniu listy rekomendacji dla praktyki, pokazują artykuły zawarte w opracowaniach zredagowanych przez N.K. Denzina i Y.S. Lincoln (2009) oraz H. Červinková i B.D. Gołębniak (2010). Zarówno przebieg procesu badania, jak i jego wyniki mają w pierwszym rzędzie służyć wywołaniu pożądanej zmiany społecznej, a efekt poznawczy uznawany jest pośrednio lub bezpośrednio za drugorzędny. W tym sensie drugorzędny, że problematyka badań zostaje dedukcyjnie wyprowadzona z określonej teorii, ale nie po to, by tę teorię sprawdzić, narażając na odrzucenie, lecz tworząc za jej pomocą obraz świata, uznawany za istniejący. Tego typu badania prowadzone są przez reprezentantów tzw. badań krytycznych (np. G.E. Marcus, M.M.J. Fischer, 2010), a zwłaszcza przez zwolenników tzw. paradygmatu partycypacyjnego (O. Fals Borda, 2010; P. Reason, W.R. Torbert, 2010).

Te nurty badawcze są efektem krytyki założeń i niezrealizowanych możliwości oświeceniowego modelu nauki. Podnoszona jest przywoływana już wątpliwość, że nie wiadomo, jaka jest relacja między światem empirycznym a wypowiedziami na jego temat. A jednocześnie ogląd sposobów stosowania wiedzy tworzonej dotychczas przez nauki społeczne pokazuje, że wyraźnie służy ona tym, którzy zajmują dominującą pozycję społeczną. Czyli wiedza naukowa nie reprezentuje świata, lecz go konstruuje, a konstrukcje te nie są neutralne, lecz czemuś i komuś służą. Zwolennicy perspektywy krytycznej chcą, by służyły dobrej sprawie: by udzielały głosu „[...] ludziom relegowanym dotychczas na marginesy społeczeństwa” (M. Angrosino, 2010, s. 34), oraz by głos ten nie był zniekształcany przez założenia teoretyczne, metodologiczne i kulturowe, którymi kierują się badacze. Reprezentanci badań partycypacyjnych postulują „[...] «zwrot działaniowy» ku badaniom nas samych, działających w powiązaniu z innymi” (P. Reason, W.R. Torbert, 2010, s. 117). Za metodę badań naukowych zaczyna być uważany performance, a wiersz czy instalacja jest równie uprawnionym sposobem prezentowania wyników badań jak tradycyjny artykuł. Można oczywiście nie akceptować takich propozycji i w inny sposób, odwołując się do innych kryteriów oceny ważności, prowadzić własne badania, czyli dokonać innego wyboru.

Zakończenie

Istota problemu sprowadza się do braku uniwersalnych kryteriów ten wybór uzasadniających, a tym samym metodologia nie może już pełnić swej tradycyjnej normatywnej funkcji. Jaka więc jest jej rola? Być może za główne zadanie metodologii warto przyjąć prowadzenie **obserwacji** nauki (S. Moser 2004, s. 10–12), dzięki czemu stałaby się swego rodzaju samowiedzą nauki. Obserwacja ta może być prowadzona co najmniej na dwóch

poziomach. Pierwszy to autorefleksja badaczy nad uwarunkowaniami i przebiegiem ich indywidualnych procesów badawczych. Jeśli każdy proces badawczy jest zbiorem decyzji, to warto podejmować je jak najbardziej świadomie. Drugi poziom to analiza i interpretacja koncepcji metodologicznych i rozwiązań badawczych stosowanych przez innych badaczy, analiza warunków ich zasadności i możliwości. Przykładem takiej analizy jest niniejsza wypowiedź; można wskazać jeszcze wiele innych przykładów, np. artykuły J. Piekarskiego *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej* (2010) czy M. Chomczyńskiej-Rubachy *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji* (2010). Wiem naturalnie, że zgłoszona propozycja nie jest wcale nowatorska i przywołuje stare pytania: „Skąd wiesz to, co wiesz?” albo „Jaką drogą doszłaś/doszedłeś do tego, co wiesz? Jest to, mówiąc ogólniej, zadanie identyfikowania warunków tworzenia wiedzy. Przy czym dziedziny, w jakich współcześnie umieszcza się te warunki, wynikają z modelu nauki innego niż tradycyjny, w którym traktowana jest ona jako wyspecjalizowany, autonomiczny system działań ukierunkowanych na poznawanie świata. Obecnie nauka coraz częściej traktowana jest jako jedna z dziedzin kultury, a tym samym jako jedna z praktyk społecznych (np. J. Piekarski, 2010). Jak każda praktyka, rządzi się wprawdzie swoimi prawami (ale nie są to tylko prawa logiki), a jednocześnie podlega wpływom innych praktyk. Jej wytwory zaś nie mają jedynie autonomicznej wartości, lecz podlegają również zewnętrznej ocenie i mogą okazać się przydatne albo nie.

Posługując się językiem ekonomiki rynku, można by więc powiedzieć, że współczesna pedagogika, korzystając z zasobów teoretycznych i metodologicznych, może przedkładać bogatą ofertę efektów poznania, przygotowaną w różny sposób (czyli z zastosowaniem różnych orientacji metodologicznych i różnych metod). Problem polega na tym, iż przyjmuje się, że odmienność sposobów dochodzenia do poznania powoduje nieporównywalność wyników. A więc metoda traktowana jest jak bariera. Teza o niewspółmierności i nieporównywalności jest logicznie wyprowadzona z określonej koncepcji paradygmatu, zakładającej spójność aspektów ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego. Czy można ją sprawdzić empirycznie? Chodzi mi o to, że traktowanie metodologii jako samowiedzy nauki nie rozwiązuje w istocie żadnego problemu, lecz może jedynie relatywizować wszelkie założenia, także to przywołane wyżej. W efekcie wzrasta samoświadomość poznawcza dyscypliny, ale pytanie, jak adekwatnie do przedmiotu prowadzić badania – pozostaje kwestią wyboru, w którym być może najważniejszą rolę pełnią czynniki społeczne i biograficzne (J. Piekarski, 2007).

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. M. Brzozowska-Brywczyńska (tłum.). Warszawa.
- Cervinkowa, H., Gołębnik, B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy o rodzaju w edukacji*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1–2.
- Fals Borda, O. (2010). *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*. M. Lavergne (tłum.). W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.

- Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań.
- Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Lepalczyk, I. (1974). *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Lepalczyk, I., Badura, J. (red.) (1987). *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa – Łódź.
- Marcus, G.E., Fischer, M.M.J. (2010). *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*. I. Kolbon (tłum.). W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Mokrzycki, E. (1980). *Filozofia nauki a socjologia*. Warszawa.
- Moser, S. (2004). *Konstruktivistisch Forschen? Prämissen und Probleme einer konstruktivistischen Methodologie*. W: S. Moser (red.). *Konstruktivistisch Forschen. Methodologie. Methoden. Beispiele*. Wiesbaden.
- Muszyński, H. (red.) (1967). *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław.
- Muszyński, H. (1970). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa.
- Piekarski, J. (2007). *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej – perspektywa biografii*. W: J. Piekarski. *U podstaw pedagogiki społecznej*. Łódź.
- Piekarski, J. (2010). *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerancją*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków.
- Pilch, T. (1974). *Organizacja procesu badawczego w pedagogicznych badaniach środowiskowych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Reason, P., Torbert, W.R. (2010). *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*. W: H. Cervinkowa, B.D. Gołębnik (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław.
- Sady, W. (2000). *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wrocław.
- Sikora, M. (1999). *Kręgi kompetencji nauki: od wiedzy obiektywnej do praktyki laboratoryjnej*. W: J. Goćkowski, P. Kisiel (red.). *Kręgi kompetencji i perspektywy poznawcze*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D. (2001). *Teoria i praktyka – kilka uwag o stosowaniu wiedzy naukowej*. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.). *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Łódź.
- Wroczyński, R. (1974a). *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław.
- Wroczyński, R. (1974b). *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1967). *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1968). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.

Streszczenie

Autorka przypomina, że metodologia, której celem jest racjonalna rekonstrukcja czynności badawczych, określa kryteria pozwalające odróżnić wytwory naukowe od nienaukowych, pełni więc funkcję normatywną. Autorka dokonała analizy pierwszych podręczników z za-

kresu metodologii badań pedagogicznych, chcąc sprawdzić, czy i w jakim zakresie realizowały normatywną funkcję metodologii. Okazało się, że metodologia sprowadzona była w nich do wymiaru metodyczno-technicznego (bez argumentacji filozoficzno-teoretycznej), a normatywny charakter pozytywistycznego modelu badań relatywizowany był przez odwoływanie się do specyfiki przedmiotu badań pedagogicznych.

W dalszej części opracowania autorka zauważa, iż pozycja metodologii zmieniła się wraz z nasilaniem się w nauce kryzysu reprezentacji i kryzysu legitymizacji. Zwolennicy najbardziej radykalnych stanowisk stwierdzają, że nie wiadomo, co reprezentują twierdzenia naukowe ani co je uzasadnia. Czyli wiedza naukowa nie reprezentuje świata, tylko go konstruuje, a konstrukcje te nie są neutralne, lecz czemuś/komuś służą. Dlatego zaangażowane badania społeczne nie powinny opisywać świata, tylko go zmieniać. Pojawia się tu pytanie: Jaką funkcję w tych warunkach może pełnić metodologia?

Summary

The authoress reminds that methodology, which purpose is rational reconstruction of science activity, defines criteria which allow to distinguish science creation from non-science creation, so it fulfills normative function. The authoress carried out analysis of first textbooks in special education methodology, wanting to find out, if and in which scope they fulfill normative function of methodology. It appears that in those textbooks methodology was come down to methodical-technical dimension (without philosophical-theoretical argumentation) and normative character of positivistic research model was weakened by appealing to the specific character of research subject.

In further part of the article the authoress notices that position of methodology changed with intensity of representative science crisis and legitimization crisis. Supporters of most radical standpoints state that one does not know what represents science statements and one does not know what justifies them. So science knowledge does not represent the world, but science constructs it. And those constructions are not neutral, but they serve a purpose to somebody or something. That is why the committed social science should not describe the world, but change it. There occurs a question: What function may the methodology fulfill in these conditions?

Beata Gofron

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Proces kształcenia jako otwarta kulturowo przestrzeń badań i praktyk dydaktycznych

Wprowadzenie

Tytuł tekstu wskazuje na zamiar skupienia uwagi na kształcenie zarówno jako przedmiocie badań, jak i obszarze praktyk dydaktycznych. Przywołuję dwie zasadniczo odmienne orientacje teoretyczno-metodologiczne obecne w badaniach dydaktycznych, które mają konsekwencje dla charakteru tworzonych projektów kształcenia. Jedna z nich zakłada poznawalność umysłu i wiedzy ucznia, obiektywność diagnozy dydaktycznej, mierzalność efektów kształcenia, niezależność przyjętych kryteriów oceny; druga, będąca głównym przedmiotem tego tekstu, przyjmuje stanowisko przeciwne: głosi niepoznawalność, kulturową relatywność, brak możliwości pomiaru i zależność ideologiczną.

Reprezentanci pierwszej orientacji są przekonani o prymacie nauk ścisłych i technicznych nad humanistycznymi i społecznymi. Pogląd ten nie wyraża rzecz jasna żadnych nowoczesnych trendów; przeciwnie, jest reliktem XIX-wiecznego nurtu filozoficzno-światopoglądowego zwanego pozytywizmem, który przeżył ostatni okres znaczących wpływów (jako tzw. neopozytywizm) w pierwszej połowie XX w. W imię swoiście rozumianej nowoczesności krytykuje on to, co dziś nazywamy humanistyką, i propaguje kult „naukowości” utożsamianej z wiedzą faktograficzną o „realnym” (czyli fizycznym) świecie, która to wiedza ma pozwalać na jego kształtowanie. Człowiek o technicznym wykształceniu jest naukowym i społecznym ideałem tego światopoglądu triumfującego w epoce uprzemysłowienia, w Polsce znanego jako pozytywizm warszawski (w drugiej połowie XIX w.) oraz lwowsko-warszawska szkoła filozoficzna (w okresie międzywojennym). Od tego czasu następuje wprawdzie kilka antypozytywistycznych przełomów demaskujących pływaczność, uproszczenia i sprzeczności tego poglądu o świecie i nauce, ale nadal ma on w niektórych środowiskach (także wśród pedagogów) bezkrytycznych wyznawców.

W obrębie pozytywistycznego modelu nauki funkcjonuje orientacja teoretyczno-metodologiczna, która ma charakter badań obiektywistycznych. Przyjmuje ona, że możliwe jest rozstrzygnięcie, czy tworzona przez człowieka wiedza jest prawdziwa czy fałszywa w odniesieniu do tego, jaki rzeczywiście jest świat. Najwyższą wartość w tym modelu przypisuje się wiedzy naukowej wytworzonej według standardów scjentyistycznej racjonalności naukowej (tzn. według zasad scjentyzmu).

Druga orientacja stanowi perspektywę badawczą wyrastającą z odmiennych przesłanek i jest krytycznie nastawiona do diagnoz formułowanych w ramach pozytywizmu. Orientacja ta reprezentuje nurt badań interpretatywnych, które pojawiają się po ontologiczno-epistemologicznym kryzysie racjonalności pozytywistycznej w naukach humanistycznych i społecznych (w tym w dydaktyce), po kryzysie oświeceniowego pokartezjańskiego modelu nauki, zwanego scjentyistycznym. Przedstawiciele tego nurtu traktują to rozstrzygnięcie (prawda lub fałsz) jako poznawczo niemożliwe, gdyż każde poznanie – również naukowe – jest zawsze uwikłane w kulturę, zachodzi bowiem w określonym kontekście kulturowym. Inaczej też postrzegają rolę nauki: w miejsce produkowania pewności jako naczelną jej funkcją pojawia się produkowanie niewiedzy, poszukiwanie otwartości, nieciągłości. Wiedza nie jest rozumiana w tym paradygmacie jako gotowe narzędzie, lecz niekończący się proces poznawania świata.

Zdaniem G. Ulmera, powstanie paradygmatu interpretatywnego jest elementem swoistego przesilenia kulturowego związanego z końcem „logocentryzmu” (E. Thompson, 2008), jak określa J. Derrida metafizyczną wizję przyznającą prymat mowie wobec pisma, „autentyczności” wobec pośredniości, różnicy wobec jedności (G. Ulmer, 1989). Kulturowa zmiana o rewolucyjnym charakterze polega na wyczerpywaniu się „kultury pisma” i związanego z nią „aparatu poznawczego”, który obejmuje m.in. myślenie przyczynowo-skutkowe, linearne pojmowanie czasu, monistyczne i obiektywistyczne rozumienie świata oraz racjonalne i zintegrowane istnienie indywidualnego podmiotu. Trzeba zgodzić się z tezą – pisał R. Kwaśnica (2007) – że kulturowo zdefiniowany świat realnie nie istnieje oraz zaakceptować jego nieoczywistość i konwencjonalność. Trzeba też przyjąć założenie o niepowtarzalności sytuacji, motywów i racjonalności innych ludzi (R. Kwaśnica, 2007). Ta zupełnie nowa sytuacja kulturowa stanowi wyzwanie dla cywilizacyjnego doświadczenia i ma konsekwencje zarówno dla sposobów badania edukacji, jak i jej projektowania.

Te kanony naukowości: pozytywistyczny i interpretatywny są rzecz jasna określonymi konwencjami kulturowo-filozoficznymi, które obowiązują na konkretnych etapach rozwoju wiedzy. Związane z nimi paradygmaty i teorie naukowe wyrażają jedynie historycznie i kulturowo uwarunkowane preferencje co do sposobu ujmowania zjawisk dostępnych (i niedostępnych) empirycznemu poznaniu, jego założeń ontologicznych i epistemologicznych (J. Wawrzyniak, 2005. s. 63–64). Wielość kulturowych (w tym edukacyjnych) narracji współczesności może, zdaniem B. Śliwerskiego (2011b), wywoływać potrzebę generowania ujęć syntetycznych, które byłyby w stanie wyprowadzić różne koncepcje pedagogiczne poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów.

Pozytywistyczny program badań dydaktycznych

Zwolennicy pozytywistycznej koncepcji nauki i ugruntowanej w niej metodologii badań zakładają linearny charakter teorii naukowej i jej aksjologiczną neutralność. Akceptując ideę, którą można określić mianem naturalizmu, zalecają prowadzenie badań w naukach społecznych na podobieństwo badań w naukach ścisłych, co zgodne jest z pozytywistycznym modelem nauki. Przyjmują, że nauki społeczne, podobnie jak przyrodnicze, zawierają twierdzenia o tzw. obiektywnych faktach (nagich faktach), które podlegają opisowi i przyczynowo-skutkowemu wyjaśnieniu, a nie – jak przyjęto w opozycyjnej wobec pozytywizmu koncepcji – rozumieniu i interpretowaniu, co zdaniem W. Diltheya (1927) stanowi o odrębności

metodologicznej nauk przyrodniczych i humanistycznych. Twierdzenia o faktach formułowane w rezultacie prowadzonych badań empirycznych (przy użyciu pomiaru, obserwacji, eksperymentu) są traktowane jako najbardziej wartościowe.

Reprezentanci modernistycznej wizji teorii naukowej w dydaktyce przyjmują, że poznanie prowadzi do odkrycia tzw. obiektywnej prawdy o procesach nauczania i wywoływanego nim uczenia się, zawierającej obraz rzeczywistości zewnętrznej wobec badacza-dydaktyka. Nie dostrzegają uwikłania języka dydaktyki, metodologii badań i wzorów społecznego myślenia o edukacji w zmienną historycznie i przestrzennie kulturę. Postulują całkowitą odrębność refleksji aksjologicznej i badań nad czynnościami zmianotwórczymi (badań nad nauczaniem i uczeniem się). Przedmiotem zainteresowania czynią empiryczny fakt dydaktyczny (np. czynność ucznia), który – rozumiany pozytywistycznie – jest obserwowalny, a jego cechy fizykalne wyczerpują jego znaczenie. Przyjmują, że możliwa jest wiarygodna teoria nauczania, która pozwala nie tylko na opis i wyjaśnienie mechanizmów procesu nauczania-uczenia się, ale także na racjonalne przewidywanie efektów czynności edukacyjnych. Zakładają zatem, że możliwa jest teoria prognostyczna w tak skomplikowanej i złożonej materii jak edukacja. Co więcej, są przekonani, iż wiedza o faktach dydaktycznych nieomal automatycznie wywołuje pożądane działania, że istnieje zatem ścisły związek między teorią i praktyką edukacyjną. Zdaniem D. Klus-Stańskiej (2010) koncepcje nauczania powstające w tym modelu nie są efektem badawczego namysłu nad tym, co dzieje się w klasie szkolnej; nie są rezultatem wnikliwej, krytycznej interpretacji doświadczanych zdarzeń. Przeciwnie, pozostają instruowaniem, zwłaszcza w obszarze dydaktyk szczegółowych (przedmiotowych), modelowaniem opartym nie na badaniu empirii, ale tworzeniu jej życzeniowych wizji.

Dydaktyka – mimo wspomnianego kryzysu pozytywistycznego modelu nauki – wciąż akceptuje tę orientację teoretyczno-metodologiczną. W badaniach dydaktycznych nadal dominuje orientacja scjentystyczna, która zakłada konieczność (i możliwość) pomiaru „obiektywnych” efektów nauczania osiągniętych dzięki równie „obiektywnym” czynnościom nauczyciela i uczniów. Pozytywistycznie zorientowani dydaktycy twierdzą, że wystarczy jedynie, poznając „obiektywne”, empiryczne fakty, czynić to przy użyciu procedur badania naukowego (eksperymentów, testów, pomiarów), a następnie fakty te poddać równie „obiektywnym” procedurom analizy. Badacze reprezentujący ten sposób myślenia wysoko cenią badania ilościowe wykonywane na dużych i reprezentatywnych próbach badawczych.

Jak trafnie zauważyła Klus-Stańska (2010, s. 16-17), dydaktyka funkcjonująca w paradygmacie pozytywistycznym niechętnie akceptuje nieprzejrzyistość i dyskursywność zjawisk związanych z kształceniem. Reprezentuje modernistyczny, scjentystyczny spokój i równowagę, szuka rytmicznych prawidłowości, regularnych mechanizmów, klarownych, uniwersalnych, jednoznacznych wzorów postępowania. Tak sformułowane zadania badawcze dydaktyki w ponowoczesnej rzeczywistości wydają się anachronizmem.

Interpretatywne podejście do poznawania i projektowania procesu kształcenia

Pozytywistyczny model uprawiania dydaktyki nie jest oczywiście jedynym możliwym. Reprezentanci opozycyjnego paradygmatu – interpretatywizmu – odrzucają modernistyczną ideę, że nauka sama w sobie jest uprzywilejowaną formą rozumu lub pośrednikiem prawdy. Kwestionują przekonanie o prymacie wiedzy naukowej, ideę nauki wolnej od wartości

(neutralnej aksjologicznie) oraz praktyczne i moralne znaczenie nauki (T. Szkudlarek, 1993b). Podają w wątpliwość kanoniczny dorobek przeszłości oraz zasadność edukacyjnych projektów epoki modernizmu i metodologię ich badania.

Przyjmują odmienny kierunek poznawania i projektowania procesów dydaktycznych; pokazują ich niejednoznaczność, złożoność, wielowymiarowość i kulturowe uwikłanie. Badanie naukowe w dydaktyce, zgodnie z tą opcją, ma powodować rekonstruowanie znaczeń nadawanych nauczaniu i uczeniu się w edukacyjnych i naukowych praktykach społecznych oraz prowadzić do budowania obrazu wiedzy społecznej w tym zakresie. Interpretatywne podejście do badań dydaktycznych odrzuca możliwość odkrycia istniejącego obiektywnie (a więc jedynie prawdziwego) porządku natury procesów nauczania i przewiduje jedynie ich obraz konstruowany i negocjowany społecznie (M. Cylkowska-Nowak, 2000). Jest on rzecz jasna zaledwie jedną z możliwych wersji rozumienia tych procesów. Trzeba zatem zrezygnować z obrazu dydaktyki, która umożliwiałaby pewne poznanie rzeczywistości dydaktycznej, i zgodzić się z tym, że może ona tworzyć jedynie kulturowo uwarunkowane modele tej rzeczywistości.

Interpretatywiści kwestionują pogląd pozytywizmu logicznego, że jeśli coś istnieje, to można to zobaczyć i zmierzyć. Sądzą – wbrew twierdzeniu pozytywistycznie zorientowanych pedagogów – że kwestie edukacji i społeczeństwa nie mają struktury logicznej, której elementami są cele i środki ich realizacji; odrzucają zatem racjonalność typu instrumentalnego. Tradycyjną (pozytywistyczną) racjonalność techniczną (instrumentalną) w tej orientacji zastępuje, a przynajmniej uzupełnia racjonalność komunikacyjna. Rzeczywistość działania komunikacyjnego istnieje w formie symbolicznej: świat działania komunikacyjnego jest rzeczywistością językową; tworzy ją uzgadniana społecznie i wyrażana w języku wiedza – uniwersum symboliczne, w ramach którego odnajdujemy uprawomocnienia dla własnego postępowania (R. Kwaśnica, 2007, s. 55).

Takie ujęcie dydaktyki – zarówno w zakresie badania kształcenia, jak i budowania projektów dydaktycznych – jest możliwe dzięki zmianom, jakie dokonują się w metodologii, epistemologii czy teorii wiedzy. Zwłaszcza zmiany w pojmowaniu wiedzy (ogólnie: zmiany w postrzeganiu prawomocności kultury i wiedzy) tworzą kontekst, w którym pojawia się paradygmatyczny przełom w dydaktyce. Jego istotą jest rezygnacja z naturalizmu, obiektywizmu i techniczności na rzecz antynaturalizmu, konstruktywizmu, interpretatywizmu i praktyczności. Jest to całkowicie odmienna logika refleksji nad edukacją.

Przyjęcie opcji interpretatywnej pozwala przekształcić dydaktykę z nauki generującej wiedzę rygorystycznie naukową w sensie pozytywistycznym, podzieloną i funkcjonującą według określonych reguł, w dyscyplinę tworzącą wiedzę dynamiczną, nadającą sens procesom dydaktycznym rozpatrywanym we właściwej dla siebie perspektywie epistemologicznej. Poszczególne elementy tej wiedzy, jaką jest teoria dydaktyczna, wyłaniają się w wyniku badań relacji między kategorią znaczenia i sensu a różnymi podejściami metodologicznymi, które tę wiedzę precyzują i konkretyzują.

Dla podejścia interpretatywnego charakterystyczne jest przekonanie, że kultura nie jest monolitem, a zatem monolityczne, modernistyczne traktowanie kultury i nauki (w tym dydaktyki) jako jej elementu – a szczególnie jej centralna kategoria: Rozum – muszą ulec rewizji. Dotyczy to też edukacji (przedmiotu badań dydaktyki), która – jak pisał T. Szkudlarek (1993) – jest terenem walki kultur ugruntowanych w odmiennych doświadczeniach historycznych oraz w relacjach władzy tworzących wiedzę. Skoro Rozum „nie jest niewinny”, zarówno badacze, jak i praktycy (nauczyciele) winni odnosić się sceptycznie do wszelkich

roszczeń do „odkrywania prawdy”, które nie ujawniają stanowiska podmiotowego, interesu i rodzaju zaangażowania, z perspektywy którego są formułowane (T. Szkudlarek, 1993, s. 298a). Roszczenia do obiektywizmu, do „czystej rozumności” są tu kwestionowane w imię cząstkowych epistemologii, które krytycznie rozpoznają własne metodologie i naturę wiedzy tworzonej w określonych sytuacjach.

Wiedza ta traci swój obiektywny charakter z jeszcze jednego powodu: otóż dostrzegany jest jej polityczny charakter, uważana jest raczej za „lokalną kreację”, typową dla danego miejsca i czasu. „Totalny” charakter wiedzy ulega rozproszeniu, w związku z czym ugruntowuje się przekonanie, że każda wiedza reprezentująca jakąś formę społecznie skonstruowanej praktyki jest uzasadniona. Przyjmuje się, że narracje, które pretendują do bycia uniwersalnymi, mają zawsze charakter partykularnej konstrukcji społecznej związanej z określoną wersją rzeczywistości (M. Cyłkowska-Nowak, 2000, s. 113). Jak pisał Z. Melosik (1993), prawda zostaje usunięta z jej platońskiego tronu i umieszczona w historii, a raczej w wielu „historiach”. Świadomość dyskursywnego charakteru wszelkiej wiedzy (w tym dydaktycznej) wskazuje na możliwość dezintegracji systemu edukacyjnego i podkreśla kruchość jego epistemologicznych i metafizycznych założeń. Edukacja traci posiadane dotychczas kulturowe uprawomocnienie.

Akceptacja dyskursywnej analizy rzeczywistości pedagogicznej, która jest typowa dla interpretatywizmu, powoduje, że także sfera wartości uznawanych za podstawę edukacji sprowadzona zostaje do historycznej, społecznej konstrukcji, która artykułuje stosunki władzy i wiedzy oraz prawdy w danym miejscu i czasie (M. Cyłkowska-Nowak, 2000, s. 118). Wartości takie, jak wolność, demokracja, równość, tracą swoje uniwersalne znaczenie; przestają być ponadczasowymi drogowskazami rozwoju edukacji; przeciwnie, są tylko artykulacjami partykularnych interesów różnych grup społecznych. Rzecz jasna, wiedza nie jest wyłącznie współczesną formą władzy i narzędziem zniewolenia, lecz może być też siłą wyzwalającą. Jednak wątek ten wymagałby odrębnych analiz.

Wiedza ma w tym modelu charakter wiedzy „otwierającej”, zrywającej struktury ugruntowane w metafizycznej wizji świata, wiedzy „produkującej niewiedzę”, co wpisuje ją w kontekst postmodernistycznej „paralogii”, jak określił perspektywę współczesnej nauki J.F. Lyotard (1997). Nabiera cech „paralogiczności”, posługuje się metaforą, akcentuje rangę wyobraźni. Sprzyja powstawaniu nowej formacji umysłowej, której istotą jest umiejętność myślenia holistycznego, alegorycznego, mitycznego, operującego na pograniczu systemów znaczeń, łączącego pozornie niezwiązane z sobą, odległe znaczenia.

„Nowa nauka” produkująca „nową wiedzę” może – zdaniem P. Wexlera – odegrać istotną rolę kulturową i edukacyjną, stanowiąc przeciwagę dla społecznego „zamknięcia” związanego pierwotnie z dominacją kultury scjentyzmu, która narzucała panujący dyskurs edukacji (T. Szkudlarek, 1993a, s. 291). Nadziei na „otwarcie zamkniętego społeczeństwa” można upatrywać w nowej samoświadomości metodologicznej nauki, albowiem w wyraźny sposób przeciwstawia się ona modernistycznym, scjentyistycznym fundamentom porządku społecznego. Wexler (1987, s. 147) uważa, że walka z dominującymi dyskursami może odbywać się przez dążenie do tworzenia i rozpowszechniania alternatywnych dyskursów, które opierają się na lokalnych, konkretnych pojęciach prawdy i wolności.

Jak już wspomniano, w antypozytywistycznym modelu nauki następuje zerwanie z mitem aksjologicznej neutralności badacza, co wskazuje na potrzebę jego wartościującego zaangażowania. Wszechobecność wartościowania w dydaktyce jako dyscyplinie naukowej potęgowana jest specyfiką samego przedmiotu badań. Są nim edukacyjne procesy generowane wartościowaniami, na które badacz-dydaktyk musi wartościująco reagować. Normatywność

jest zatem sposobem bycia empiryczności dydaktycznej w kontekście kulturowym. Dlatego także społeczna praktyka naukowa jest projekcją określonej wizji świata i kanonu jego poznawania, i w tym sensie kreacją rzeczywistości empirycznej, a zwrotnie – przestrzeni działań społecznych, w tym przestrzeni badawczej.

Jak widać, powstanie paradygmatu interpretatywnego zmienia zasadniczo postawę badacza wobec badanej rzeczywistości. Zachodzi więc zmiana w warstwie metodologicznej dydaktyki. Postawa ta czyni punktem wyjścia przekonanie o istnieniu wielu różnych realności (światów, punktów widzenia). Zaleca badaczowi znajdowanie się „w środku” ocenianego procesu, bycie jego nieodłącznym elementem, występowanie w roli zaangażowanego uczestniczącego obserwatora. Informacje ma on uzyskiwać dzięki nieformalnym, naturalnym kontaktom z uczestnikami procesów edukacyjnych, a nie drogą sformalizowanej i schematycznej komunikacji prowadzonej z pozycji zdystansowanego, chłodnego, neutralnego badacza. Rezygnuje się tu z obiektywnych danych, których dostarczyć mogą sformalizowane narzędzia (np. testy, kwestionariusze ankiety). O ile rezultatem podejścia techniczno-scjentystycznego jest próba obiektywnego wyjaśnienia, to w podejściu interpretatywnym zachodzi rozumienie i interpretacja.

Badacz-dydaktyk utożsamiający się z pozytywistycznym paradygmatem wysoko ceni laboratoryjne i obiektywne eksperymenty, natomiast badacz reprezentujący podejście interpretatywne raczej je odrzuca, widząc w nich źródło fałszywych informacji, a zamiast eksperymentów wybiera naturalistyczne studium przypadku. Mniej interesują go informacje o charakterze ilościowym, które można poddać opracowaniom statystycznym; zbiera dane jakościowe i całościowo (holistycznie) opisuje obserwowane procesy, dzięki czemu powstaje obraz jakościowy poznawanego zjawiska.

Równie istotna jak metodologiczna jest w paradygmacie interpretatywnym zmiana epistemologiczna, zwłaszcza ta, która zachodzi w zakresie rozumienia wiedzy, jej statusu i sposobów jej organizowania w umyśle człowieka (w tym ucznia). Od pojmowania wiedzy zależą wszak zasady konstruowania programu szkolnego oraz projekty pracy z treścią kształcenia.

Orientacja interpretatywna kwestionuje traktowanie wiedzy (także wiedzy w klasie szkolnej) jako obiektywnej, jednoznacznej, pewnej i naukowej. Uznaje, że wiedza uczestników procesu dydaktycznego i wiedza będąca treścią szkolnych programów jest nieoczywista zarówno pod względem ontologiczno-epistemologicznym, jak i aksjologicznym. Pedagodzy zorientowani antypozytywistycznie kwestionują myśl, że całość znaczeń jest poznawalna i całą wiedzę można przedstawić w postaci skończonego łańcucha twierdzeń. Jest to zupełnie odmienne rozumienie wiedzy od tego, które funkcjonuje w paradygmatach ukształtowanych w naukach ścisłych (zwłaszcza w fizyce teoretycznej). Jak pisał Szkudlarek (1993a), w tej atmosferze nieoczywistości i braku pewności pojawiają się także postulaty przekroczenia postmodernistycznej fragmentacji świata, która traktowana jest jako przejściowa faza dekonstrukcji dominującego obecnie poziomu wiedzy, zapowiadająca przejście na inny, wyższy jej poziom. Przekroczenie to prowadziłyby do nowej koherencji, która mogłaby być osiągnięta nie tyle na poziomie umysłowym, zdominowanym przez mechanizmy racjonalności, ile na poziomie duchowym. Kształcenie, które wykorzystywałoby programy bazujące na takiej wizji świata, jawiłoby się jako akt transcendencji od poziomu cielesności, przez umysł, do duchowości integrującej osiągnięcia umysłu z zapomnianymi możliwościami poznawania pozaracjonalnego (gnostycznego) (T. Szkudlarek, 1993a, s. 292).

Wraz z pojawieniem się interpretatywizmu wśród teoretyków edukacji narasta przekonanie, że program i jego kreowanie nie są systemami doskonale określonymi, a dydaktyka

nie dysponuje niezawodnymi metodami postępowania z nimi. Tworzenie programu jest procesem subiektywnym, indywidualnym, osobistym, estetycznym, transakcyjnym i heurystycznym. Towarzyszy mu znaczna doza niepewności; jego konstruktorzy opierają się na swej intuicji. Ważne jest w programie to, co zachodzi między człowiekiem a jego partnerami i środowiskiem. Stanowisko to jest ilustracją jednego z głównych założeń postmodernizmu: ludzie są częścią tego świata, który starają się poznać i stworzyć.

Edukacja projektowana w duchu nauki rozumianej jako paralogia, jako „praktyka tworzenia niewiedzy” przeciwstawiająca się temu, co znane i „ideologicznie zamrożone”, wymaga oczywiście innego rodzaju programów nauczania niż te, które pojawiają się w konserwatywnych propozycjach reform postulujących powrót do kanonu „wielkich ksiąg” zachodniej kultury. Potrzebne są wtedy programy oparte na uczniowskiej aktywności konstruowania wiedzy i odkrywania jej ograniczeń, nie zaś na transmisji wiedzy gotowej. Wymaga to też zdecydowanego przeciwstawiania się naciskom na mierzalność efektów kształcenia i kanoniczność edukacji. Miarą jej wartości staje się w takim ujęciu nie jej efektywność, lecz „produktowanie otwartości” (T. Szkudlarek, 1993a, s. 292). Jak napisali T. Becher i S. McLure (1978), w tego typu edukacji za wartościowe uznaje się programy przedstawiające świat jako konstrukt procesu poznawania w duchu epistemologii G. Berkeleya, co w sensie dydaktycznym polega na konstruowaniu programu jako zbioru materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do tworzenia najrozmaitszych, zróżnicowanych wizji poznawczych. Rolą programów nauczania staje się „[...] wprowadzanie uczniów w zagadnienia poszczególnych form rozumu, które kształtują określone historie i sposoby życia” (H. Giroux, 1991). Przy czym zrewidowane pojęcie rozumu powinno pozwalać na analizę dotychczas pomijanych form uczenia się i tworzenie określonych „stanowisk podmiotowych”, które są związane z doświadczeniem nabywanym w konkretnych sytuacjach kulturowych, z uczeniem się przez ciało, tworzeniem pożądań oraz intuicją i „inwestycjami afektywnymi” (H. Giroux, 1991).

Zgoda na uczynienie tak rozumianej wiedzy przedmiotem kształcenia jest potwierdzana przez: probabilistyczną wizję rzeczywistości, holizm, celowość zastępującą myślenie deterministyczne, hierarchiczność będącą wyrazem ontycznej nieciągłości świata (przejścia między poszczególnymi poziomami rzeczywistości mają skokowy, „kwantowy” charakter) oraz tezę o nierównowadze (braku homeostazy) systemów naturalnych jako warunku ich rozwoju (W.E. Doll, 1989). Konsekwencją takiego myślenia o rzeczywistości jest nietechniczne (niescjentystyczne) ujęcie programu. O ile podejście techniczne (scjentystyczne) do programu bazuje w dużej mierze na racjonalizmie (myślenie) i empiryzmie (zmysły), to podejście nietechniczne na intuicjonizmie (odczucia) i racjonalności estetycznej, przeciwstawnej racjonalności technicznej (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 261). Zwolennicy tego drugiego postulują bardziej dynamiczne podejście do programu kształcenia i metod jego konstruowania, którym nadają postać czynności o charakterze jakościowym. Nie jest ważne, co znajduje się „na wyjściu” działań edukacyjnych, lecz ważny jest uczeń i jego aktywny udział w procesie dydaktycznym. Nie wszystkie efekty kształcenia są obserwowalne; zresztą nie zawsze trzeba na nie zwracać uwagę. Interpretatywiści odrzucają też założenie, że można przewidzieć wszystkie ideały i cele kształcenia. Program rozwija się i narasta w miarę realizacji, zatem dokładne jego planowanie nie ma sensu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 260). Nie można również dokładnie określić z góry przewidywanych rezultatów, w dodatku w odniesieniu do wszystkich uczniów biorących udział w lekcji.

Zwolennikiem takiego podejścia jest np. E. Eisner, który postrzega konstruowanie programu jako proces przekształcania wyobrażeń i aspiracji dotyczących kształcenia na

plany. Używanie przezeń terminów „wyobrażenia” i „aspiracje” ma zwrócić uwagę na to, że programiści zazwyczaj nie widzą jasno wszystkich aspektów i okoliczności kreowania programu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 261). Tego rodzaju ujęcie programu nakazuje traktować procesy składające się na prace programowe jako otwarte i być wrażliwym na to, co niespodziewane.

Rezygnacja z „zamkniętości” programów nauczania budowanych w duchu mechaniki newtonowskiej wyraża się też w przekonaniu, że program ma być nie tyle kreowany, ile wyłaniający się w toku (i dzięki) interakcjom nauczyciela i uczniów. Program nie jest faktem, lecz procesem, nie jest gotowy, raczej narasta, „staje się” w toku interakcji, i w tym procesie „stawania się” mają uczestniczyć zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Końcowe efekty pracy nad treścią są traktowane jako rozwijający się początek jakiegoś innego zamiaru dydaktycznego. W miejsce bycia pojawia się więc stawanie się, w miejsce stałości – zmiana; zamiast porządku mamy do czynienia z chaosem. Razem z narastającym dynamizmem, niepewnością i chaosem systemu, którego elementami – obok treści – są uczestnicy procesu nauczania, następują zmiany w tych elementach. Dzieje się tak, ponieważ program nie jest statycznym, ale dynamicznym systemem wiedzy i ma charakter procesu rozwojowego; nie jest czymś ujętym w sztywne ramy, zaplanowanym i danym do realizacji.

Zarówno konstruktorzy programu, jak i jego użytkownicy (w tym przede wszystkim uczniowie) wchodzi w krytyczny dialog z wyłaniającymi się treściami programowymi. Obiektywne znaczenia treści nadane im przez twórców programu są przekształcane przez uczestników lekcji w toku wykonywania czynności uczenia się i w wyniku interakcji z innymi, i właśnie w postaci wyprodukowanych indywidualnych, subiektywnych znaczeń tworzą ich wiedzę osobistą. Dla zwolenników interpretatywizmu jest oczywiste, że przestrzeń znaczeń związanych z treściami nauczania nie ma charakteru obiektywnego, lecz jest jedynie siecią pojęć będących produktem uczestników procesu nauczania. Materiał nauczania staje się okazją do refleksji nad wiedzą i jej krytyki, a wszystko to dzięki temu, że uczniowie czynnie uczestniczą w nadawaniu znaczeń wiadomościom. Wykonują oni czynności konstruowania, rekonstruowania i dekonstruowania znaczeń, interpretowania i reinterpretowania krzyżujących się wizji świata. W procesie nadawania znaczeń dokonuje się zarówno dekonstrukcja znaczeń zastanych/własnych, jak i konstrukcja nowych/negocjowanych. Celem tych operacji jest osiągnięcie przez uczniów przekonania o relatywizmie osiągniętych rezultatów myślenia rekonstrukcyjnego i niedopuszczenie do ukształtowania przekonania, że właśnie osiągnięto jakąś „nową prawdę”, która eliminuje oczekiwanie na „ostateczne rezultaty” myślenia krytycznego (V. Leitch, 1986). Jak zauważył Szkudlarek (1993a, s. 289), dzięki takiej edukacji możliwe jest wykształcenie odmiennego nastawienia dotyczącego natury wiedzy niż nastawienie tradycyjne, obiektywistyczne. Uczniowie mają szansę zyskać świadomość, że wiedza jest społecznym wytworem, że jest „produkowana” przez kogoś w określonych warunkach, a jej znaczenie również konstruowane jest w kontekstach społecznych. Chodzi tu, najogólniej, o przeciwstawienie się nastawieniu obiektywistycznemu.

Zwolennicy orientacji interpretatywnej są zdania, że program kształcenia organizuje właśnie wiedzę osobistą uczniów, nie zaś tzw. obiektywną; wiedza należy do świata osobistego i społecznego i zależy od tego, jak ktoś definiuje rzeczywistość. Postulują przyjęcie tezy, że istnieje wiele rozmaitych interpretacji wiedzy i jej organizacji (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 270). Przywołują słowa J.S. Brunera o niemożliwości ujęcia w kategorii prawdy absolutnej wiedzy, którą odkrywamy i tworzymy. Bruner pisał:

Wiedza to model, który konstruujemy, aby nadać znaczenie i strukturę regularnie powtarzającym się elementom doświadczenia. [...] Sposób, w jaki organizujemy wiedzę, jest naszym wynalazkiem mającym na celu ujęcie w wydajne i spójne struktury naszych doświadczeń. Wynaleźliśmy takie pojęcia fizyczne, jak siła; psychologiczne, jak motyw, a w literaturoznawstwie – pojęcie stylu po to, żeby umożliwić sobie zrozumienie tych dziedzin (1963, s. 120).

Rzecznicy takiego podejścia do programu twierdzą, że skoro w największym stopniu dotyczy on tych, którzy nauczają, i tych, którzy się uczą, to trzeba nauczycielom i uczniom przyznać pewną autonomię w zakresie doboru treści programowych. Uczniowie są zatem włączani do procesu planowania tych treści. Uznaje się, że każdy uczeń zna dobrze siebie, swoje preferencje i potrzeby, najlepiej więc dobierze doświadczenia dydaktyczne odpowiednie dla swego poziomu rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

Przyjęcie paradygmatu interpretatywnego zmienia też podejście do procesu kształcenia: przestaje on być traktowany jako ciąg czynności, które można ściśle zaplanować, kontrolować i przeprowadzić. Nie jest obiektywnym faktem, lecz raczej w znacznym stopniu nieprzewidywalnym, niejednoznacznym, kulturowo otwartym projektem, który poddaje się wielu możliwym interpretacjom. Wszelkie działania edukacyjne podejmowane są nie na skutek jednoznacznych rozstrzygnięć w kategoriach albo-albo, lecz przeciwnie, są programowo niejednoznaczne, osadzone w konflikcie, problematyczne. Sytuacja dydaktyczna nie jest statyczna, lecz dynamiczna, nietrwała i zmienna; rozwija się nie według jakichś ustalonych, możliwych do przewidzenia wzorów, ale dość chaotycznie. Nie istnieją zatem ani ustalone schematy strukturyzowania treści programowych, ani uporządkowane wzory tworzenia doświadczeń dydaktycznych.

Różnicę między podejściem pozytywistycznym i interpretatywnym celnie artykułuje Klus-Stańska (2010). Pisze ona, że podejście pozytywistyczne jest zgodne z myśleniem zdroworozsądkowym, umożliwia sformułowanie prostego zbioru założeń, eliminuje wieloznaczność, daje pewność i krzepiące złudzenie panowania nad sytuacją. Natomiast podejście interpretatywne nadaje edukacji pytałość i problematyczność; nie objawia prawdy, ale uruchamia określoną perspektywę oglądu. Pozwala inaczej patrzeć na lekcje, ich badanie i jego rezultaty; ukazuje je jako światy możliwe, subiektywizowane, choć zakotwiczone w określonym kręgu kulturowym. Uruchamia dyskursy, które zapobiegają spłaszczeniu analizy procesów dydaktycznych i ich deformacji zakrywającej wiele wymiarów niedostępnych w instrumentalnym oglądzie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 357). Orientacja interpretatywna wyraża się w afirmacji marginalności, pozbyciu roszczeń do dominacji i rezygnacji z hegemonizacji obszaru myślenia edukacyjnego przez jedynie słuszną wizję rozwoju indywidualnego i społecznego. Jej istotą jest skupienie na marginesach, na idiosynkrazjach, na tym, co indywidualne, osobiste, poszczególne, przypadkowe i niepoddające się uniwersalizującemu Rozumowi.

Implikacje podejścia pozytywistycznego dla praktyki dydaktycznej

Modernistyczny świat praktyki dydaktycznej charakteryzuje spójność, dyrektywna jednoznaczność reguł, brak wieloznaczności (alternatyw), kumulatywizm, teleologizm, finalność działań. Metanarracje pedagogiczne powstające w tym nurcie postrzegają szkołę jako miejsce kształtowania jasno określonej tożsamości, a jednocześnie represjonowania różnic na podstawie dominującego kanonu tożsamości, i uznają, że istotą edukacji jest wdrażanie młodego pokolenia do wspólnoty wierzeń i myśli. Użyteczną formą organizacyjną, dzięki

której takie cele mogą być osiągnięte, jest oczywiście system klasowo-lekcyjny. Jest on gwarantem tego, że w tym samym czasie realizowany będzie taki sam dla wszystkich uczniów program kształcenia i w rezultacie uzyskają oni takie same kompetencje.

System dydaktyczny funkcjonujący w myśl tej opcji cechuje się wąską perspektywą w postrzeganiu celów kształcenia oraz przekonaniem, że można je precyzyjnie wyrazić (nadać im postać operacyjną). Dominują tu standaryzowane zachowania uczniów i jednowymiarowy, zorientowany na efekt schematyczny proces nauczania, w którym uczeń znajduje się pod presją wymagań. Proces realizacji celów ma charakter liniowy. Pozytywistycznie zorientowany nauczyciel rozpoczyna proces nauczania od jasnego sformułowania celów, co pozwala mu opracować lub wykorzystać procedury uzyskiwania precyzyjnych wskaźników osiągnięcia przez uczniów zamierzonych efektów. Cechuje go optymizm pedagogiczny, gdy idzie o możliwość osiągnięcia pożądanego celu nauczania i przekonanie, że zaprojektowane przezeń działania dydaktyczne są przewidywalne i kontrolowalne.

Istotą tworzonych w ramach tego modelu projektów nauczania jest porządek, przejrzysta struktura i hierarchiczność działań. Autor projektu akceptuje jedynie te zmiany w uczniach, które przewidział i zaplanował, a wszelkie odstępstwa od ustalonego toku czynności są traktowane jako wynik braku dostatecznych kompetencji nauczyciela. Stawia pytania o efektywność, standaryzację i konkretne wyniki, a pomija pytania o to, dlaczego robi to, co robi; dlaczego uczy tej właśnie wiedzy; dlaczego naucza w ten właśnie sposób (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 211).

Pozytywistyczny model nauczania nie dostrzega niemożliwego do antycypowania zróżnicowania wiedzy i umiejętności uczniów, ich różnych kompetencji językowych i poznawczych, odmiennych znaczeń nadawanych „obiektywnej” wiedzy szkolnej. Promuje projekty dydaktyczne, które – ignorując tę wielość uczniowskich teorii, doświadczeń i przekonań – są całkowicie nieadekwatne i przez to skazane na porażkę.

Zwolennicy tego rodzaju myślenia o edukacji wierzą naiwnie, że wiedza rodzi się z gromadzenia i uogólniania danych faktograficznych, a jej kluczowymi dziedzinami są nauki przyrodnicze i ścisłe. Stosownie do tych wyobrażeń szkoła wtłacza uczniom ogromną liczbę faktów, a przedmioty przyrodnicze górują ilościowo i zakresowo w planach nauczania nad humanistycznymi.

W modernistycznym dyskursie edukacji przyjmuje się uniwersalny, dyscyplinujący i homogeniczny charakter wiedzy. Wiedza ta jest traktowana jak swoiste paliwo, które służy realizacji utopijnego projektu indywidualnego i społecznego postępu, oraz prezentowana „[...] pod sztandarami oświecenia, moralnej godności, ostatecznej samorealizacji ludzkości” (Z. Melosik, 1995, s. 94). Jak pisali W.J. Bain i M.U. Kiziltan (1991, s. 91), modernistyczna wiedza i edukacja uprawomocniają się zarówno w kontekście praktycznym (bo „działają”), jak i w kontekście metafizycznym (bo „cywilizują”). Przyjmowany przez pozytywistów praktyczny charakter nauk pedagogicznych jest gwarantem, że spełnią one zadanie ukształtowania lepszego człowieka i społeczeństwa. Postęp w praktyce pedagogicznej utożsamiany jest przez nich z coraz lepszym kontrolowaniem procesów nauczania, co osiągnąć można dzięki odpowiedniej teorii.

Przyjęcie racjonalności pozytywistycznej promuje koncepcje pedagogiczne o charakterze technologicznym, które skupiają się na metodach dokonywania pożądanej zmiany w uczniu i metodach jego formowania według z góry ustalonego wzoru. Jest to działanie typu instrumentalnego, którego logikę określa relacja celu i środka. Działanie takie jest bezpośrednio sprawdzalne przez te skutki, które pozwalają rozstrzygać, czy i w jakim stopniu konkretne działanie spełnia wymogi wynikające z jego logiki (R. Kwaśnica, 2007, s. 50). Koncepcje

opowiadające się za tym typem racjonalności absolutyzują logikę relacji celu nauczania i środków jego realizacji. Ze schematu środek – cel wywodzą zasadę, że im bardziej precyzyjnie zaplanuje się środki, tym większe będzie prawdopodobieństwo osiągnięcia założonych celów. Kwaśnica pisał (2007, s. 52–53), że kryterium ustanawiającym logikę działania instrumentalnego jest zbieżność skutków z celami: racjonalne w sensie instrumentalnym jest takie postępowanie, które służy realizacji celu dającego się zaobserwować, zmierzyć i ocenić według zewnętrznych kryteriów. Specyficznymi cechami skutków działania w ujęciu instrumentalnym są: przewidywalność (skutek można zaplanować), przedmiotowość (skutkiem jest zewnętrzny wobec człowieka stan rzeczy) i finalność (skutek ma określoną, skończoną postać).

Tego rodzaju techniczno-sjentyistyczne podejście zdaje się wskazywać, że proces kreowania projektu dydaktycznego optymalizuje zarówno proces nauczania, jak i jego efekty, które – jak w tym podejściu się sądzi – można ustalić. Działania te owocują planem, który strukturyzuje środowisko dydaktyczne i wskazuje na zasoby kadrowe, materiałowe i techniczne. Proces ten jest w wysokim stopniu obiektywny, racjonalny, uniwersalny i logiczny, co umożliwia wyróżnienie faz sterowania uczeniem się oraz kluczowych momentów decyzyjnych. Opiera się na przekonaniu, że rzeczywistość można precyzyjnie określić i przedstawić w formie symbolicznej (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 260). Wysoko cenione są w nich maksymalne wyniki nauczania, wydajność szkoły i szybkość rozwoju ucznia.

Zgodne z tą orientacją programy składają się ze znanych elementów, które można dobierać i układać. Programy takie są w istocie planem zorganizowania sposobności do uczenia się; przedstawiają organizację treści i eksponują sytuacje dydaktyczne, dzięki którym te treści mogą być przez uczniów opanowane. Dobór treści programowych zależy od opinii ekspertów, wymagań samego materiału czy wymagań społecznych; to na ich podstawie ustala się to, czego potrzebują uczniowie. Najważniejsze są wyniki uczenia się przewidziane i wskazane przez program, który cechuje się segmentacją z ustalonym zakresem i kolejnością treści kształcenia. Programy budowane zgodnie z taką logiką uprzedmiotawiają wiedzę, wspierają transmisyjne metody jej przekazu i rozdzielają pojęcie od wykonania/spełnienia (*execution*). Dominują wtedy takie typy społecznych kontaktów, w których role są ustalone hierarchicznie, w sztywnych ramach, w których nacisk jest kładziony raczej na indywidualne spełnienie roli niż na kolektywną interakcję (współdziałanie, współpracę).

Wiedza zawarta w tak budowanych programach szkolnych przedstawiana jest jako ponadhistoryczna, politycznie neutralna, obiektywna i leżąca poza przypadkowością ludzkich perspektyw i działań. Istnieje sama przez się, niezależnie od procesów jej wytwarzania albo uczenia się. Stanowi zracjonalizowany towar edukacyjny, który podlega administrowaniu i dystrybucji. Nauczyciel jest przekonany, że przekazuje wiedzę „naturalną” i podkreśla jej „totalny” charakter. Nie ma świadomości, że treść szkolnych programów jest przesyconą władzą konstrukcją społeczną, a nie „jedną wiedzą”, ponadhistoryczną i uniwersalną.

Jak zauważyli A.C. Ornstein i F.P. Hunkins, w modelu pozytywistycznym, który bazuje na podejściu ilościowym i technicznym, zbyt dużą wagę przypisuje się obserwacji i pomiarowi uczniowskich zachowań (świadczących o osiągnięciu celów operacyjnych) oraz opracowywaniu wyszukanych schematów mierzenia efektywności działań dydaktycznych. Ewaluatora interesuje jedynie wejście i wyjście, czyli stanowienie celów i badanie rezultatów. Krytyka ta pokazuje, że pedagodzy stopniowo uświadamiają sobie obsesję, której ulegli: obsesję pozytywistycznego paradygmatu, mechanicznego pojmowania świata, instrumentalnego ujmowania uczniowskich kompetencji, przeceniania testów i szczegółowych czynności, możliwych do sprawdzenia (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 329).

Klasa szkolna jako miejsce ponowoczesnych praktyk dydaktycznych

Zmiana kulturowa, której doświadczają współczesne społeczeństwa, kreuje rzeczywistość „kruchej terażniejszości” (termin A. Melucci), utożsamianą z fragmentaryzacją, zmiennością, tymczasowością, niejednoznacznością, natychmiastowością, niepewnością i ryzykiem (A. Cybal-Michalska, 2011). Nie może ona pozostać bez konsekwencji dla funkcjonowania systemów szkolnych. Z. Bauman (2003) pisał, że człowiek kultury heterogenicznej przypomina ponowoczesny wzór turysty, włóczęgi, spacerowicza i gracza: im bardziej jest elastyczny, niezdefiniowany, tym lepiej radzi sobie z różnorodnością wyborów. Przystosowanie do warunków społeczeństwa polistrukturalnego polega nie na uwewnętrznieniu przez osobowość wzorów zachowania na wszystkie okazje, lecz na uwewnętrznieniu jakiegoś miernika, który może być przyłożony do alternatywnych wzorów zachowania dla ich porównania i oceny względnych przewag jednego wzoru nad innymi. Być może tym miernikiem byłaby ponowoczesna płynna tożsamość. A. Giddens (2002) z kolei zwrócił uwagę na to, że we współczesnym społeczeństwie ryzyka najistotniejsze jest analityczne nastawienie do możliwych sposobów działania, a takich otwartych, potencjalnych, różnorodnych sposobów w refleksyjnym społeczeństwie jest coraz więcej. W społeczeństwie ryzyka, refleksyjności i zaufania ludzkie działania nie układają się jako działania spójne, nie mają z góry określonego przebiegu. Działania takie są zawsze otwarte na przygodne zdarzenia: zalecenia, które są ważne dziś, jutro mogą okazać się kompletnie nieprzydatne. Obie wypowiedzi jasno wskazują zarówno na zmienione wymagania stawiane człowiekowi w warunkach świata ponowoczesnego, jak i na odmienne oczekiwania wobec systemów edukacyjnych.

Wartościowym podejściem do praktyki dydaktycznej, które może sprostać tym oczekiwaniom, jest interpretatywne ujęcie procesu kształcenia. Namawia ono do porzucenia logiczno-racjonalnego języka efektywności, obiektywności, instrumentalności i behawiorystycznych zasad uczenia się na rzecz języka, który uwzględnia to, co osobiste i niepewne, bierze pod uwagę wymiar emocjonalny i etyczny.

Model interpretacyjny jest nie tylko użyteczny w badaniach procesu kształcenia, ale może także stanowić narzędzie refleksji nauczycieli nad dydaktyczną rzeczywistością po to, by zwiększyć ich własne rozumienie warunków, w jakich pracują. Może być pomocny przy zajmowaniu się problemami, które wymagają normatywnej refleksji oraz decyzji (B. Śliwerski, 2010). Oferuje szerszą perspektywę działania nauczycielskiego; jest narzędziem namysłu nad planowaniem (choćby bardzo przybliżonym), działaniem i oceną projektu dydaktycznego. Znajomość tego modelu stanowi istotną część kompetencji zawodowych sprawnego nauczyciela. Składają się one zarówno z umiejętności analizowania części składowych rzeczywistości edukacyjnej (analityczna autorefleksja), jak i z gotowości do podjęcia decyzji wymaganych i zidentyfikowanych w modelu (refleksja normatywna), a także działania zgodnie z tymi decyzjami. W ten sposób nauczyciel staje się analitycznie myślącym praktykiem oraz etycznie i kulturowo myślącym praktykiem działającym wśród uczniów. Jest w stanie myśleć w sposób racjonalny (analityczny) oraz krytyczny o kulturowo osadzonej praktyce, używając opisowej teorii dydaktycznej. Za pomocą analitycznego refleksyjnego procesu zyskuje dystans do praktyki. Dystans ten może być określony jako przestrzeń, która umożliwi nauczycielowi podjęcie decyzji np. o tym, jakich norm oraz wartości należy przestrzegać.

Interpretatywne ujęcie procesów nauczania i uczenia się sprawia, że ujawnia się ich niejednoznaczność oraz otwartość na zróżnicowane interpretacje nie tylko z perspektywy odmiennych teorii dydaktycznych, ale też z różnych punktów widzenia uczestników procesu

dydaktycznego. Pojawia się pole dla wielu narracji zróżnicowanych z powodów kulturowych, płciowych, etnicznych czy religijnych. Ch. Taylor pisał (2001), że każde zsubiektywizowane „ja” jest istotą zakorzenioną, posługującą się jakimś określonym językiem, podlegającą pewnej kulturze i wyłaniającą się z tradycji. „Ja” jest uwikłane w sieć międzyludzkich interakcji i wraz z nimi zakorzenione w historii. Taylor osadza człowieka zawsze w relacji do innych. Postuluje afirmację ludzkiej ekspresji i duchowości czyniącą go subiektywnym bytem, którego nie można odrzec z niepowtarzalnej historii utkanej z sieci doświadczeń i przeżyć. A zatem kultura kształtująca się w procesie komunikowania się uczniów z sobą i nauczycielem nie ma indywidualistycznego charakteru, lecz jest grupowa, odwołuje się do bezpośredniego wspólnego przeżywania i sfery znaczeń tworzonych we wspólnocie.

Nauczanie i uczenie się rozpatrywane z perspektywy interpretatywnej stają się globalnym, wielowymiarowym obszarem doświadczeń uczniów i nauczyciela. Nauczyciel nie ma już podstaw do narzucania heterogenicznej grupie uczniów jedynej, obiektywnej, prawdziwej i naturalnej wersji rzeczywistości, jedynej perspektywy jej postrzegania i oceniania. Każdą wiedzę negocjuje się społecznie i rozpatruje w szerszym kontekście, a wszelkie roszczenia do prawdy mogą zawsze dotyczyć jedynie kontekstu swojego powstania. Przyjęcie tej opcji powoduje, że klasa szkolna staje się miejscem, w którym ujawniają się różnorodne teorie, koncepcje, idee i punkty widzenia. Ich zróżnicowanie wynika z uprzednich doświadczeń uczestników lekcji, odmiennych kodów językowych, potrzeb, zainteresowań i wiedzy osobistej; tego wszystkiego, co stanowi kulturowy kontekst sytuacji dydaktycznych. Pojawia się pole dla potoczności, codzienności, doświadczenia indywidualnego i kultury popularnej. Uczniowie przychodzą na lekcję z różnych światów społecznych, politycznych, kulturowych, językowych i psychicznych, więc struktura poznawcza powstająca w wyniku spotkania się tych światów jest bardzo złożona i w znacznym stopniu nieprzewidywalna. Świadomość kulturowego uwikłania procesu nauczania sprawia, że na znaczeniu zyskują projekty edukacji czyniące punktem wyjścia głos ucznia, jego perspektywę poznawczą, jego pozycję podmiotową i konstruującą się tożsamość, jego kulturowe doświadczenie związane z konkretną, lokalną historią i określonym zlokalizowaniem w przestrzeni konfliktów społecznych i politycznych.

Jednocześnie ten głos ucznia, który wyraża jego indywidualną perspektywę, trzeba w warunkach klasy szkolnej skonfrontować z innymi głosami, z innymi kulturami, z odmiennymi wizjami i koncepcjami choćby po to, by ukształtować postawę tolerancji i szacunku dla inności, ale też aby nabyć umiejętności przekraczania własnej perspektywy. Śliwerski (2011a) uważa, że wymaga to pojawienia się w edukacji miejsca na demokrację, a więc na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek, akceptację odmienności i różnorodności. Trzeba w tym celu analizować codzienne, jednostkowe doświadczenia uczniów i ich osobiste historie, widziane jednak przez szersze kwestie identyfikacji kulturowych (np. rasa, płeć, pozycja społeczna). Jak słusznie pisał Szkudlarek (1993a, s. 298), świadomość wielowymiarowego charakteru procesów konstruowania podmiotowości wskazuje na potrzebę odmiennego sposobu traktowania treści nauczania i przeciwstawiania się wszelkiej formie ich kanonizacji, z naciskiem na praktykę wymiany idei, dialogu oraz tworzenie w szkole warunków do przejawiania się indywidualnej i społecznej wolności. Wiedza, której znaczenia uczniowie wytwarzają na lekcji, jest dynamiczna i ewoluująca. Można ją utożsamić z poznaniem, jakie zachodzi w subiektywnym doświadczeniu różnych społecznych kategorii podmiotów poznających. Nie można jej zaobserwować ani posługiwać

się nią w obiektywnych (zewnętrznych) warunkach, gdy uczestniczy się w jej produkowaniu (A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, 1998, s. 268). Wiedza nie jest więc statyczna, lecz jest procesem, który wywiera wpływ na ucznia i na który uczeń ma wpływ. Powstaje dzięki strukturyzowaniu odbieranych i tworzonych przez ucznia znaczeń nadawanych rzeczywistości, które są możliwe dzięki aktywnym związkom z otoczeniem.

Interpretatywne podejście do kształcenia zmienia poznawcze statusy nauczyciela i uczniów, miejsce i rolę ich wiedzy oraz rodzaj zachodzącej między nimi interakcji. Nauczyciel funkcjonujący w tym modelu odrzuca edukację opartą na dyskursie absolutnych wartości i hierarchii wartościowej wiedzy. Nie jest już uosobieniem Wiedzy i Prawdy, traci więc swój instytucjonalny autorytet przypisany do pełnionej roli. Rezygnuje z transmisyjnych metod nauczania, dzięki którym uczniowie otrzymują wiedzę, umiejętności i wartości w gotowych pakietach. Zamiast tego stwarza warunki do edukacyjnej debaty, dyskusji, w toku której uczniowie starają się nadawać własne znaczenia poznawanej rzeczywistości. Taki nauczyciel w znacznie mniejszym stopniu niż nauczyciel zorientowany pozytywistycznie interesuje się szczegółowymi osiągnięciami ucznia demonstrowanymi przezeń np. w trakcie rozwiązywania testu, natomiast skupia swą uwagę na tym, czy nauczanie pomaga uczniom rozwijać poczucie własnej tożsamości. Istotne są w tym procesie zarówno wartości, które wyznaje, jak i uprzedzenia, którym ulega.

Według Klus-Stańskiej (2010, s. 351–352) ten sposób podejścia do procesu dydaktycznego sprawia, że w miejsce nauczania w modelu quasi-behawiorystycznym (o charakterze pozytywistycznym) – które przebiega od wyjaśnienia osoby kompetentnej, przez zrozumienie i utrwalenie, do posiadania wiedzy – pojawia się nauczanie w modelu konstruktywistycznym. Jego początkiem jest konflikt poznawczy przeżywany przez uczniów, który prowadzi do eksploracji i używania osobistych procedur rozumienia w toku społecznych negocjacji, czego efektem jest zmiana funkcjonowania znaczeń w umyśle ucznia.

Takie nauczanie wymaga uruchamiania na lekcji uczniowskich strategii intelektualnych – różnych form aktywności poznawczej, dzięki którym uczniowie są w stanie wytwarzać własne opisy, wyjaśnienia i interpretacje, oraz samodzielnie konstruować złożone znaczenia. Ważne jest, żeby były to strategie typowe dla umysłowych operacji eksploracyjnych, aby więc uczniowie formułowali problemy i hipotezy, działali metodą prób i błędów, projektowali eksperymenty, przewidywali ich wyniki, dyskutowali z sobą w małych grupach. Praca uczniów w klasie szkolnej powinna stawać się okazją do nabywania umiejętności formułowania własnych argumentów, przekonywania do swoich racji, zaangażowania we wspólne inicjatywy, do stawania się kreatywnym i innowacyjnym. Takim celom dobrze służą negocjacje i debaty na forum klasy, które mogą zaowocować różnorodnymi rozwiązaniami, projektami, pomysłami i strategiami działania wypracowanymi dzięki współpracy z innymi.

O ile ważność nabywania przez uczniów na lekcji osobistych strategii poznawczych nie budzi żadnych wątpliwości, o tyle trudne jest następujące pytanie: Czy nauczanie powinno koncentrować się na strategiach intelektualnych neutralnych pod względem treści czy na strategiach sprecyzowanych dziedzinowo (strategiach uczenia się specyficznych dla danej dziedziny)? R. Glaser (1987, s. 409) nadał temu pytaniu następującą postać: Czy lepiej nauczać ogólnych strategii konstruowania modeli niezależnych od określonej dziedziny wiedzy, tak aby zdolność ta była rozwijana jako ogólna umiejętność uczenia się, czy skoncentrować się na budowaniu struktur określonej wiedzy, które powinny pomóc w konstruowaniu modeli sprecyzowanych dziedzinowo i mogą ostatecznie doprowadzić do bardziej uogólnionej zdolności budowania modeli? Psychologia poznawcza skłania się raczej ku wizji ucznia jako kogoś,

kto dysponuje ogólnymi strategiami rozwiązywania problemów czy strategiami uczenia się. Jednocześnie badania nad tymi strategiami wskazują, że strategie specyficzne dla danej dziedziny naukowej są bardziej skuteczne niż strategie ogólne, „[...] ponieważ zastosowanie tych ostatnich nie gwarantuje rozwiązania problemu”. Zwolennikom uczenia ogólnych strategii zarzuca się, że „[...] pomijają znaczenie bogatej podstawy wiedzy, na której funkcjonuje uczenie się oraz rozwiązywanie problemów” (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993, s. 74). W ostatnich latach zainteresowanie badaczy przesunęło się wyraźnie w kierunku zdolności uczenia się zorientowanych dziedzinowo. J.J. Gallagher (1994, s. 173) twierdzi, że najbardziej wartościowe programy rozwoju umiejętności myślenia są zorganizowane wokół poszczególnych dziedzin wiedzy oraz interpretacji; innymi słowy, raczej wokół poszczególnych tematów niż ogólnych umiejętności. Podkreśla się zarówno wiedzę, jak i strategie specyficzne dla danej dziedziny, co określa się mianem interakcji strategia – wiedza (R.S. Siegler, 1990). Obecne jest też stanowisko kompromisowe, które koncentruje się na strategiach o określonej treści oraz potrzebie uogólnienia wiedzy zdobytej w określonej sytuacji.

Przykładem podejścia do kształcenia promującego zarówno strategie ogólne, jak i specyficzne jest model kształcenia opartego na procesie (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993). Model ten polega na uczeniu uczniów procesu planowania, w trakcie którego używają oni planów jako metapoznawczych narzędzi pozwalających stać się bardziej świadomymi własnych procesów poznawczych. Dzięki planowaniu uczniowie są w stanie lepiej

[...] zrozumieć ogrom zdarzeń dotyczących uczenia się i rozwiązywania problemów, które są adekwatne do ich poszczególnych poziomów rozwoju, oraz doskonalić swe zdolności przewidywania sukcesów lub porażek (A.F. Ashman, R.N.F. Conway, 1993, s. 75).

Przedstawiony tu model nauczania rozumianego jako projektowanie okazji dydaktycznych do uczenia się, którego istotą nie jest przyswajanie cudzych pojęć, ale samodzielne wypracowywanie znaczeń nadawanych rzeczywistości, wydaje się lepszą odpowiedzią na permanentną zmianę, niejednoznaczność i płynność ponowoczesnego świata.

Bibliografia

- Ashman, A.F., Conway, R.N.F. (1993). Teaching Students to Use Process-based Learning and Problem Solving Strategies in Mainstream Classes. *Learning and Instruction*, 3.
- Ashman, A.F., Conway, R.N.F. (1993). *Using Cognitive Strategies in the Classroom*. London.
- Bain, W.J., Kiziltan, M.U. (1991). Toward a Postmodern Politics: Knowledge and Teachers. *Educational Foundations*, Winter.
- Bauman, Z. (2003). Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem. *Res Humana*, 2.
- Becher, T., McLure, S. (1978). *The Politics of Curriculum Change*. London.
- Bruner, J.S. (1963). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge.
- Cylkowska-Nowak, M. (red.) (2000). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań.
- Cybał-Michalska, A. (red.) (2011). *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Poznań.
- Dilthey, W. (1927). *Gesammelte Schriften*. T. 7: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. B. Groethuysen (red.). Leipzig – Berlin.
- Doll, W.E. (1989). Foundations for a Post-Modern Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 3.

- Gallagher, J.J. (1994). Teaching and Learning. New Models. *Annual Review of Psychology*, 45.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa
- Giroux, H. (1991). Modernism, Postmodernism, and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. W: H. Giroux (red.). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany.
- Glaser, R. (1987). *Advances in Instructional Psychology*. New York.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław.
- Leitch, V. (1986). Deconstruction and Pedagogy. W: C. Nelson (red.). *Theory in the Classroom*. Chicago.
- Liotard, J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- Melosik, Z. (1993). Postmodernizm i edukacja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. K. Krużewski (tłum.). Warszawa.
- Siegler, R.S. (1990). How Content Knowledge, Strategies and Individual Differences Interact to Produce Strategy Choices. W: W. Schreider, F.E. Weinert (red.). *Interactions among Aptitudes, Strategies and Knowledge in Cognitive Performance*. New York.
- Szkudlarek, T. (1993a). Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- Szkudlarek, T. (1993b). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2010). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.). *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2011a). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Śliwerski, B. (2011b). Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce. W: A. Cybal-Michalska (red.). *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Poznań.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. M. Gruszczyński i in. (tłum.). Warszawa.
- Thompson, E. (2008). *Postmodernizm, pamięć, logocentryzm*. W: H. Gosk, B. Karwowska (red.). *(Nie)obecność. Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku*. Warszawa.
- Ulmer, G. (1989). *Teletheory: Grammatology in the Age of Video*. New York – London.
- Wawrzyniak, J. (2005). Aksjologiczność i etyczność nauk społecznych. W: K. Zamiara (red.). *Etyczne aspekty badań społecznych*. Poznań.
- Wexler, P. (1987). *Social Analysis of Education. After the New Sociology*. London.

Streszczenie

Autorka ukazuje proces kształcenia traktowany jako przedmiot badań dydaktyki oraz obszar praktyk dydaktycznych. Przywołuje dwie zasadniczo odmienne orientacje teoretyczno-metodologiczne obecne w badaniach dydaktycznych: pozytywizm i interpretatywizm, które

mają konsekwencje dla charakteru tworzonych projektów kształcenia. Przedstawia główne różnice między pozytywistycznym i interpretatywnym podejściem do badań nad kształceniem oraz implikacje tych stanowisk dla programu kształcenia, przebiegu lekcji, relacji między uczniem i nauczycielem, celów nauczania i sposobów ich realizacji.

Summary

The authoress is presenting an process of teaching treated as the subject of the research of didactics and the area of didactic practices. She is summoning two fundamentally different theoretical-methodological orientations present in didactic research: positivism and interpretativism, which also have consequences for character of created projects teaching. She is presenting the main differences between positivist and interpretative approach to research on teaching and the implications of these positions for the curriculum, course of the lesson, relation between the pupil and the teacher, learning goals and methods of their realization.

Jacek Malikowski

Wyższa Szkoła Medyczna w Sosnowcu

Między monosubiektywnym poznaniem a intersubiektywną funkcjonalnością i komunikowalnością wiedzy w edukacji początku XXI wieku

Kwestie wprowadzające

Temat wskazuje na chęć przedstawienia zmieniających się orientacji badawczych edukacji i jej roli w społeczeństwie oraz w indywidualnym przebiegu życia. Edukacja pojmowana szeroko oznacza oświatowo-wychowawczy proces wprowadzania w kulturę, połączony z krytyczną analizą jej dziedzictwa, planowaniem reformy społecznej i projektowaniem przebudowy kulturowej (G.L. Gutek, 2003, s. 313, 317). Edukacja jako podsystem społeczny jest zakorzeniona w rzeczywistości społeczno-politycznej i ściśle związana z funkcjami politycznymi. Instytucjonalne nauczanie i wychowanie znajduje się pod kontrolą klasy dominującej za pośrednictwem struktur władzy, utrzymując i reprodukując społeczny, polityczny i ekonomiczny *status quo* (J. Mucha, 1986, s. 23).

Wszelkie procesy i zjawiska kulturowe mają sens pedagogiczny i edukacyjny. Między rozwojem kultury i edukacji zachodzi ciągły splot powiązań ideologicznych, społecznych i politycznych. W minionym systemie nakazowo-rozdzielczym miała miejsce daleko posunięta **instrumentalizacja edukacji**. Po przełomie ustrojowym i formacyjnym są w coraz większym stopniu podstawy do ujmowania edukacji jako przestrzeni budowania ludzkiej autonomii. Nowe upolitycznienie neoliberalne za istotę ładu społecznego – ze znaczącym w nim miejscem edukacji – przyjęło kategorię obywatelskości i zarazem wyemancypowanej jednostki-konsumenta (L. Witkowski, 2007a, s. 74–75). W postformacyjnej praktyce edukacyjnej kształtuje się model tożsamości funkcjonalny wobec reguł nowego ładu liberalno-demokratycznego, odwołującego się do wolnego rynku, w sferze ekonomii, oraz ideologii i aksjologii liberalizmu czy pragmatyzmu. Nie zawsze oczywista staje się w nowych programach, metodach i podręcznikach trójwymiarowość wychowania: osoba – istota społeczna – obywatel. Zachwianiu uległa też hierarchia wartości autotelicznych na rzecz wartości dostępniejszych, przydatniejszych i łatwiejszych w przestrzeganiu na co dzień – wartości instrumentalnych czy tylko standardów edukacyjnych (A. Szoltysek, 1998, s. 77–79). Preferowana jest w praktyce wolność jednostkowa w wymiarze negatywnym (*freedom from* –

wolność od), rozumiana jako brak przymusu i przemocy, także symbolicznej. Stąd już niedaleko do wywołanej hegemonią rynkową pułapki izonomii, czyli wolności nadawanej odgórnie, sprzyjającej bierności podmiotu i w dalszej kolejności podatności na zewnętrznie kreowane (także sztucznie) wzorce tożsamości (M. Czerepaniak-Walczak, 1996, s. 180–190).

Problemem w sytuacji swoistego interregnum, czyli wyczerpywania się dotychczas funkcjonujących wzorów tłumaczenia rzeczywistości i reguł kontroli świata, jest określenie istoty edukacji. Państwo traci swoją moc i coraz bardziej fragmentaryczną suwerenność na rzecz korporacji działających w skali globalnej. Natura i cywilizacja, zamiast się nawzajem korygować, sprzęgły się przeciwko człowiekowi (*Świat po pigułce*, 2010). Nie dość tego, bolączką edukacji pozostaje nieumiejętność łączenia jej dwóch nieodłącznych stron, używając określeń A. Murzyna: **możliwości** zorientowanej na „edukację wolną” i **konieczności** skierowanej ku „unieruchomionej kulturze” (2001, s. 61–62).

Spór dotyczący istoty edukacji trudno rozstrzygnąć za pomocą faktów. Dyskusja nad nią odbywa się przez odwołanie do teorii epistemologicznej, etycznej lub metafizycznej, przybierając na wskroś charakter filozoficzny. Jak zwraca uwagę H. Broudy (2008, s. 159), wielu pedagogów i filozofów nie wierzy w potrzebę opracowania teorii pedagogiki (*educational theory*) czy filozofii edukacji. Można powiedzieć, że pojmują pedagogikę jako metodologiczną orientację zorientowaną na odkrywanie sensu edukacji, jako klinikę edukacji czy swoistą refleksję nad edukacją (J. Gnitecki, 2007, s. 51, 59).

Ze wstępnego XXI-wiecznego oglądu edukacji widać, że rozstaje się ona z tradycją epistemologii dającej pewność, powiązanej z rozstrzygnięciami ontologicznymi. Zamiast epistemologii – w świetle uwag L. Witkowskiego (2007b, s. 24) – w różnych sytuacjach edukacyjnych mamy coraz częściej do czynienia z estetyką. I to nie jedną, ale wieloma estetykami naprzemiennie dostosowującymi się do zmiennych sytuacji w zmiennej rzeczywistości.

Geneza współczesnej edukacji

Jej źródła można doszukać się w XVII-wiecznej koncepcji J.A. Komeńskiego. Sformułował on w dziele *Wielka Dydaktyka* (1883), pisany w toku praktyki nauczycielskiej, zbiór zasad pedagogicznych stosowanych do dziś w szkole. Upraszczając, Komeński (1883, s. 86–98) określił powinności stawiane przed nauczaniem i uczeniem się, sprowadzając je do dziewięciu zasad, jak je nazwał, naturalnych:

- 1) **Natura** odnosi się do odpowiedniego czasu,
- 2) najpierw materiał gromadzi, zanim zacznie nadawać mu kształty,
- 3) wybiera odpowiednie działania przedmiot, dostosowując go sobie odpowiednio,
- 4) postępuje z ustalonym szczegółowo porządkiem, ku zamierzonemu celowi,
- 5) każde działanie rozpoczyna swoje od strony wewnętrznej, według schematu: pamięć – język – ręka,
- 6) tworząc, wychodzi od ogółu, a kończy na szczegółach (prymat dedukcji),
- 7) przejawia cechy stopniowego postępu,
- 8) podejmując działanie, kontynuuje je nieprzerwanie do ukończenia,
- 9) starannie unika sprzeczności i rzeczy szkodliwych.

Do tego dydaktyzmu i utylitaryzmu odwoływał się później **model oświeceniowy**, nawiązujący do horacjańskiego *sapere aude*.

Z teorią pedagogiczną Komeńskiego współbrzmiała koncepcja filozoficzna głosząca, że człowiek rodzi się nieukształtowany. Propagowana była przede wszystkim przez angielskich empirystów: J. Locke'a, który porównał nowo narodzonego człowieka do niezapisanej tablicy (*tabula rasa*), oraz D. Hume'a. Zdaniem Locke'a żadna wiedza i żadne normy moralne nie są wrodzone ani w żaden inny sposób naturalne, lecz są wpajane przez społeczeństwo. Podobny pogląd miał J.F. Herbart, którego pedagogika wywarła przemożny wpływ na szkołę europejską w drugiej połowie XIX i na początku XX w. Istota pedagogiki naukowej Herbartu polegała na tzw. **nauczaniu wychowującym**. Polegało ono na przyswajaniu wiedzy i wyrabianiu karności. Celem było kształtowanie jednostek o cechach pożądanym przez państwo. Uczeń był pojmowany zatem przedmiotowo, nie podmiotowo. Miał być przygotowany przez szkołę do życia w społeczeństwie, przez dostarczanie różnorodnej wiedzy, nauczanie technik rozwiązywania problemów, zaszczepianie pożądanym hierarchii wartości i rozwijanie zainteresowań. Opisując i wyjaśniając procesy psychiczne oraz zjawiska pedagogiczne, Herbart korzystał z języka i metod dla ich wyjaśniania z zakresu mechaniki. To spekulatywno-intuicyjne podejście badawcze, marginalizujące refleksję empiryczną, w miarę upływu czasu wywołało skostnienie edukacji (T. Lewowicki, 2001).

Co więcej, analiza zamieszczonego zestawu zasad pedagogicznych Komeńskiego pozwala dostrzec nieadekwatność sformułowanych zasad do współczesnego stanu opisu i wyjaśnienia rzeczywistości społecznej, w tym samej edukacji. Tradycyjny program nauczania oparty na dualizmie teorii i praktyki wywołuje rozdźwięk między uczniem a programem kształcenia i szkołą a społeczeństwem. Pogląd mechanicystyczny na zjawiska przyrody (w tym świat człowieka) upadł wraz z nowymi odkryciami fizyki, przede wszystkim w związku z akceptacją ogólnej teorii względności A. Einsteina. Okazało się, że nasz świat nie jest dwuwymiarową płaszczyzną euklidesową, lecz przestrzenią sferyczną, w trzech wymiarach, a nawet hiperboliczną (A. Kotański, 2007). Rodzi to konsekwencje dla edukacji w postaci zasadniczej niejednoznaczności poznania.

Jednocześnie dokonał się **kopernikański przewrót w pedagogice**, polegający na umieszczeniu dziecka w centrum edukacji. Wychowanie dziecka zaczęło oznaczać *e-ducatio*, czyli proces, w czasie którego wydobywa się predyspozycje dziecka, pobudzając i wzmacniając jego naturalny popęd do poznawania i naśladownictwa oraz potrzebę kontaktu z innymi, i kieruje rozwojem emocjonalności. Szkoła stopniowo przybierała naturalną formę czynnego życia społecznego, nie ograniczając się tylko do udzielania i pobierania lekcji wiedzy pozwalającej zdobyć wykształcenie. Tym samym edukacja w różnych fazach systemu zamieniała się w proces przekazywania kulturowych umiejętności, wiedzy i wartości oraz odtwarzania aprobowanego społecznie kulturowego typu osobowości. Jednocześnie programowo pozbawiała dziecko naturalnej kreatywności, kielznając jego interaktywną inteligencję oraz alienując i dezidentyfikując je kulturowo ze społecznością przez obowiązującą hierarchię przedmiotów nauczania z ulokowanymi na jej dole przedmiotami artystycznymi. Nie doceniając plastyczności i elastyczności młodego mózgu, najczęściej włączano myślenie w utarte koleiny. Tymczasem edukacja mimo pozostawania jednym ze sposobów selekcji tradycji kulturowej pozwala także przenieść nas w przyszłość, której nie rozumiemy. Tu zaś kreatywność współwystępująca z innowacyjnością może okazać się nieprzeceniona (J. Dewey, 2005, s. 15, 24, 30–31, 34; G.L. Gutek, 2003, s. 98; K. Robinson, 2001, 2006). Tak aż po lata 60. XX w. ugruntowało się scjentystyczne podejście metodologiczne wśród pedagogów.

Po upowszechnieniu się ogólnej teorii względności Einsteina oraz mechaniki kwantowej W. Heisenberga i E. Schrödingera w naukach humanistycznych zaczął ścierać się dotychczas

dominujący **scjentyistyczny** pogląd na naturę rzeczy, orientacji **pozytywistycznej** (umysł uruchamia myślenie nad tym, co niezmiennie, i działanie nakierowane na zmianę), z paradygmatami: relatywistycznym, humanistycznym i transcendentnym, odradzającym się w nurcie fenomenologicznych badań E. Husserla, z zaznaczającą się w Europie dominantą tego pierwszego i jego wiarą w nierozzerwalność ciągłości związków przyczynowo-skutkowych, także w przypadku antypozytywistycznej fenomenologii Husserla i antypozytywistycznego hipotetyzmu K.R. Poppera. Postępująca specjalizacja i atomizacja nauki ułatwiła wygenerowanie subdyscyplinarnej metodologii pedagogiki.

W świetle późniejszych przemyśleń anarchisty metodologicznego P. Feyerabenda (1987, s. 198–199) rzeczywistości (świata) z powodu jego bogactwa i złożoności nie da się wyczerpująco opisać przez stosowanie tylko jednego z podejść: nauki, religii, magii, systemów filozoficznych. Nauka ze skłonnościami do monopolizowania i standaryzowania racjonalności ogranicza niezależność myślenia:

Ludzkim życiem kieruje wiele idei. Prawda jest jedną z nich. Wolność i niezależność intelektualna to inne. Prawda, tak jak rozumieją ją niektórzy ideolodzy, stoi w konflikcie z wolnością. [...] Moja krytyka nauki sprowadza się do zarzutu, że ogranicza ona wolność myśli (P. Feyerabend, 1975, s. 4).

W najbliższym czasowo ujęciu postmodernistycznym J.-F. Lyotarda, R. Rorty'ego czy Z. Baumana nauka powinna być tylko jedną z racjonalności czy jedną z gier językowych, formułujących mniemanie poznawcze, które jest ograniczone kulturowo i językowo jako tylko przybliżenie wiedzy o bycie. Postmodernizm, akcentując niejednoznaczność poznania, przypisuje sporą rolę kategorii przedrozumienia (A. Gofron, A. Piasecka, 2008, s. 20, 23). Tak zarysowana koncepcja eliminatywnego materializmu przemawia według nich za stosowaniem **paradygmatu interpretatywnego**, wyrosłego na krytyce paradygmatu pozytywistycznego i zakładającego niestabilność oraz względność rzeczywistości społecznej. Głoszony przez nich postulat wielości równoprawnych metod badawczych przemawiałby za **pluralistyczną metodologią** badań, z podkreśleniem ich interdyscyplinarności nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji. Także w pedagogice uznano za właściwą potrzebę podejścia wieloparadygmatycznego w zakresie zagadnień teoretycznych i procedur badawczych.

Podsumowując, kardynalną cechą każdej rzeczywistości – nie tylko zmiennej ponowoczesności – jest jej niewyczerpalność i nieprzewidywalność. Człowiek jako element tej wieloaspektowej i dynamicznej rzeczywistości nigdy nie będzie czymś określonym i zamkniętym. Nie ma on zatem możliwości zrozumienia do końca samego siebie i otaczającego go świata (M. Więclaw, 2005). W tym kontekście na znaczeniu zyskuje wymiar funkcjonalny i komunikacyjny wiedzy. Stąd biorą się postulaty postmodernizmu poszukiwania nowych reguł w otwartym dyskursie i zdolności do prowadzenia dyskursu z innymi narracjami.

Modernistyczna wolność *vs* postmodernistyczne zróżnicowanie

Wolność była w każdym państwie zawsze odgórnie nadawana i dozowana na miarę potrzeb i możliwości ideologiczno-politycznych oraz ekonomicznych. Jest tak nadal, także w państwie demokracji liberalnej, jakim jest współczesna Polska, odwołująca się do koncepcji indywidualizmu połączonego z zasadą *laissez-faire*. Nie unika się tego w edukacji zorientowanej na kształtowanie poczucia identyfikacji z narodem i państwem. Albowiem w wy-

chowaniu pedagog staje się podmiotem (najlepiej mistrzem, przewodnikiem, mentorem), natomiast uczeń, szczególnie dziecko, pozostaje przedmiotem potencjalnie racjonalnym, o określonej autonomii osobowościowej, mniej lub bardziej uformowanej. Liberalna edukacja po modyfikacji modelu oświeceniowego za edukację uznała kształcenie do autonomii oparte na sprzężonych ze sobą myśleniu i działaniu (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 133, 155; J. Dewey, 2005, s. 15; 1963, s. 49, 52).

W miarę istnienia ładu liberalno-demokratycznego III RP stopniowo, po części niezauważalnie **porządek wolności** rozrzedza się i rozpuszcza, ewoluując w funkcjonalną w użyciu postać **porządku powinności**. Konsekwencją tego jest zanik ryzyka; indywidualny sąd ustępuje poprawnym politycznie i kulturalnie przekonaniom grupowym, a wolność – poczuciu bezpieczeństwa. Przyczyną tego jest m.in. wprowadzanie w życie ideałów neoliberalnych w sposób technokratyczny i paternalistyczny. Po dwudziestu latach transformacji, chcąc nie chcąc, myślimy, odwołując się do schematów neoliberalnych, co stanowi – jak zauważył wcześniej P. Bourdieu – przykład **przemocy symbolicznej**. Uczestniczy w tym szkoła, przekazując ujęcie kulturowe jako jedyne i niepodlegające dyskusji, przez co prowadzi do uznawania je za oczywiste i naturalne. Według P. Bourdieu i J.-C. Passerona:

Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władzę arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną (2006, s. 76).

Co więcej, widoczny jest uwiąd współdziałania instytucji edukacyjnych na poziomie koordynacji systemowej i brak planowania strategicznego. W wyniku tego procesu, ulegając swoistemu szantażowi wolności i tolerancji, uwidocznił się podział na progresistów i konserwatystów. Toczący się dyskurs edukacyjny przyobekł się w garnitur zideologizowanych, dyżurnych tematów, najczęściej proceduralnych. Im bardziej problemy zasadnicze, systemowe i strukturalno-organizacyjne schodzą na dalszy plan, tym pilniejsza jest potrzeba zmiany społecznej, która obejmie także edukację. Może się to okazać łatwiejsze w przypadku Polski, albowiem kilkunieczna egzystencja w różnych ograniczeniach ekonomicznych, politycznych i kulturowych wyposażyła Polaków w gen kreatywności, który bazuje na naszej wyobraźni, a nie na środkach finansowych i wsparciu instytucjonalnym (*Euro – nauka czy nauczka*, 2011).

Reforma organizacyjna i programowa systemu edukacji wprowadzona w 1999 r. wywołała **efekt gimnazjum** – egalitarna edukacja po szkole podstawowej okazała się rozwiązaniem skutecznym w odniesieniu do zaniedbanych intelektualnie dzieci ze środowisk wiejskich i małych miast. Zmniejszyło się ogólne zróżnicowanie indywidualne uczniów. Nastąpiło równanie znaczącej części w górę, tj. poprawa wyników najsłabszych grup uczniów, bez pogorszenia wyników najlepszych, szczególnie w pierwszych latach funkcjonowania nowego systemu, choć jednocześnie przysporzyło to problemów wychowawczych na tym etapie kształcenia. Reforma Handkego zaszczerpiła też wśród wielu młodych Polaków pęd do kształcenia ogólnego w szkołach średnich. Ponad połowa maturzystów od 4–5 lat wybiera studia na uczelniach (IBE, 2011). Tyle że większość z nich trafia do niepublicznych szkół wyższych ustępujących poziomem uczelniom akademickim w głównych ośrodkach naukowych.

Jest zatem i druga strona medalu. Po 1989 r. nastąpiło umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce. Liczba studentów wzrosła pięciokrotnie. Za zmianami ilościowymi nie nadążają jednak jakościowe. Rzuca się w oczy niemal powszechny obrazek: uczniowie i studenci na ogół biernie słuchają wykładu nauczyciela, notując informacje ze slajdów, tablicy lub

podręcznika. Ogranicza to komunikację interpersonalną, szczególnie partnerską i submisywną, a w konsekwencji również ogranicza – jeżeli nie redukuje do minimum – współpracę między obiema stronami procesu edukacji. To także studzi entuzjazm poznawczy edukowanych, blokując rodzące się z roku na rok inspiracje i ciekawość, typowe dla okresu dojrzewania i dorastania. Szkoła, używając klasycznego języka, zamiast być *universitas*, zamienia się w *studium generale*, które preferuje ilościowy przyrost wiedzy i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Szkołą na miarę wyzwań cywilizacyjnych byłaby zaś nie tylko szkoła oceniana w kontekście prakseologicznym, ale także pedagogicznym i etycznym. Powinna więc przeciwdziałać nie tylko zagrożeniom cywilizacyjnym: encyklopedyzmowi elektronicznemu, szerzącemu się analfabetyzmowi funkcjonalnemu, stresowi wynikającemu z nadmiaru bodźców i tempa życia, lecz także wyposażać w kompetencje cywilizacyjne. Dostrzegając rolę kulturotwórczą szkoły, P. Sztompka (2000) wymienia następujące kultury: rynkową, prawną, demokratyczną, ekologiczną, życia codziennego, organizacyjną, technologiczną. Czy metodą zwiększenia komunikowalności i funkcjonalności wiedzy przekazywanej przez szkołę byłaby zmiana jej funkcji teleologicznych? Można by to uzyskać po spełnieniu oczekiwań społecznych i zarazem wymogów naukowych dzięki oferowanemu przez nią nauczaniu.

Nie zmniejszyły się jednak różnice między wynikami uczniów z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, determinując ich szanse edukacyjne. Wskazuje to na **trwałość mechanizmu reprodukcji społecznej**, którą uprawomocnia opisany przez Bourdieu system edukacji. System ten posługuje się dystrybucją kulturowego kapitału i habitusu społecznego, czyli społecznie ustanowionej natury, nie w pełni uświadomionej. Odbywa się to przy pomocy zjawiska przemocy symbolicznej, która legitymizuje istniejący porządek z jego instytucjami, realizując się w kształtowaniu habitusu oraz mechanizmów i szans awansu społecznego (szkolnego, życiowego) (A. Kłoskowska, 2006, s. 23, 28–29). Polska szkoła, przy zróżnicowanej ofercie, znajdując się pod wpływem ideologii neoliberalnej, nastawia się na szybką selekcję uczniów, co prowadzi do zamykania się ścieżek awansu społecznego dla uczniów. Lekceważy to, że uczniowie podlegają determinacjom życiowym (miejsce urodzenia, pochodzenie społeczne, wyposażenie genetyczne, stan zdrowia itp.). Jak pokazały kolejne badania, w zachodzącym procesie selekcji dochodzi do **odtworzenia struktury klasowej społeczeństwa** (A. Szahaj, 2011, s. 62; E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2011). Świadczy o tym coraz mniejsza liczba uczniów w renomowanych liceach ogólnokształcących oraz studentów pochodzenia robotniczego i chłopskiego na studiach wyższych w uczelniach publicznych. Gorzej wyposażeni w rodzinny kapitał kulturowy, wybierają szkoły stawiające mniejsze wymagania intelektualne.

Tymczasem podniesienie poziomu wymagań wobec uczniów oraz przeprofilowanie systemu edukacji, który koncentruje się na wykształceniu ogólnym, uruchomiły gwałtowny skok aspiracji, zarówno uczniów, jak i rodziców. Jak wynika z raportu E. Putkiewicz (2005, s. 76–77), prawie 40% rodziców zaczęło płacić za dodatkowe zajęcia pozaszkolne (języki obce, kursy przygotowawcze i korepetycje). Pogłębia to segregację uczniów i utrwala społeczne nierówności edukacyjne. W zasadniczych szkołach zawodowych, pochopnie i masowo likwidowanych, część młodzieży mogłaby znaleźć ścieżkę osobistego sukcesu. Na odpowiednim poziomie egzamin zawodowy pozwoliłby absolwentom realizować karierę złotej rączki – rzemieślnika z wieloma kwalifikacjami. Widoczne poszerzenie obszaru wolności edukacji ma w dużym stopniu charakter iluzoryczny, gdyż racjonalność rynkowa wytwarza zamkniętą pulę znaczeń, tj. głównie zaradność, efektywność i rywalizację (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 13).

Tymczasem wartości materialistyczne (aspiracje do dobrobytu, dążność do władzy, ekscytacja chwilą, uprzedmiotowienie, pęd do kariery) i postmaterialistyczne (upodmiotowienie, tolerancja, partycypacja, równouprawnienie orientacji seksualnych, sekularyzacja) dla zdrowia psychicznego jednostki i rozwoju społecznego są równie ważne i powinny współwystępować w rzeczywistości edukacyjnej i obejmujących ją badaniach. Z badań porównawczych można wniesić o korelacji między podstawami materialnymi a relacjami społecznymi. Większa egalitarność społeczeństwa łączy się z rosnącym bezpieczeństwem i zaufaniem między ludźmi (R. Wilkinson, K. Pickett, 2011).

Systemowe upolitycznienie edukacji

Szkoła i rodzina, stanowiąc element państwa¹, stają się podstawowymi agendami **socjalizacji politycznej**. Później dołączają do nich grupy rówieśnicze, organizacje, media, grupy zawodowe. Tak nadana polityczność edukacji występuje w trzech kategoriach:

- edukacja jako przedmiot w polityce,
- edukacja jako działanie polityczne,
- edukacja jako źródło zmian politycznych (A. Nalaskowski, 2002, s. 164).

Na mocy konstytucji za edukację odpowiada państwo, które opiera się na określonej ideologii. Tak więc także w państwie opartym na doktrynie liberalizmu nie występuje neutralność światopoglądowa, gdyż szkoła, organizacje społeczne i media publiczne realizują dominującą ideologię polityczną. Państwo, upowszechniając i zalecając stosowanie materiałów źródłowych i dydaktycznych oraz dokumentów urzędowych, legitymizuje swą władzę w instytucjach edukacyjnych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Udziela tym samym oficjalnego świeckiego *imprimatur*. Edukacja za pomocą szkoły, mediów, Kościoła, organizacji i grup zawodowych staje się instrumentem polityki kulturowej. Ponadto obok oficjalnego programu edukacyjnego istnieje jej ukryty wymiar w formie komunikatów wysyłanych w toku nauczania i wychowania oraz efektów systemowych edukacji. Skutek jest taki, że tylko w części zachowuje ona otwarty charakter (H.A. Giroux, P.L. McLaren, 1989; M.W. Apple, 1990, s. 84).

Zarazem postępuje proces **depolityzacji państwa**, który przejawia się w redukcji jego misji edukacyjnej. Rządzący politycy o poglądach mniej lub bardziej liberalnych sformułowali tezę o zasadniczej sprzeczności między państwem a rynkiem. Zbiorowy podmiot rynku przez swobodną grę jednostkowych egoizmów i interesów miał prowadzić do ładu społecznego. Sprawilo to, że liberalny projekt powszechnej edukacji ku odpowiedzialnej wolności zaczęto spychać do sfery prywatnej zapobiegliwości. Tym samym koncepcja *homo politicus* – jednostki etycznie zaangażowanej w świat społeczny – jest wypierana przez tożsamość *homo oeconomicus*, opartą na zasadzie samoposiadania, czyli prawie do życia. Przestrzenią egzystencji i rozwoju *homo liberalis* – istoty gospodarującej i zarazem konstruującej ład społeczny – pozostawałby w takim ujęciu wolny rynek (M. Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 165–175). W tym nowym układzie sił ład liberalno-demokratyczny zdaje się zastępowany technokratycznym liberalizmem ze słabnącą komponentą demokratyczną.

¹ Państwo definiuje się jako polityczną organizację społeczeństwa, koncentrującą swą aktywność wokół zarządzania, także edukacją.

Kurczące się zasoby naturalne, rosnące zadłużenie publiczne, efekt cieplarniany, świadomość ograniczeń cywilizacyjnych podważają koncepcję ciągłego wzrostu gospodarczego. Przedłużający się kryzys finansowy podważa zasadniczo dogmat o zbiorowym podmiocie wolnego rynku, gwarantującym porządek społeczny i równowagę gospodarczą. Rosną wątpliwości co do skuteczności i sprawiedliwości mechanizmu rynkowego i konkurencji. Odnoszą się one także do edukacji, którą przebudowano wcześniej w duchu wolnej konkurencji (testowanie, punktowanie, klasyfikowanie, rankingi szkół). Szkoła, przeistaczając się w miejsce obsesyjnej rywalizacji i biernego odtwarzania przekazanej wiedzy, zatracza klasyczny sens twórczego rozwoju ucznia przez rozbudzanie ciekawości świata (J. Vogl, 2010, s. 145–148; A. Nalaskowski, 2010, s. 70).

W miarę pogłębiania się nierówności społecznych w III RP i związanego z tym ograniczania dostępu do edukacji rośnie rozdział między deklaracjami w zakresie polityki edukacyjnej a szkolną rzeczywistością. Oficjalna różnorodność oferty edukacyjnej w sytuacji rosnącej liczby ludzi wykluczonych z obiegu społeczno-kulturowego okazuje się grą pozorów. Nierówności w dochodach w Polsce systematycznie rosną od 1999 r., o czym świadczą różnice w zarobkach między menedżerami a szeregowymi pracownikami, które należą do jednych z największych na kontynencie. Różnice są nawet siedmio-, ośmiokrotne. Bieda uważana jest powszechnie za świadectwo życiowej niezaradności. Przywiązanie do równości powoli wśród Polaków zanika (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2011, s. 74). Zanika także poczucie wspólnotowości, ograniczając się do wąskich kręgów, przede wszystkim rodziny. Sprzyja temu krzewiący się indywidualizm dopełniany konsumeryzmem (zgodnie z logiką rynku idealny konsument to indywidualista), orientacja na własność („monetaryzacja świadomości”, kult pieniądza) oraz technokratyzm. Pieniądz separuje, wzmacniając indywidualizm i osłabiając motywację społeczną. Upowszechnia się myślenie celowościowo-racjonalne, nastawione na skuteczność i powiązane z wartościami światopoglądu konsumpcyjnego, do którego odwołuje się neoliberalizm. Ponadto tworzy się – co trafnie spostrzegł J. Habermas – „syndrom świadomości skolonizowanej”², który wywołuje uboczne skutki, takie jak biurokratyzacja stosunków ludzkich, alienacja jednostek i grup czy wspomniana *Monetarisierung* (B. Śliwerski, 2009, s. 329). Utrwala to i pogłębia coraz wyraźniej reprodukcja kulturowa, czyli przekazywanie ukrytego porządku przez system edukacji, w tym przetwarzanej i **reprodukowanej nierówności społecznej**. Co więcej, uwidaczniają się nowe mechanizmy selekcji uczniów przez system edukacji, związane z ponoszeniem opłat przez rodziców za kształcenie czy kosztowne przygotowanie do egzaminów i testów (P. Bourdieu, J.C. Passeron, 2006, s. 135; B. Fatyga, 1999, s. 59). W tym miejscu trzeba przypomnieć o kluczowej roli systemu edukacji w procesie kształtowania spójności społecznej i przeciwdziałania dezintegracji społecznej.

Z badań PISA 2009 wynika, że umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych stają się w Polsce niepokojąco elitarne. Pogłębia to różnice społeczne, albowiem kompetencje cyfrowe nie tylko ułatwiają korzystanie z sieci, ale są także warunkiem powodzenia w życiu codziennym (OECD, 2009). W epoce cyfrowej uczniowie stoją bowiem przed przymusem bycia „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*; termin M. Prensky’ego). Co więcej, dotychczasowe preferowanie twardych kompetencji w procesie edukacji może się okazać znacznym deficytem na współczesnym rynku pracy, zdominowanym przez interesy

² Syndrom świadomości skolonizowanej – występujące w świadomości społecznej przekonanie o skuteczności redukcji problemów społecznych za pomocą odpowiedniej dystrybucji dóbr i usług zapewnianej przez gospodarkę i państwo (J. Habermas, 1983, s. 105–107).

korporacji, które doceniają w rosnącym stopniu miękkie kompetencje psychospołeczne³. O sukcesie absolwenta i pracownika stanowić będzie raczej **multidyscyplinarność** niż specjalistyczna wiedza, bo rynek pracy oferuje coraz mniej gotowych zawodów, oferując za to różne zajęcia zmienne czasowo. Propozycją mogłaby być edukacja zawodowa, która daje w ramach jednego zawodu wiele kwalifikacji, z jednocześnie wydłużonym cyklem kształcenia ogólnego dla wszystkich. Staje się to niezbędne z powodu rosnącego znaczenia refleksyjnego wychwytywania sensów dominującego ładu korporacyjnego (*corporate governance*) i mobilności społeczno-zawodowej w przyspieszającej modernizacji.

Polska szkoła i pozaszkolne instytucje edukacyjne petryfikują istniejący ład społeczno-kulturowy, z dominującą anglosaską kulturą kapitalizmu i strukturą klasową społeczeństwa ufundowaną na indywidualnej przedsiębiorczości. W efekcie pogłębia się dysparytet dochodów różnych klas społecznych, nierównomierność obciążeń fiskalnych i poziom nierówności społecznej. W uwydatniającym się „autorytarnym kapitalizmie” (termin W. Heitmeyera) rośnie nierównowaga między sferą publiczną a rynkiem. Dzisiejszy kapitalizm ceduje przerzucenie ryzyka na społeczeństwo, prywatyzacja zysków i uspołecznianie strat. Pogłębia to defragmentację społeczeństwa (społeczeństwo jednostek), dezintegrację i segregację, które wynikają z przedłużającego się kryzysu, nie tylko finansowo-gospodarczego, ale także nakładającego się nań kryzysu społecznego (W. Heitmeyer, 2005, s. 24).

Podsumowując, ten stan postdemokracji w wymiarze proceduralnym, biorący się z rozwoju kapitalizmu i procesu indywidualizacji, zachęca do radykalnej reformy wewnątrzsystemowej, a zarazem antysystemowej w odniesieniu do obecnej fazy cyklu rozwoju cywilizacji. Utrwalająca się ponowoczesność wymaga fundamentalnych zmian w sferze edukacji, polegających na przejściu od ortodoksji do heterogeniczności. Co zatem idzie, w podejściu do edukacji uzasadniona staje się poliparadygmatyczność⁴, gdyż dokonuje się powrót do punktu wyjścia, który wyraża się reorientacją humanistyczną.

Przeprojektowanie edukacji: wyzwanie XXI wieku

Scjentyzm utożsamiający wiedzę z nauką i oznaczający wiarę nauki w samą siebie był najbardziej wpływową filozofią najnowszych dziejów. Zauważalne jego przewyciężenie przez W. Diltheya i F. Znanieckiego, którzy kulturalizm przeciwstawiali naturalizmowi oraz wprowadzali współczynnik humanistyczny, wywołuje określone konsekwencje epistemologiczne (W. Carr, 2008, s. 93). Zmiana paradygmatu przez odejście na przełomie lat 50. i 60. XX w. od scjentyzmu, opierającego się na przekonaniu o wyższości nauk ścisłych i zasadniczej jedności wszystkich nauk, wymusza wręcz fundamentalne zmiany, na miarę czasu ponowoczesności. Na gruncie epistemologii to przewyciężenie napotyka pewne problemy. Należy do nich dualizm podmiotu – przedmiotu poznania, choć zakwestionowało go już wielu: B. Russell, K.R. Popper, R. Ingarden, Z. Cackowski. Tymczasem, sprzężenie

³ Do twardych kompetencji zalicza się specjalistyczną wiedzę i specyficzne umiejętności zawodowe. Wśród miękkich kompetencji wymienia się: skuteczność interpersonalną, wysoką automotywaację, asertywność, komunikatywność, zdolność adaptacyjną, proaktywność, odporność na stres, umiejętność pracy w zespole, zdolność wywierania wpływu na innych, umiejętność inspirowania, zdolność budowania autorytetu, sprawne kierowanie zespołem.

⁴ Paradygmat – podstawowy zbiór założeń przyjęty przez naukę w określonej fazie historycznej (T. Kuhn, 1968).

myślenia z działaniem jest oczywiście zasadą organizującą praktykę edukacyjną, sięgającą do wiedzy instrumentalnej (Z. Cackowski i in., 1987, s. 714). Obecnie epistemologia godzi się ze względnością poznania, uznając inne stanowiska poznawcze: relatywizm, pluralizm i sceptycyzm. Utrata przez prawdę statusu klasycznej *episteme*⁵ uruchamia proces demystyfikacji wielu mitów odnoszących się do wiedzy. Dotyczy to mitu o hierarchicznej strukturze wytwarzanej wiedzy, w której wiedza naukowa posiada najwyższy status. Inny jest mit specjalizacji, czyli przekonanie o rozłączności różnych rodzajów wiedzy. Mitem okazuje się przekonanie o aideologiczności wiedzy technicznej i technologicznej, albowiem cel, którego realizacji ma służyć, jest określony i wartościowany przez wykonawcę (np. rynkowo, medialnie, partykularnie). Po zanegowaniu przez T. Kuhna tezy o istnieniu „nagich faktów” – w rzeczywistości przesiąkniętych teorią – za mit można uznać przekonanie o obiektywności badań empirycznych, także nauk przyrodniczych, które jak dotąd stanowiły wzór standardów naukowości (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 144–148; T. Kuhn, 1968).

Przeżywany przez edukację kryzys, który bierze się z utraty jej pierwotnego celu, czyli procesu oświecania (*educare*), wymusza zmianę *modus operandi* całego systemu. Biorąc pod uwagę specyfikę płynnej i gwałtownie zmieniającej się ponowoczesności, na przydatności jako podstawie edukacji i *modus vivendi* zyskuje **reinpretowana pedagogika pragmatyczna J. Deweya** z doświadczeniowym programem nauczania. W nim bowiem cele kształcenia nie są formułowane odgórnie, a podmiot czerpie doświadczenie i racjonalność z przeszłości, łącząc je z terażniejszością. Kontynuacja ta umożliwi wywieranie wpływu na przyszłość. Szkołę postrzega się tu jako laboratorium oraz szczególną wspólnotę społeczną, która chroni przed autorytaryzmem i wtórnością (J. Dewey, 2005, s. 23–24; G.L. Gutek, 2003, s. 98, 102). Wtedy celem uczenia się zostaje myślenie krytyczne, kreatywne i odpowiedzialne. Natomiast nauczyciel, zamiast kontrolować proces nauczania, będzie – według określenia J. Legowicza – pełnił funkcję „pośredniczącego człowieczo przewodnika” edukowanego podmiotu (za: S. Amsterdamski, 1983). Takiego, który wiąże nauczanie z dziecięcymi pasjami, nie wciskając nadmiaru faktów, ale ucząc rozwiązywania problemów.

Zdaniem P. Druckera najważniejszym wyzwaniem przyszłości nie jest technologia (metodyka), tylko sposób jej zastosowania (metodologia). Sprostanie temu zależy od pięciu cech szkoły urzeczywistniającej postkapitalistyczne **społeczeństwo wiedzy**:

- 1) szkoła ma dostarczać uniwersalnego alfabetyzmu wyższego rzędu,
- 2) powinna motywować do uczenia się i wpajać nawyk ustawicznego kształcenia,
- 3) musi być systemem otwartym, dostępnym dla każdego niezależnie od wieku,
- 4) musi przekazywać wiedzę pojmowaną zarówno jako substancję, jak i proces,
- 5) edukacja w społeczeństwie post-kapitalistycznym ma przenikać całe społeczeństwo, angażując wszystkie organizacje zatrudniające ludzi (P. Drucker, 1999, s. 160–161).

Komplikująca się i multiplikująca, coraz płynniejsza i zmienniejsza nowoczesność wymaga **nowej alfabetyzacji**, odwołującej się do paradygmatu, który można określić zarazem jako humanistyczny, krytyczny i postmodernistyczny (B. Śliwerski, 2007, s. 445–447). W tym kontekście nabiera wagi rola dyskursu edukacyjnego (tzn. zdarzenia interakcyjnego z wymianą komunikatów w procesie edukacyjnym), który stawia pytania dotyczące procesu edukacyjnego, tj. uczestników, struktury umysłów podmiotów edukacji i ich zmian osobowościowych. Pozwoli on na tworzenie metodologii badawczej pedagogiki w zakresie wiedzy

⁵ *Episteme* – wiedza o koniecznej i niezmiennej prawdzie, ugruntowana w Kartezjańskim poszukiwaniu apriorycznych podstaw (R. Rorty, 1994).

o edukacji (T. Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 86–87). Pluralizm idei politycznych i wartości kulturowych wywołuje potrzebę „przeprojektowania całego systemu edukacji” (*redesigning education*, termin K. Wilsona), który odpowiada na wyzwania zmiennej i komplikującej się ponowoczesności, obfitującej w antynomie, kontrowersje i dylematy. Przebudowa dotyczyłaby programów nauczania, materiałów dydaktycznych i sposobów kontroli wiadomości. Systemu, którym dziś zawładnęła metoda drobnych kroczków, z obezwładniającym przywiązaniem do technokratycznej przydatności czy promowaniem konkurencji od pierwszych lat szkoły („trzeba się umieć dobrze sprzedać”), niszczącej więzi. Preferowanie przydatności i mobilności jednostek wywołuje erozję więzi społecznych, prowadząc do dezintegracji. Kontynuacja indywidualizacji nauczania byłaby możliwa przez angażowanie do pomocy starszych kolegów, uczniów i studentów jako terminatorów, w przyszłości nauczycieli.

W jakim stopniu przeprojektowanie systemu zalecane przez może owocować istotnymi jakościowymi zmianami edukacyjnymi, pokazuje tabela 1.

Tab. 1. Różnice między systemami edukacji: tradycyjnym (e) i K. Wilsona (E)

Nr	e	E
1	przedmiot nauczania	osoba
2	program	kontekst
3	skupienie na błędach ucznia	budowanie na silnych stronach ucznia
4	oddzielenie wartości od przedmiotu	naturalny związek przedmiotu z wartościami
5	szablonowe testowanie dla wartości	indywidualizowany sprawdzian postępów
6	zdawanie egzaminów	wyniki działania w praktyce
7	system Komeńskiego	system post-komeński
8	brak systemu rozliczania z nauczania	system rozliczania z nauczania à la <i>reading recovery</i> (RR)
9	kształcenie według roku urodzenia	kształcenie indywidualizowane, przez całe życie
10	brak samokorekcji systemu	systematyczny proces samokorekcji systemu
11	przymus	własna wola
12	-	fizyczny rozwój mózgu od urodzenia
13	-	10 000 godzin

Źródło: S.D. Głazek (2011b, s. 1).

Porównując oba systemy, S. Głazek akcentuje skupianie się tradycyjnego systemu edukacji na nauczaniu przedmiotu, natomiast w postulowanym akcentowane jest kształcenie umysłu na miarę możliwości i potrzeb. W systemie E kontekst służy jako bodziec do nauczania się ważnych rzeczy, bez determinacji programowej systemu e. W starym, tradycyjnym systemie docenia się spełnienie wymagań, nawet pozorne, natomiast w przeddefiniowanym systemie stawia się na pierwszym planie już posiadane umiejętności, które pozwalają dostrzec to, co nowe i warte poznania. Naturalne dzielenie się wiedzą z ludźmi w systemie E zastępuje destruktywną konkurencję e. Dostarczanie informacji o indywidualnych postępach ucznia zastępuje ujednolicone testowanie na ocenę. Zamiast sprawdzania krótkotrwałego zapamiętania na zaliczenie zostaje wprowadzona ocena działania ucznia w praktyce. W istniejącym systemie nadal dochodzi do taśmowego kształcenia uczniów, które chce wyeliminować system zredefiniowany, odpowiadając na wyzwania zmiennej i płynnej współczesności. Zastosowanie *reading recovery* pozwala rozliczyć nauczycieli z rozwoju umiejętności uczniów. E uwzględnia różnice między uczniami, nie fetyszyzując kryterium wiekowego. E jest stworzony, aby dzięki samokorekcji spełniać potrzeby klientów: uczniów, rodziców i pracodawców.

Tradycyjny system odwołuje się do przymusu, natomiast przyszłościowy opiera się na woli, która pobudza struktury i funkcjonowanie mózgu. W E mózg postrzega się jako organ ewoluujący, nie zaś tylko jako służący do zaprogramowania (S. Głazek, 2011a, s. 2; 2011b, s. 5–6).

Koncepcja zmiany wewnątrzsystemowej edukacji ma w sobie coś z przejścia fazowego, a szkoła miałaby zamienić się w swego rodzaju laboratorium, które testowałoby nowe pomysły. Nauczyciele, przyjmując postawę badacza i projektanta, generowałiby innowacje, utrzymując stały kontakt ze światem zewnętrznym.

W tym kontekście nieodzowny będzie postulat zastępowania indoktrynacji i metod pamięciowych budzeniem w wychowanku krytycyzmu i przełamywania obawy przed wzrastaniem. W większości szkół nadal zaniedbuje się aktywne nauczanie przez inspirację i motywację uczniów, a zamiast tego na wszystkich poziomach kształcenia poprzestaje się na odwoływaniu głównie do sensu informacji, determinującego przecież formę przekazu. Redukuje to selekcję informacji i ich uogólnianie przez refleksję i kreatywne zastosowanie (D. Willingham, 2009, s. 221–223).

Szybkie i częste – typowe dla ponowoczesności – zmiany w warunkach życia osób wywołują problemy z tożsamością i poznaniem oraz skłaniają do refleksyjności. Rodzą one wielorakie dylematy:

- 1) nowoczesność dzieli, a zarazem ujednolica,
- 2) odczuwana jest bezsilność w obliczu zróżnicowanej rzeczywistości,
- 3) brak niepodważalnych autorytetów,
- 4) nowoczesność otwiera nowe perspektywy, oferując standardowe efekty kapitalizmu rynkowego.

Ponadto coraz wyraźniejsze jest opóźnienie kulturowe, czyli zjawisko coraz szybszego postępu technologicznego, skutkującego nienadążaniem rozwoju świadomości moralnej uczniów (studentów) i organizacji systemu edukacji. Kultura kofiguratywna miesza się bowiem z elementami kultury prefiguratywnej, wypierając kulturę postfiguratywną dominującą w społeczeństwie tradycyjnym (A. Giddens, 2002, s. 258–274). Te nabrzmiewające problemy społeczno-kulturowe w edukacji dostrzega Z. Kwieciński, który – odwołując się do teorii społecznej Habermasa⁶ – upomina się o **alfabetyzację krytyczną**, umożliwiającą jednostce indywidualne oświecenie, osiągnięcie mądrości praktycznej i krytycznej zarazem oraz samodzielne osądzanie etyczne i polityczne (Z. Kwieciński, 2007, s. 29). Jej wdrożenie uczyłoby myślenia krytycznego zamiast wpajania nowego materiału przez wręcz kontrproduktywne gotowe formuły programowe i testy. Ujawnia się tu widoczny paradoks. Szkoły, choć uczą pod testy, to najczęściej nie analizują potem ich wyników. Nauczyciele z reguły korzystają z „gotowców” oferowanych przez wydawnictwa edukacyjne. A przecież analiza jakościowa testów wymaga dodatkowych działań, wyodrębnienia zadań, określenia, który nauczyciel był odpowiedzialny za przekazanie sprawdzanych treści, wyciągnięcia wniosków i podjęcia działań naprawczych. Byłaby to ewaluacja, czyli ocena przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów.

⁶ Teoria społeczna ewolucji i modernizacji J. Habermasa (przedstawiciela paradygmatu krytycznego) przyjmuje tezę o integralności poznania naukowego i praktyki społecznej, skupiając się na różnicach między racjonalnością komunikacyjną a racjonalnością instrumentalną (strategiczną).

Po pierwsze i najważniejsze, bez adekwatnych propozycji metodologicznych⁷, a w następstwie metodycznych szkoły będą w coraz większym stopniu ograniczać się do roli przedsięwzięć edukacyjnych, które dostarczają przysłowiowego papieru. „Ryba psuje się od głowy” przez brak ruchliwości kadr uczelnianych, co powoduje przywiązanie do zastanych rozwiązań, uwiąd dyskusji i ułatwia tworzenie się trwałych, nie zawsze pozytywnych układów personalnych. Polski model kariery akademickiej jest antyinnovacyjny. Chałturzący wykładowcy przyczyniają się do nadprodukcji ludzi z papierkiem zamiast wykształconych absolwentów, a standaryzowane testy zamieniają się w główne narzędzie oceny wiedzy i preferowanego schematycznego myślenia. Z drugiej strony, młodzi Polacy ustępują pod względem zaradności nie tylko liderującym Szwajcarom i Norwegom, ale także Finom czy Anglikom. Tylko 28% studentów szuka pracy przed terminem obrony dyplomowej. Wskutek tego start zawodowy przeciętnego absolwenta następuje w Polsce po upływie blisko dwóch lat, natomiast w Unii Europejskiej – trzech miesięcy. Skoro jednak istnieje świadomość tych deficytów, właściwe byłoby monitorowanie losów absolwentów, dostosowując strukturę kształcenia do wymogów rynku pracy. Niedawno MEN docenił znaczenie monitoringu, wprowadzając jego obowiązek od października 2011 r. (IBnGR, 2009).

Kolejnym ważnym spostrzeżeniem jest to, że bezalternatywne kształcenie powoduje wypuszczanie na rynek pracy rzeszy do bólu pragmatycznych absolwentów, unikających zaangażowania społecznego i politycznego, z brakami w zakresie pracy zespołowej, umiejętności rozwiązywania problemów i komunikacji; także z deficytem kulturowym i naukowym. Szkoły wyższe coraz częściej realizują formułę pomaturalnych szkół zawodowych. Uczelnie, chcąc wypełnić poziomy wymagań określone przez proces boloński⁸, ograniczają kształcenie do niezbędnego minimum programowego. Istnieje uzasadniona obawa, że prorynkowe nastawienie absolwentów będzie przejawiać się **hiperkonsumpcjonizmem** (znaczę tyle, ile posiadam), czyli stylem życia wyrażającym się dążeniem do jak najszybszej stabilizacji ekonomicznej.

Krytyczna humanizacja edukacji – kilka uwag pedagoga-praktyka

Po selektywnym opisie i próbie wyjaśnienia stanu edukacji, która przewycięża dychotomię teorii odwołującej się do metodologii i praktyki, oraz czerpie z metodyki, rodzi się pytanie: Jaka jest przyszłość edukacji transmitującej głównie wiedzę substancjalną? Co z wiedzą potoczną, bardziej funkcjonalną i komunikowalną niż wiedza naukowa, z której korzysta się w edukacji? Często zapomina się, że ta pierwsza odhumanizowuje, druga zaś uprzedmiotawia świat społeczny. Czy rozumienie edukacji jako praktyki pozostanie zrozumiałe, kiedy odrzucimy Arystotelesowskie pojęcia *phronesis* i *praxis*?⁹ Jak w nowoczesnym

⁷ Metodologia szuka odpowiedzi na pytanie „Co należy zrobić?”, natomiast metodyka abstrahuje od meritum i poszukuje odpowiedzi „Jak to należy zrobić?”. Ta pierwsza odnosi się do metod postępowania badawczego, natomiast druga do metod postępowania praktycznego.

⁸ Proces boloński – ujednoczenie systemów kształcenia wyższego w Europie dzięki wprowadzeniu systemu punktów kredytowych, podziałowi studiów na dwustopniowe, kontroli jakości kształcenia i promocji programów mobilności studentów i wykładowców; <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>.

⁹ *Phronesis* (grec.) – myślenie praktyczne, dotyczące postępowania właściwego moralnie; trwała dyspozycja; *praxis* (grec.) – praktyka społeczna.

kontekście edukacyjnym dominująca filozofia i ideologia neoliberalizmu mogą przyczynić się do rozwoju *phronesis* jako trwałej dyspozycji?

Można zgodzić się z opinią H. Cannatelli o coraz częstszym pojmowaniu współczesnej edukacji jako **kultury przedsięwzięcia**, która preferuje ideę ekonomii rynku. Owocuje to przesunięciem znaczeń istoty edukacji (eksperymentowanie, świadomość historyczna, wiedza, rozum, dyskurs, myślenie dialektyczne i teoria) ku nieadekwatnym obszarom. W efekcie tego następuje ograniczenie dostępu do sfery kształcenia. Ten sposób myślenia neoliberalnego o edukacji zgodnej z oczekiwaniami konsumentów, który czerpie z paradygmatu funkcjonalnego, spłyca i wyjaławia kulturę edukacyjną (H. Cannatella, 2006, s. 77). Jak dotąd filozofia edukacji nie potrafiła sprostać wyzwaniom kultury przedsięwzięcia, która uznaje wzorzec nakład – wydajność, potrzebę globalnego dyskursu i stosuje ujęcie systemowe. Edukacja nie przywiązywała wagi do pragnień ludzkich, zwłaszcza do oczekiwań konsumenckich. Opisywane już wcześniej jej nowe neoliberalne oblicze mocno odwołuje się do siły ekonomii rynkowej. Stąd uzasadnione stają się obawy przed utratą kontemplacyjnej i refleksyjnej istoty edukacji na rzecz preferowanego nastawienia usługowego. Nabywanie wiedzy przybiera charakter wymiany handlowej. Szkoły nie przekazują już wiedzy wyposażającej elitę, lecz tylko dostarczają pragmatycznych graczy systemu (J.-F. Lyotard, 1997, s. 93–94, 136).

W jakim zakresie możliwa jest szkoła zorientowana na jednostkę, z wiodącymi rolami edukatorów-pośredników między uczniem a programem oraz między szkołą i społecznością, którzy wzbogaciliby proces edukacji? W czasie docierających obecnie do szkół różnych szczebli roczników niżu demograficznego i przy utrwalającej się tendencji propozycja ta nabiera realnego kształtu. Trwający cykl koniunkturalny może ułatwić przeprojektowanie systemu edukacji przy spadającej liczbie uczniów i studentów.

W tym kontekście należy systematycznie sięgać do aktywizujących metod nauczania, pobudzających kreatywność uczniów przez formułowanie problemów i rozwiązywanie techniką improwizacji, symulacji czy projektu, z ograniczoną kontrolą, a także wiązać codziennie teorie tradycyjnych przedmiotów z praktyką doświadczaną w środowisku pozaszkolnym. Pamiętać trzeba, że piętą achillesową polskiej edukacji jest niedostatek doświadczeń i eksperymentów. Pojawić się może pytanie: W jakim stopniu profilować wykształcenie ogólne, pamiętając przy tym, że licea profilowane, które w założeniu miały być lepszymi zawodówkami, stały się najgorszymi wśród liceów (egzamin maturalny w roku szkolnym 2010/11 zdało niespełna 50%)? Licea profilowane okazały się zatem mało efektywną hybrydą łączącą liceum ogólnokształcące z technikum (S. Drelich, 2011, s. 92). Co istotne, połowa absolwentów zawodówek i techników nie może znaleźć pracy z powodu niedopasowania kwalifikacji do wymagań pracodawców na lokalnym rynku pracy. Choć z drugiej strony, właśnie w zawodówkach, oferujących poszukiwane na rynku pracy zawody, część młodzieży może znaleźć ścieżkę osobistego sukcesu.

Jak już wspomniano, decydujące znaczenie dla zakresu i poziomu tak istotnej zmiany będzie miało nastawienie, jakie nauczyciel przyjmie w praktyce szkolnej. Czy będzie idealistycznym esencjalistą, eksperymentalnym progresywidą czy neotomistycznym perenialistą? W szkole najczęściej spotykany jest typ mieszany, tj. trzymający się standardów zwolennik zmodernizowanego herbartyzmu, czyli esencjonalny perenialista. Problem w tym, że dla przeprojektowania edukacji szczególnie przydatny byłby **edukator-prowokator**, który będzie zwracał uwagę własną i otoczenia na pytania o sensy, stymulował wrażenia poznawczo-emocjonalne, kierował się raczej intuicją niż kalkulacją oraz dostrzegał niespójność rzeczywistości społecznej i ograniczoność jej postrzegania przez jednostkę. Inspirował do zadawania

pytań zamiast wykładania treści, narrator pomagający powiązać fakty, uwrażliwiający na konteksty i zależności przyczynowo-skutkowe. Musiałby być jednak kształcony na studiach według modelu określonego nie jako legitymizacja potoczności, lecz zmiana perspektywy poznawczej (H. Broudy, 2008, s. 159; M. Hardt, A. Negri, 2005, s. 48).

Niewątpliwie dużo będzie znaczyła jego wrażliwość na problemy teoretyczne i praktyczne edukacji, połączona z gotowością do prowadzenia badań empirycznych, deskryptywnych, diagnostycznych, eksplanacyjnych czy porównawczych. Będzie sięgał do metod istotnościowych fenomenologii i hermeneutyki, które pozwalają odsłaniać świadomość i fenomen myślenia oraz objaśniać egzystencję wychowanka przez intuicyjne wczuwanie się w sytuacje edukacyjne. Sposób ten zawiera w sobie metoda fenomenologicznej deskrypcji. Zintensyfikować może to stosowanie przez edukatora postawy *epoché*¹⁰ – czyli dystansu wobec powszechnie uznawanych stwierdzeń i sądów oraz mniemań rodzących przesady i stereotypy (K. Ablewicz, 2006, s. 184–185; 2007, s. 484–493).

W toku kształcenia zawodowego nauczyciela należy umożliwić mu doświadczenie praktycznie i mentalnie integralnego myślenia i działania. Pomogłoby w tym przygotowanie go do innowacyjnego myślenia, które wyzwala wewnętrzną motywację do podejmowania twórczych działań. Wymóg ten uczyniłyby realnym szkoły ćwiczeń, funkcjonujące jako laboratorium dla studentów. Nauczyciele, nie chcąc przyspieszać utraty swej autonomii – i tak występującej w niewielkim zakresie, z powodu niskiego poziomu kultury dydaktycznej szkoły – nie powinni powielać stereotypów, bezwartościowych praktyk i potocznych teorii (H. Sowińska i in., 2011, s. 561–562).

Należy sięgnąć do nieco zapomnianego, ale nadal aktualnego hasła E. Faure'a sprzed kilkadziesiąt lat: „uczyć się, aby być”. Otóż funkcją teleologiczną szkoły jest kształtowanie umiejętności uczenia się permanentnego, które pozwala samorealizować się egzystencjalnie przez rozwój duchowy, kreatywności i spontaniczności, potwierdzanie własnej wartości. Krokiem w stronę tak pojmowanej istoty kształcenia jest projekt wprowadzenia nowego systemu pracy z uczniami o specjalnych potrzebach. A takich w populacji uczących się jest *circa* 1/3. Ma się to odbywać przez zespoły edukacyjne (wychowawca, nauczyciele przedmiotu, pedagog szkolny, rodzice), które mają wypracować właściwą metodykę edukacyjno-terapeutyczną (MEN, 2011).

Przed edukacją stoi wyzwanie eliminacji dydaktyki systemu klasowo-lekcyjnego, który mogłaby zastąpić edukacja inter- i multimedialna, holistyczna, humanistyczna i autorska (B. Śliwerski, 2009, s. 327). Wcielenie tego w życie szkoły pozwoliłoby sfalsyfikować popularne stwierdzenie wśród uczniów szkoły publicznej (z założenia funkcjonującej jako masowa): „nie myślę, bo jestem w szkole”. Zatem nie pranie mózgow, lecz optymalizacja naturalnego pędu jednostki w wieku dziecięcym i młodzieńczym do poznawania. Duże rezerwy tkwią w większym wykorzystaniu technologii informacji i komunikacji, której nie sprzyja tradycyjna organizacja pracy w szkole. Wśród wielu propozycji byłyby interaktywne kształcenie na odległość, kursy e-learningowe czy aktywna edukacja *online*, finalizowane certyfikatami (np. platforma konferencyjno-konwersacyjno-społecznościowa *ted.com Ideas worth spreading* czy kursy dla studentów *online* Massachusetts Institute of Technology). Wiele wskazuje na to, iż duży zysk pojawiłby się przez wykorzystanie struktury pionowej w szkole i posłużenie asystentami do pomocy, którzy rekrutują się spośród przygotowanych starszych uczniów

¹⁰ *Epoché* (stgr.) – czasowe wzięcie w nawias pewności co do przekonań i założeń, Husserlowskie „branie w nawias” (E. Husserl, 1982).

(K. Wilson, B. Daviss, 1994). Stąd kształcenie wszystkich kompetencji społecznych i umiejętności miękkich powinno się rozpocząć już na wczesnoszkolnym etapie edukacji. Inaczej istnieje obawa, że zamiast społeczeństwa będziemy mieć w coraz większym stopniu agregat jednostek z zanikającym poczuciem więzi społecznej, a w konsekwencji regres cywilizacyjny.

Nie chcąc pogłębiać anachronicznego modelu i niskiej jakości edukacji, należałoby pójść drogą *flexibility*, czyli kombinacji wysokich i stale podnoszonych kompetencji uczniów oraz studentów z płynną i zmienną rzeczywistością, w tym elastycznym rynkiem pracy. Otwierane kierunki i profile kształcenia powinny więc odpowiadać w większym stopniu na oczekiwania pracodawców, gdyż rzeczywisty przyrost wiedzy – szczególnie procesualnej – związany jest z działaniem praktycznym, które pozostaje źródłem dynamiki poznawczej i jej kryterium wartościowania.

Próba podsumowania

Koncepcja przeprojektowania edukacji K. Wilsona, S. Głazka, B. Davissa, C. Barsky'ego czyni realnym nastawienie edukacji na refleksyjną i krytyczną dekonstrukcję świata. Konsekwencją byłby przyrost wiedzy procesualnej kosztem tej substancjalnej. Pozwoliłoby to także przestać traktować szkołę podstawową jako poczekalnię przed kolejnymi stadiami kształcenia, a szkołę średnią ogólnokształcącą jako kurs przygotowawczy na studia wyższe, te zaś jako fabryki dyplomów (A. Nalaskowski, 2002, s. 71).

Prowokuje to do stawiania kolejnych pytań. Jakie są strategiczne cele edukacji i jej fundamentalne zadania w XXI w.? Jaką należy przyjąć orientację metodologiczną w badaniach związków między teorią a praktyką: fundamentalną (indukcjonistyczną, hipotetystyczną, esencjalistyczną, anarchistyczną) czy raczej antyfundamentalną (anarchizm anarchistyczny, anarchizm esencjalistyczny, anarchizm redukcjonistyczny, anarchizm indukcjonistyczny, z dominacją intuicji jako metody)? Wybór paradygmatu z założenia będzie skutkować organizacją czynności badawczych, które umożliwią odkrycie związków między naszymi sądami o faktach a danymi faktami (J. Gnitecki, 2006, s. 68). W jakim stopniu wystarczające okazuje się dotychczasowe stosowanie wyjaśnienia dedukcyjnego, indukcyjnego i statystycznego do pełnej kontekstów praktyki edukacyjnej? W jakim stopniu sięgać do wyjaśnienia intuicyjnego, teleologicznego czy modelowego w sytuacji niedoboru sensu i motywacji, konfliktu racjonalności instrumentalnej i komunikacyjnej?

Podsumowując, metodą wyjścia z kryzysu edukacji jako zjawiska kulturowego byłoby wygenerowanie **mechanizmu innowacyjności, kreatywności i samokorekcji w procesie nauczania – zawartego w koncepcji przeprojektowania edukacji Wilsona – w każdym jego stadium**. Umożliwić każdemu rozwój osobowościowy i intelektualny w indywidualnym tempie. Do przeprowadzenia zamierzonych zmian byłiby jednak potrzebni edukatorzy-prowokatorzy, wykształceni nie tylko wąskospecjalistycznie, zawodowo, lecz także ogólnohumanistycznie: filozoficznie (ontologia, epistemologia, metodologia), psychologicznie (komunikacja społeczna, kogniwytyka), przyrodniczo (neurobiologia) i pedagogicznie (trendy i teorie pedagogiczne, teoria wychowania, diagnostyka i poradnictwo pedagogiczne). Dlatego nie dążyć do faktycznej integracji wiedzy w procesie wychowania i kształcenia, nie zaś tylko formalnie zintegrowanego nauczania? Wiedzy, która jest nieuniknioną potrzebą, stąd też jej funkcjonalność i komunikowalność pozostają *conditio sine qua non* jako esencja edukacji.

Pytanie, jak odejść od sztywnego gorsetu programowego w edukacji, z utrwaloną strukturą przedmiotów nauczania? Stosując formułę szkoła-laboratorium. Z tego powodu, że cechą dzisiejszych społeczeństw jest zmiana. Edukacja nie może być wyjątkiem, bo stałaby się reliktem, a nie siłą napędową. Nie można zapomnieć tylko o zachowaniu proporcji między ciągłością a zmianą.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2006). Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Ablewicz, K. (2007). Badania fenomenologiczne w pedagogice: istota czy jakość? W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.
- Amsterdamski, S. (1983). *Między historią a metodą: spory o racjonalność nauki*. Warszawa.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Broudy, H. (2008). Na ile filozoficzna może być filozofia edukacji. P. Sosnowski i in. (tłum.) (translatorium). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Cackowski, Z., Kmita, J., Szaniawski, K., Smoczyński, P.J. (red.) (1987). *Filozofia i nauka: zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Cannatella, H. (2006). The Moving Paradoxes of Education. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Carr, W. (2008). Filozofia edukacji. P. Sosnowski i in. (tłum.) (translatorium). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1996). Emancypacja czy izonomia. W: H. Kwiatkowski, Z. Kwieciński (red.). *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Z. Bastgen (tłum.). Warszawa.
- Dewey, J. (2005). *Szkoła a społeczeństwo*. R. Czaplńska-Muternilchowa (tłum.). Warszawa.
- Drelich, S. (2011). Quo vadis polska szkoła? Raport matury 2011. *Liberté!*, 9.
- Drucker, P. (1999). *Spółczesność pokapitalistyczne*. G. Kranas (tłum.). Warszawa.
- Euro - nauka czy nauczka. A. Giza-Poleszczuk w rozmowie z W. Fuskiem i W. Tymowskim (2011). *Gazeta Wyborcza*, 162.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa.
- Feyerabend, P. (1975). How to Defend the Society against Science. *Radical Philosophy*, 11.
- Feyerabend, P. (1987). *Farewell to Reason*. London.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. A. Szulżycka (tłum.). Warszawa.
- Giroux, H.A., McLaren, P.L. (1989). Schooling, Cultural Politics and the Struggle for Democracy. W: H.A. Giroux, P.L. McLaren (red.). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Politics and Struggle for Democracy*. New York.
- Głazek, S.D. (2011a). Chińczycy trzymają się mocno. *Nowa Krytyka*, 19.
- Głazek, S.D. (2011b). Edukacja XXI wieku. *Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 108.

- Gnitecki, J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań.
- Gofron, A., Piasecka, M. (2008). Od redaktorów naukowych. W: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. A. Kacmajor, A. Sułek (tłum.). Gdańsk.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski (tłum.). Warszawa.
- Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperium*. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk (tłum.). Warszawa.
- Heitmeyer, W. (2005). Die verstörte Gesellschaft. In weiten Teilen der Bevölkerung wächst die Orientierungslosigkeit. *Die Zeit*, 51; www.zeit.de/2005/51/Verst_9arungen (03.08.2011).
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji: konteksty, zagrożenia, możliwości*. Bydgoszcz.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2006). Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. A. Wajs (tłum.). Warszawa.
- IBE. (2011). Raport o stanie edukacji 2010. W drodze do społeczeństwa wiedzy. M. Federowicz, M. Sitek (red.), <http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html?start=1> (25.12.2011).
- IBnGR, Ernst & Young, (2009). Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, <http://ptbk.mol.uj.edu.pl/download/aktualnosci/akt.diagnoza.pdf> (10.10.2011).
- Kłoskowska, M. (2006). Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. E. Neyman (tłum.). Warszawa.
- Komeński, J.A. (1883). *Wielka Dydaktyka*. H. Wornic (tłum.). Warszawa.
- Kotański, A. (2007). O geometrii nieeuklidesowej; www.if.uj.edu.pl/Foton/wyklady/geometria-kotanski.pdf (7.08.2011).
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. H. Ostromęcka (tłum.). Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2007). Potrzeba alfabetyzacji krytycznej. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Lublin.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków.
- Lewowicki, T. (2001). Szkic do dziejów metodologii pedagogiki. *Rocznik Pedagogiczny*, 24.
- Liotard, J.-F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. M. Kowalska, J. Migasiński (tłum.). Warszawa.
- MEN. (2010). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U., 28, poz. 1487.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2011). *Polska 2011. Gospodarka – Społeczeństwo – Regiony*. Warszawa.
- Mucha, J. (1986). *Socjologia jako nauka krytyczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa.
- Murzyn, A. (2001). *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Kwestie wybrane*. Kraków.
- Nalaskowski, A. (2002). *Widnokęgi edukacji*. Kraków.

- Nalaskowski, A. (2010). *Pedagogiczny zapis dekady*. Olsztyn.
- OECD. (2009). Program for International Students Assessment (PISA). Technical Report. Digital Reading Assessment, www.oecd.org/dataoecd/13/62/48579100.pdf (6.09.2011).
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2011). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa.
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Oxford.
- Robinson, K. (2006). Why schools kill creativity. The case for an education system that nurtures creativity: TED Conference talk, Monterey, www.ted.com/index.php/talks/view/id/66 (11.09.2011).
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. M. Szczubiałka (tłum.). Warszawa.
- Sowińska, H., Krauze-Sikorska, H., Kuszak, K., Michalak, R., Rura, G. (2011). Podsumowanie i wnioski. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań.
- Szahaj, A. (2011). Czy tylko równe szanse? O liberalnej polityce społecznej. *Liberté!*, 9.
- Szołtysek, A. (1998). *Filozofia wychowania*. Toruń.
- Sztompka, P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany: społeczne koszty transformacji*. Warszawa.
- Śliwerski, B. (2007). Jaki paradygmat? W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa.
- Świat po pigułce. J. Żakowski z prof. Z. Baumanem (2010). *Polityka*, 47.
- Vogl, J. (2010). *Das Gespenst des Kapitals*. Zürich.
- Więclaw, M. (2005). Jak być dobrym relatywistą? *Nowa Krytyka*, 17.
- Willingham, D. (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. Chichester.
- Wilson, K., Daviss, B. (1994). *Redesigning Education*. New York.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2011). *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, tam wszystkim żyje się lepiej*. P. Listwan (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (2007a). *Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa.
- Witkowski, L. (2007b). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.

Streszczenie

Edukacja, będąc procesem, spina systemową klamrą poznanie, z reguły monosubiektywne, z intersubiektywną wiedzą, która, chcąc sprostać wyzwaniom XXI w., powinna być w jak największej mierze komunikowalna i funkcjonalna.

W sytuacji zmiennej ponowoczesności, z jej niewyczerpywalnością i nieprzewidywalnością, nieodzowne staje się stosowanie paradygmatu interpretatywnego i pluralistycznej metodologii badań nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji. Pojawiają się tu jednak napięcia, które biorą się z konfrontacji modernistycznej wolności i postmodernistycznego zróżnicowania. Ponadto istnieje problem systemowego upolitycznienia edukacji, który skutkuje reprodukcją nierówności społecznej i nowymi mechanizmami selekcji. Przeżywany przez edukację kryzys, który bierze się z utraty jej pierwotnego celu, czyli procesu oświecania (*educare*), wymusza zmianę *modus operandi* całego systemu. Pluralizm idei politycznych i wartości kulturowych wywołuje potrzebę przeprojektowania całego systemu edukacji, odpowiadają-

cego na wyzwania zmiennej i komplikującej się ponowoczesności, obfitującej w antynomie, kontrowersje i dylematy.

Metodą wyjścia z kryzysu edukacji jako zjawiska kulturowego byłoby wygenerowanie mechanizmu innowacyjności, kreatywności i samokorekcji w procesie nauczania, w każdym jego stadium.

Summary

Education being a process, is fastening together with system buckle getting to know as a rule monosubjective with the intersubjective knowledge which wanting to meet challenges of the 21st century, should to be in like for the greatest measure communicational and functional.

In the situation of the variable postmodernity, from for her **nondepletability** and with unpredictability applying the paradigm is becoming essential interpretive and of pluralistic research methodology above functioning and the effectiveness of an educational system. Here however tensions stemming from the confrontation of the modernist freedom and the post-modernist diversity appear. Moreover a problem of system politicizing the education, resulting in the reproduction of social inequalities and new mechanisms exists of selection. Crisis gone through by the education stemming from loss of her original objective, i.e. the process of enlightening (*educare*) is extorting change *modus operandi* of entire system. The pluralism of political ideas and cultural values is triggering the need of restyling of the entire educational system, answering challenges of the variable and becoming complicated postmodernity, being full of antinomies, controversies and dilemmas.

As the cultural phenomenon generating the mechanism would be a method of the way out of the crisis of the education of the innovation, the creativity and the self-correction in the process of teaching, in every his stage.

Robert Janik

Politechnika Częstochowska

Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju

Współczesna nauka, kojarzona powszechnie z potężnym źródłem wiedzy zdolnej zmieniać świat, chlubi się wysokimi standardami profesjonalizacji i specjalizacji¹. W jej ramach występują tendencje do tworzenia coraz to nowych dyscyplin i subdyscyplin, których luminarze posługują się w swych pracach badawczych skomplikowanymi, niejednokrotnie wyrafinowanymi metodami i technikami, zdobywają informacje na temat interesujących ich segmentów rzeczywistości. Ma to miejsce także w przypadku nauk społecznych, które po stosunkowo późnym starcie w XIX w. zaczęły w następnym wieku odgrywać coraz ważniejszą rolę, docierając stopniowo praktycznie do wszystkich obszarów ludzkiej aktywności (N. Luhmann, 1994), i oferować różnym podmiotom społecznym (zarówno instytucjom publicznym, jak i prywatnym, np. koncernom medialnym) swe usługi badawcze. Wachlarz tych usług sięga od zagadnień demograficznych, przez analizy problemów społecznych, aż do określania nastrojów i stanowisk rozmaitych środowisk wobec różnorodnych problemów czy ugrupowań politycznych. Nic nie wskazuje na to, żeby miało się to zmienić w obecnym stuleciu; wręcz przeciwnie, wyraźnie dostrzegalny jest wzrost zainteresowania badaniami opinii publicznej, jak również zachowań konsumenckich czy obywatelsko-politycznych. Badania rozpowszechniły się też w takich obszarach życia społecznego, jak wychowanie i nauczanie, prawo, religia, administracja czy kultura. Zdobywanie wiadomości nie ogranicza się współcześnie do prostych metod kwantytatywnych (E. Babbie, 2008, s. 40–41; G. Buttler, N. Fickel, 2002), lecz obejmuje całą paletę instrumentów umożliwiających uzyskiwanie informacji o otaczającej nas rzeczywistości społecznej (K.-D. Opp, 1976, s. 186–420; J. Dewey, 2002). Należą do nich m.in. *case study*, komparatystyka (często łączona z badaniami historycznymi), wywiady, ankiety, obserwacja, techniki hermeneutyczne (J. Hauff i in., 1975; G. Kneer, A. Nassehi, 1997; J. Friedrichs, 1990), analiza wytworów, eksperymenty, tworzenie tzw. społecznej kartografii i socjogramów. Ostatnio dochodzą do tego nowe formy badawcze związane z rozwojem zaawansowanej techniki (M. Bookchin, 1982, s. 219–239; P. Zieliński, 2000, s. 103–115), takie jak analiza informacji pochodzących z Internetu, stosowanie modelowania komputerowego, analizy probabilistycznej lub zapisywanie informacji i obrazów przy pomocy magnetowidów, aparatów fotograficznych i kamer wideo, nie wspominając o różnych wysoce interdyscyplinarnych pomysłach (J. Krasuski, 1988, s. 367), np. dołączania

¹ Sceptycy mówią w tym kontekście o swego rodzaju mitologii wszechmocy i scjentyzmie jako pewnego rodzaju parareligijnym kulcie wiedzy.

do pakietów metodologicznych niekiedy bardzo wyrafinowanych intelektualnie pomysłów zaczerpniętych z innych dyscyplin, czego przykładem mogą być testy DNA.

Tak znaczny rozwój metodologii nauk społecznych nie był procesem łatwym i szybkim; przeciwnie, można zaryzykować tezę, że metodologia badań społecznych jest produktem wielowiekowego procesu pełnego wzlotów i upadków. Geneza szeroko pojętych badań społecznych związana jest w dużej mierze z rozwojem systemów religijnych, administracyjnych, militarynych i ekonomicznych, których początków upatrywać można w starożytności w miejscach uchodzących za kolebkę cywilizacji, za jaką uchodzą tereny między Tygrysem i Eufratem.

Powstanie na tym terenie form organizacji, które z dzisiejszego punktu widzenia wydawać się mogą prymitywne, lecz były w stanie wytworzyć funkcjonalne struktury władne zapewnić im kontrolę nad stosunkowo dużymi grupami ludności, było osiągnięciem o dużym znaczeniu cywilizacyjnym.

Nie byłoby to możliwe bez wypracowania *know-how* w zakresie matematyki i pisma². Trudno z niezbitą pewnością dociec, czy najpierw rozwinęło się pismo, czy powstały liczby; wiele dowodów przemawia za tą ostatnią ewentualnością. Niezaprzeczalnym faktem jest, iż w językach starożytnych określone prototypy liter oznaczały równocześnie cyfry. Początków zarówno liczb, jak i geometrii i pisma (początkowo klinowego)³ nauka doszukuje się w Mezopotamii ok. 3100 r. p.n.e., chociaż nie brak głosów opowiadających się za wcześniejszym okresem; wkrótce (ok. 3000 r. p.n.e.) pojawiły się one także w niezbyt oddalonym Egipcie w postaci hieroglifów. Liczby, przy pomocy których można było liczyć, i środki pisemnej komunikacji powstały w obszarze przecinania się życia religijnego z politycznym i ekonomicznym – ówczesni władcy uchodzili często za istoty boskie lub je reprezentujące. Ofiarowywane im dary (daniny) były więc pewnym rodzajem podatków – ich składanie było dokładnie ewidencjonowane, co wymagało wysublimowanych (jak na owe czasy) znaków pozwalających utrwalać przekazy komunikacyjne. Umiejętności wyznaczania powierzchni i używania technik melioracyjnych były konieczne w Egipcie (i Mezopotamii) do racjonalnego działania w obliczu wylewów rzek i konieczności wyznaczania terenów pod uprawę dla rolników (powtarzające się wylewy rzek wiązały się z potrzebą każdorazowego wytyczania granic pól uprawnych)⁴. Także wznoszenie monumentalnych budowli, z których

² Tworzące się tam społeczeństwa różnicowały się pod względem struktury społecznej, co zdaniem niektórych badaczy było warunkiem rozwoju pisma. „Tymczasem gdy chodzi o pismo, wydaje się, że sprawa jest ściślej określona: pojawienie się pisma w naszej cywilizacji jest wcale dobrze zlokalizowane. Trzeba więc zastanowić się, z czym jest ono związane. [...] Co, być może warunkowało go? Tutaj można zrobić następujące spostrzeżenie: jedno zjawisko wydaje się związane wszędzie i zawsze z ukazywaniem się pisma, nie tylko we wschodniej części obszaru śródziemnomorskiego, ale i w Chinach przedhistorycznych, a nawet w okolicach Ameryki, gdzie zaczątki pisma ukazywały się przed podbojem – a mianowicie powstanie społeczeństw zhierarchizowanych, społeczeństw złożonych z panów i niewolników, społeczeństw używających pewnej części ludności do pracy na korzyść drugich. I gdy obserwujemy, jakie były pierwsze zastosowania pisma, wydaje się pewne, że zastosowania te dotyczyły przede wszystkim aparatu władzy: są to inwentarze, katalogi, spisy, prawa i rozporządzenia. We wszystkich wypadkach, czy chodzi o kontrolę dóbr materialnych, czy ludzkich istnień, mamy do czynienia z przejawami władzy pewnych ludzi nad innymi ludźmi i nad dobrami” (G. Charbonier, 2000, s. 23–24).

³ Pismo alfabetyczne rozwinęło się znacznie później; pierwszym znanym pismem alfabetycznym był alfabet fenicki, powstały ok. 1200 r. p.n.e.

⁴ Narodziny nauk społecznych związane są w pierwszym okresie ściśle z innymi naukami; specjalizacja sensu stricto pojawiła się dopiero na dalszych etapach rozwoju nauki.

część pełniła funkcje sakralne (np. świątynie i piramidy), ceremonialno-administracyjne czy militarne, wymagało znacznej wiedzy i umiejętności, w tym również koordynowania prac. Implikowało to rozwój technik z zakresu zarządzania (np. organizacja pracy przy monumentalnych budowlach w Egipcie). Podczas prac budowlanych powstawały spisane relacje, których analizy znacznie wzbogaciły zasób naszych informacji o kulturze starożytnego Egiptu. Na podstawie zachowanych danych można wywnioskować, że państwo to miało sprawny system podatkowy i aprowizacyjny, a podejmowanie decyzji administracyjnych i sądowych odbywało się – wbrew różnym przeszkodom (np. rozpowszechnionej korupcji) – sprawnie jak na standardy świata starożytnego.

Początkowo system zbierania danych o liczbie poddanych, ich zamożności i stopniu wypełniania obowiązków finansowych był związany ze sposobem zbierania podatków. Podatki – z uwagi na pełnienie przez władców funkcji religijnych, a nawet postrzegania ich jako istot boskich – były traktowane jako ofiary świątynne⁵. W tych warunkach danina dla bóstwa pełniła równocześnie funkcję podatku na rzecz władcy, tzn. państwa, gdyż był on swego rodzaju właścicielem kraju, którym władał. Niezwykle ważne były informacje dotyczące możliwości pozyskiwania rekruta, co prowadziło do rozwoju instrumentów pomagających zasilać armie kandydatami na żołnierzy. Nic więc dziwnego, że w tych warunkach rozwijać zaczęła się statystyka, nawet jeżeli nie była *explicite* określana tą nazwą. Wyrażało się to w przeprowadzaniu spisów powszechnych i skrupulatnym gromadzeniu danych o ludności, z podziałem na płeć i ogólne grupy wiekowe. Z punktu widzenia rządzących ważne było zbieranie informacji o poddanych. Aby ich kontrolować i zmuszać do określonych świadczeń, władcy sięgali niejednokrotnie do nieortodoksyjnych środków. W praktyce oznaczało to, że obok administracji państwowej i religijnej do pierwszych badań społecznych angażowano również załazki formacji określanych współcześnie mianem służb specjalnych.

Państwo zaczyna się od powstania biurokratycznej organizacji podejmowania i wykonywania decyzji. Na początku aparat państwowy – poborcy podatkowi, zarządcy i policja – podlega monarchii dziedzicznej, której władza zazwyczaj ma religijną legitymizację. Ta forma państwa nie ma charakteru „racjonalnej” biurokracji w rozumieniu weberowskim, ponieważ nadal ważną rolę pełnią więzi rodzinne i protekcjonizm. Występuje ona głównie w społeczeństwach rolniczych (J.H. Turner, 1998, s. 160–161).

Jednocześnie z rozwojem kultu religijnego i religijno-państwowego na terenie starożytnych centrów kulturowych dochodziło do intensyfikacji wymiany handlowej. Transakcje na rynkach już wcześniej doprowadziły do wypracowywania odpowiedniego oprzyrządowania intelektualnego w postaci sztuki sprawnego liczenia, dostosowanego do potrzeb ówczesnego biznesu, a z biegiem czasu również pisemnego opracowania zawieranych transakcji.

W miarę wzrostu znaczenia struktur religijno-politycznych pojawiały się szersze możliwości działalności ekonomicznej. Wymuszało to kolejne wynalazki intelektualne korespondujące z potrzebami społecznymi i powstanie szerszej grupy ludzi posiadających odpowiednie umiejętności. Warto zwrócić uwagę na to, że tworzące się organizmy państwowe wchodziły w bliskie relacje z kręgami gospodarczymi. Już na tym poziomie odbywały się zażarte dyskusje na temat tego, w jakim zakresie władza powinna wpływać na sferę ekonomicznej działalności państwa. Pozwala to przesunąć o kilka tysięcy lat wstecz granice dyskusji na

⁵ Ślady dobrze funkcjonujących systemów fiskalnych znaleźć można na kartach Starego Testamentu, czego przykładem może być ewidencja plemion izraelskich powiązana z egzekwowaniem ich świadczeń za rządów króla Salomona.

temat wolnego rynku i interwencjonizmu państwowego, które były charakterystyczne dla okresu zaawansowanego uprzemysłowienia.

Znaczącym krokiem w kierunku podniesienia poziomu rozwoju cywilizacyjnego stało się zakładanie miast. Koncentracja dużej liczby osób na stosunkowo małym obszarze wymagała obok umiejętności koniecznych do wznoszenia trwałych budowli także rozwiązywania licznych problemów związanych z bezpieczeństwem, aprowizacją itp.

Niezwykle duże znaczenie dla cywilizacji i równocześnie rozwoju nauk społecznych miało też powstanie skodyfikowanych systemów prawnych. Ich początków należy się doszukiwać w prawie zwyczajowym: wykształcanie się większych organizmów państwowych powodowała potrzebę pisemnego opracowania przepisów prawnych i wsparcia ich autorytetem władzy. Pierwsze zapisane przepisy prawne tego typu, znane jako Kodeks Hammurabiego, pochodzą z Sumeru. Liczne tablice zawierające sprawozdania z funkcjonowania urzędów dowodzą nie tylko samego ich istnienia, ale wskazują na sformalizowany sposób pracy urzędników, zmierzający do rejestracji załatwiania poszczególnych spraw w formie pisemnej. Tworzenie systemu prawnego nie obyło się bez wykorzystaniu pewnych elementów badań społecznych – opierało się na prawie obyczajowym, które trzeba było przeanalizować i opracować.

Mimo że rozwój pisma i podstaw matematyki, a także związany z tym proces wykształcania się różnych struktur organizacyjnych kojarzony jest przede wszystkim z Mezopotamią i Egiptem, nie należy zapominać o innych ośrodkach kultury, które niemal równocześnie lub niewiele później dokonały istotnego skoku cywilizacyjnego. Wymienić tu można np. tereny dzisiejszego Pakistanu (Harapa) czy Chiny; warto naznaczyć, że wszystkie te kultury powstały na obszarach położonych nad dużymi rzekami. Różne są próby tłumaczenia tego fenomenu. Wskazuje się tu na kontakty, do jakich dochodziło między poszczególnymi kręgami cywilizacyjnymi, co tłumaczyć może w znacznej mierze transfer wiedzy i rozwiązań organizacyjnych. Z drugiej strony, wiele wskazuje na to, że konkretne rozwiązania organizacyjno-cywilizacyjne miały w dużej mierze charakter funkcjonalnej odpowiedzi na konkretne potrzeby ludzi, co może wyjaśniać występowanie w różnych częściach świata określonych, często podobnych do siebie rozwiązań.

Najważniejsze cywilizacje (egipska, babilońsko-assyryjska, indyjska, chińska) były cywilizacjami rzeczno-dolinowymi, gdyż ześrodkowywały się w dolinach wielkich rzek (Nil, Tygrys i Eufrates, Indus i Ganges, Jan-tese-kiang), ale wszystkie te cywilizacje rozwijały się w zupełnym odosobnieniu wzajemnym. Po tym okresie następuje okres cywilizacji morskich, ogarniający całą historię starożytną, od ukazania się Fenicyjan na Morzu Śródziemnym, aż do utworzenia wokół tego morza obszernego Cesarstwa Rzymskiego, oraz całe wieki średnie, gdy do Morza Śródziemnego przybyły jeszcze dwa inne Morza historyczne: Niemieckie i Bałtyckie. Trzeci okres – cywilizacji oceanicznej, rozpoczyna się w czasach nowożytnych (M. Karejew, 1906, s. 3).

Osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia dzięki umiejętności używania liczb i pisma, jakkolwiek ograniczone początkowo do stosunkowo małej elity, sprawiło, że w pierwszych strukturach państw starożytnych rozwinęła się administracja. Bez sprawnej obsługi organizacyjnej nie można było tworzyć dobrze funkcjonujących instytucji, sprawnie zarządzać krajem i skutecznie reagować na zagrożenia. Także wielkie przedsięwzięcia architektoniczne (np. budowa piramid czy świątyń) wymagały odpowiedniej administracji⁶.

⁶ Systemy administracji rozwijały w Mezopotamii, Egipcie, na terenach Indii (np. w kulturze Harapa), Iranu, Grecji czy Chinach.

Związana była ona początkowo z kultami religijnymi, które miały cechy kultu władzy albo władcy.

Kapłani wywodzili się z wyższych warstw społecznych. W szkołach kapłańskich przy świątyniach otrzymywali oni wykształcenie teologiczne, które uprawniało ich do sprawowania służby bożej, ale także i służby państwowo-administracyjnej (H. Swenko, 1981, s. 85)⁷.

Religia odegrała także poważną rolę w wykształcaniu się ośrodków władzy politycznej⁸. Wykształcanie się struktur państwowo-administracyjnych związane było z szeregiem procesów cywilizacyjnych, które umożliwiły tworzenie się większych skupisk ludzkich zdolnych do wspólnego działania. Wymienić należy w tym kontekście stratyfikację społeczną i powstawanie zróżnicowanych hierarchii usprawniających system dowodzenia i zarządzania.

Administracja w czasach starożytnych była ściśle związana z władzą polityczną⁹. Jednocześnie stanowiła istotny instrument pozyskiwania i przetwarzania informacji o charakterze demograficznym, ekonomicznym i politycznym.

W starożytnych Indiach administracja funkcjonowała już przed najeźdźcą Ariów. Umożliwiła tworzenie rozległych systemów kanalizacyjnych i irygacyjnych. Po najeździe aryjskim sytuacja uległa pod wieloma względami zmianie, ale tendencja do wypracowania sprawnego systemu zarządzania okazała się silna, w czym zapewne pewną rolę odegrały praktyki zastane już przez najeźdźców. W czasie braminizmu systemy administracyjne rozwijały się pod wpływem nowych wpływów ideologicznych. Pojawienie się ciekawej, aczkolwiek nietrwałej próby reorganizacji filozofii sprawowania władzy – jak również ekonomii, nauki i kultury – związane było z panowaniem buddyjskiego cesarza Asioki (268–232 p.n.e.). Buddyzm nie utrzymał się jednak długo, ustępując miejsca hinduizmowi, wzmocnionemu po reformach Śankary (ok. 788–820), a także później częściowo islamowi.

Chiński aparat administracyjny (ogólnochiński) powstał na bazie doświadczeń administracyjnych poszczególnych państw chińskich, zanim Qin Shi Huang (246–221 p.n.e.) połączył je jako jednolity organizm państwowy. Cesarz narzucił swemu krajowi jednolitą pisownię i wykładnię przepisów prawnych oraz nakazał zniszczenie wszystkich ksiąg niezgodnych z preferowaną przez siebie wersją językowo-prawną. Unifikacja, która się wtedy dokonała, była doświadczeniem bolesnym, połączonym z eksterminacją, swoistym wymazaniem wszystkiego, co mogłoby świadczyć o dawnym zróżnicowaniu. Wiązało się to z mordowaniem uczonych opierających się barbarzyńskim zakusom władcy oraz masowym paleniem ksiąg, po raz pierwszy w historii ludzkości na tak dużą skalę. Warto zaznaczyć, że zjednoczenie Chin

⁷ Administracja związana była początkowo w dużej mierze z życiem religijnym, konkretnie z grupami kapłanów, którzy ze względu na swoje wykształcenie posiadali niezbędne *know-how*. Warunkiem skutecznego tworzenia podstaw administracji było bowiem dysponowanie odpowiednią liczbą osób posiadających umiejętność czytania, pisania i liczenia; początkowo do tej grupy należeli głównie kapłani.

⁸ Także w późniejszych okresach – zwłaszcza po reformacji – znaczną rolę w administracji państwowej odgrywały struktury kościelne. Sama nazwa administracja wywodzi się od łac. *administrare* (być przydatnym, pomocnym) i *ministrare* (służyć). Warto zauważyć, że z terminu *ministrare* wywodzi się słowo „minister”, oznaczające w ang. języku zarówno ministra (stąd *prime minister*, czyli premier), jak i pastora.

⁹ „Współczesne państwo biurokratyczne powstało wraz z rozwojem industrializacji, dobierając członków swego aparatu na podstawie ich umiejętności i fachowości, oraz w coraz bardziej demokratyczny sposób wybierając tych, którzy mogą podejmować najważniejsze decyzje. Religia przestaje być zbiorem symboli legitymizujących władzę i zostaje zastąpiona przez prawo, a najczęściej – przez konstytucję” (J.H. Turner, 1998, s. 161).

przez Qin Shi Huang (od którego pochodzi nazwa kraju) nie powinno być traktowane jako dzieło jednego władcy, gdyż w rzeczywistości miał poprzedników, którzy w tym procesie partycypowali¹⁰. Dalszy rozwój Państwa Środka dowodzi¹¹, że było ono w stanie połączyć rozwój techniki z zainteresowaniami na polu nauk społecznych. Na szczególne zainteresowanie zasługują tutaj chińskie opracowania etnograficzne i osiągnięcia demograficzne, np. wielka ilość informacji zdobywanych m.in. w trakcie działań fiskalnych i organizowania robót publicznych (z których najsłynniejsza była budowa Muru Chińskiego), jak również spisów ludności¹².

Należy też wskazać na powstawanie w starożytności swego rodzaju ośrodków badawczych specjalizujących się w zakresie zagadnień gospodarczych. Związane było to z rozwojem handlu, m.in. w basenie Morza Śródziemnego. W starożytności powstały też różne drogi wymiany towarów, z których najświetniejszy był jedwabny szlak. Warto odnotować fakt tworzenia się w tej epoce struktur systemów bankowych. Przodowali w tym Fenicjanie, którym przypisuje się także tworzenie pierwszych na świecie karteli. Do skutecznego uprawiania handlu potrzebowali mnóstwa informacji, których pilnie strzegli.

Znaczący rozwój administracji, a wraz z nią również wzrost zainteresowania stanem przemian społecznych związany był z rozwojem władzy ludu w Europie. Na poziomie plemiennym zauważyć można często występowanie elementów demokracji bezpośredniej, np. w postaci wiecu z udziałem wszystkich pełnoprawnych członków danej społeczności.

Już na tym etapie dostrzec można było narodziny dzisiejszego *public relations*, gry politycznej i manipulacji grupami społecznymi. Do skutecznej działalności w tej dziedzinie potrzebne były informacje i znajomość technik wpływania na innych ludzi, w tym na duże skupiska ludzkie. Wiązały się z tym obserwacje natury ludzkiej, co doprowadziło do swoistej specjalizacji i profesjonalizacji w zakresie kontaktów z masami. Specjalizowali się w tym m.in. greccy sofisci.

¹⁰ W Chinach wielką rolę w rozwoju systemu administracyjnego i klimatu mentalnego odegrał konfucjanizm. Konfucjanizm, zawdzięczający swą nazwę i doktrynę Konfucjuszowi (ok. 551–479 r. p.n.e.), powstał w czasach tzw. wieków ciemnych, poprzedzających zjednoczenie państwa chińskiego, kiedy istniało kilka wzajemnie się zwalczających państw chińskich, które walczyły z sobą o dominację. Konfucjanizm uczył poświęcenia dla kraju, społeczeństwa i rodziny, w sytuacjach zagrożenia do samopoświęcenia się włącznie. Tego rodzaju postawy są typowe dla krajów Azji Południowej; silne odrodzenie konfucjanizmu dostrzegalne jest obecnie w Chinach. Kraj ten stara się nawiązywać do konfucjańskiej tradycji, kontrolując społeczeństwo; w ostatnich latach formułowane są przypuszczenia, w jakim stopniu właśnie ta polityka przyczyniła się do sukcesów gospodarczych Państwa Środka. W nauce Konfucjusza ważną rolę odgrywały zagadnienia wzajemnych powinności poddanych i władców; duży nacisk położony był również na potrzebę uczciwej pracy urzędników. Tej ostatniej grupie przypadła wielka rola do spełnienia w realizacji zaleceń Konfucjusza – w pewnym sensie to właśnie oni byli postrzegani w znacznej mierze jako armia funkcjonariuszy państwowych, która powinna strzec porządku w państwie. Polityczno-wychowawcze pomysły Konfucjusza wychowania sprawiedliwego władcy okazały się równie niewykonalne jak podejmowane w tym samym zakresie starania Platona. Podstawą ładu państwowego była zdaniem Konfucjusza moralność. Wielką rolę odgrywała w jego naukach rodzina, postrzegana jako fundament życia społecznego. Sporo uwagi poświęcał Konfucjusz zagadnieniom odpowiedniego kształcenia, które obejmowało nie tylko przekaz wiedzy, ale także rozwój moralny.

¹¹ „Istnienie pieniędzy papierowych daje się wykazać u Chińczyków już około roku 1000” (M. Feldblum, 1913, s. 46).

¹² W 1381 r. dokonano spisu ludności w Chinach, który posłużył jako baza danych (tzw. żółta lista) dla sporządzania systemu podatkowego i ewidencji koniecznej do przeprowadzania robót drogowych (M. Czapliński i in., 1997, s. 121).

Szczególnie istotne okazały się dla rozwoju wiedzy o społeczeństwie reformy Solona i Klejstenesa w Atenach¹³. Solon w ramach reform w 594 r. p.n.e. podzielił obywateli na podstawie kryterium zamożności na cztery klasy. Z przynależnością do określonej klasy związane były konkretne prawa, ale i obowiązki wobec polis na wypadek zagrożenia wojennego. Dokonanemu podziałowi ludności towarzyszyły ważne posunięcia zmieniające sytuację społeczną w Atenach: długi ubogich zostały umorzone; osoby, które w wyniku zadłużenia popadły w niewolę, zostały uwolnione; sprzedani za granice zostali wykupieni z funduszków państwowych. Zapewniono rozwój handlu, małych gospodarstw wiejskich i rzemiosła; na ojców nałożono obowiązek nauczania synów rzemiosła pod groźbą utraty prawa do opieki ze strony synów w przypadku starości. Ponadto powstał sąd przysięgłych i ograniczona została władza areopagu. Reforma Solona stanowiła doniosły krok w kierunku oparcia życia społecznego na pisanych dokumentach regulujących główne zagadnienia systemu społeczno-politycznego państwa.

Kolejnym krokiem na tej drodze stała się reforma Klejstenesa, przeprowadzona w latach 508–507 p.n.e., która poprawiła sytuację biedniejszych grup ludności w Atenach. Do najważniejszych osiągnięć tej reformy zaliczyć trzeba podział administracyjny kraju na dziesięć jednostek obszarowych¹⁴, zrzeszających obywateli zamieszkujących w trzech różnych częściach państwa, tzn. miasto Ateny, wybrzeże i śródlądzie. Władza podzielona została między trzy organy: zgromadzenie ludowe, Radę Pięciuset (która była najwyższym organem) i sądy ludowe. W zgromadzeniu ludowym wszyscy wolni obywatele Aten byli równouprawnieni – mogli oni wybierać i być wybierani na urząd sędziego, oficera czy urzędnika na okres jednego roku. Do doraźnego sprawowania władzy powołana była Rada Pięciuset, składająca się z przedstawicieli dziesięciu obwodów wyborczych (z każdego po pięćdziesięciu). Skomplikowana procedura rządzenia polegała m.in. na tym, że każdorazowo na okres 1/10 roku odpowiedzialność za sprawowanie rządów przejmowali przedstawiciele innego okręgu, co wymagało upowszechnienia znajomości czytania i pisania oraz przynajmniej podstaw administracji. W skład sądów ludowych wchodziłi kandydaci wybrani przez zgromadzenie ludowe. Do ich uprawnień należało m.in. wydawanie wyroków za przestępstwa, łagodzenie sporów, sprawdzanie praworządności działania urzędów, kontrola poprawności funkcjonowania portu oraz rynków i robót publicznych. W okresie tym ukształtowała się również instytucja tzw. sądu skorupkowego, który mógł skazać na dziesięcioletnie wygnanie osoby podejrzanej o zagrożenie ustrojowi Aten. Interesującym postanowieniem było również zniesienie zwyczaju podawania przy imieniu obywateli nazwiska ojca i wprowadzenie na to miejsce określenia przynależności do własnej jednostki administracyjnej.

Należy zaznaczyć, że przeprowadzenie tego rodzaju reform wymagało zebrania sporej ilości informacji o społeczności ateńskiej, a realizacja ich postanowień zmuszała zarówno do kształcenia wyspecjalizowanych urzędników (zmieniających się w systemie rotacyjnym), jak i utrzymywania funkcjonalnego systemu pozyskiwania danych. Stanowiło to istotny impuls dla rozwoju arsenału technik badawczych pozwalających zdobywać informacje konieczne do funkcjonowania demokracji. Z tego też powodu rozkwit demokracji ateńskiej był jednocześnie okresem rozwoju badań społecznych. Znaczna część spośród nich miała

¹³ Pewną rolę w rozwoju demokracji odegrała kodyfikacja prawa dokonana przez Drakona w 621 r. p.n.e., która stworzyła jurystyczne podstawy funkcjonowania systemu państwowego. Na główną uwagę zasługują wszakże dwie reformy społeczno-ustrojowe: Solona i Klejstenesa, których wdrożenie oznaczało bowiem *de facto* proces demokratyzacji ustroju Aten.

¹⁴ Reforma zniosła dotychczasowy podział na plemiona (*phyle*), bractwa (*fratrie*) i rody (*gene*).

charakter praktyczny, nastawiony na rozwiązanie konkretnych problemów. Olbrzymi wpływ na kształtowanie się kultury ateńskiej i greckiej, a także rozwój metodologii nauk społecznych mieli filozofowie. W miarę upływu czasu coraz częściej znaleźć można było wśród nich ludzi zastanawiających się nad zasadami rządzącymi światem, którzy, próbując wyjaśnić, wykraczali poza koncepcje religijne¹⁵. O narodzinach nauki jako takiej można mówić w zasadzie wtedy, kiedy zaprzestano teologicznego tłumaczenia zjawisk, a zwrócono się w kierunku poszukiwania wyjaśnień racjonalnych. Przykładem takiej postawy może być Tales z Miletu. Warto wspomnieć, że w odmiennej sytuacji znajdowała się technika, która generalnie stroni od teoretycznych spekulacji, lecz jest nastawiona na poszukiwanie rozwiązań konkretnych problemów¹⁶. Odnotować należy rozwój instytucji, które kojarzone są z prototypami uniwersytetów, a które powstawały zrazu wokół świątyń starożytnych; rozwijało się też szkolnictwo niższego szczebla. Z czasem pojawiały się także grupy osób wykształconych, które nie były związane ze środowiskami religijnymi¹⁷.

Na szczególną uwagę wśród filozofów greckich zasługują Platon i Arystoteles¹⁸, którzy w znacznej mierze ukształtowali sposób myślenia o zagadnieniach państwowo-społecznych, zarówno sobie współczesnych, jak i potomnych. Podkreślić należy różnorodność ich zainteresowań – obok polityki zajmowali się m.in. demografią i ekonomią.

Kulturalny dorobek Grecji został rozpowszechniony przez podboje Aleksandra Macedońskiego, zwanego Wielkim (336–323 p.n.e.).

¹⁵ „Społeczne są idee mające odniesienie do działania o charakterze i wymiarze społecznym, w jakiejkolwiek zresztą dziedzinie życia zbiorowego: gospodarczej, społeczno-towarzyskiej, politycznej, kulturalnej, oświatowo-wychowawczej. Idee społeczne wraz z objaśnieniami i uzasadnieniami zwie się ideologiami. Niektóre ideologie, przez długi czas rozbudowane logicznie, stają się światopoglądami – mniej lub bardziej filozoficznymi – o zasięgu społecznym” (J. Pieter, 1974, s. 30).

¹⁶ „Wątpliwości co do istotnych różnic między nauką a techniką wylaniają się z faktów następujących: 1) technika nowoczesna oparta jest na zdobyczach nauki, dzięki czemu ma charakter naukowy; 2) twórcy w dziedzinie techniki (racjonalizatorzy, wynalazcy, konstruktorzy) częstokroć nie tylko opierają się na wynikach badań cudzych, lecz sami prowadzą prace badawcze ze względu na określone przedsięwzięcia wynalazczo-konstrukcyjne; 3) w wielkich i nowoczesnych zakładach produkcyjnych – lub w powiązaniu z nimi – działają zakłady naukowo-badawcze. Mimo to nauka nie jest techniką, ani odwrotnie. Istnieją między nimi ściśle powiązania i szerokie pogranicze wspólne, istnieją też jednak niewątpliwie różnice celów i środków działania. Celem pracy naukowo-badawczej jest przeważnie pojęciowe odzwierciedlenie rzeczywistości. Celem pracy wynalazczo-technicznej jest konstruowanie nowych narzędzi lub środków pomocniczych i nowych materiałów dla ludzkiej działalności, zresztą nie tylko gospodarczej – m.in. również dla działalności naukowej. Metoda pracy techniczno-wynalazczej ma głównie charakter konstrukcyjny, natomiast metoda pracy naukowej jest przeważnie pokroju odkrywczego. Stąd pochodzi lapidarne rozróżnienie: wynalazki techniczne i odkrycia naukowe” (J. Pieter, 1975, s. 9–10).

¹⁷ Elementy metody historyczno-porównawczej, stosowanej w czasach późniejszych przez M. Webera, odnaleźć można już u starożytnych myślicieli, np. u Hezjoda (ok. VII w. p.n.e.). Por. „Zwykło się mówić, iż każdy badacz zmierza do tego, by poznać prawdę, by dać prawdziwy obraz tego wycinka rzeczywistości, który bada. Byłaby tedy prawda celem najgłówniejszym poznania naukowego. Nie każda jednak prawda jest celem badacza. Taka, która go interesuje, cechuje się: 1) ogólnością, 2) ścisłością, 3) wysoką informatywną zawartością, 4) pewnością i 5) prostotą” (J. Brzeziński, 1984, s. 6).

¹⁸ Arystoteles okazał się najbardziej skuteczny pod względem gromadzenia danych i ich interpretacji. Warto podkreślić jego dążenie do poznania prawdy, nawet wtedy, gdy oznaczało to konieczność walki o swe stanowisko. „Bezkrytyczne przyjęcie jakiejś teorii – i to nawet cieszącej się powszechnym uznaniem społecznym – jest w przypadku badań naukowych mniej lub bardziej zakamuflowanym aktem przesadnej pewności siebie lub – co gorsza – wyrazem fałszywego hołdu czy usłużności okazywanej idei, która może na to nie zasługiwać. Wszelka postawa badawcza – zwłaszcza we wstępnej fazie badań – jest prawdziwie godna uczonego, jeśli nacechowana jest wątpliwościami i niepewnością” (M. Łobodzki, 1984, s. 23–24; por. Aristotle, 1959).

Do wymiany myśli świata antycznego przyczynił się Aleksander Wielki. Zdobywając imperium perskie, zespolił niejako świat grecki i Bliski Wschód. Spotęgowana kultura rozprzestrzeniła się na różne punkty basenu Morza Śródziemnego, tworząc wielkie ośrodki cywilizacji antycznej, na czele z Aleksandrią, która czerpała nadto swe siły z prastarej kultury Egiptu. Gdy inne państwa hellenistyczne były terenem częstych wojen, Aleksandria wraz z całym Egiptem długo cieszyła się pokojem. Jest rzeczą zrozumiałą, że właśnie to potężne centrum nauki i rzemiosła – między Morzem Śródziemnym, Bliskim Wschodem i Indiami – mogło być w miejscu powstania różnorodnej literatury technicznej – obok oczywiście dzieł filozoficznych, medycznych, czysto literackich i in. Takie też środowisko ukształtowało typ mieszczańskiego rzemieślnika o wyższych ambicjach, za którym co prawda nie nadążała jego umysłowość, ale który w jakiś sposób usiłował dorównać filozofom i uczynom (S. Stawicki, 1987, s. 38).

Inaczej niż w Grecji rozwijały się techniki badawcze w starożytnym Rzymie. Brakowało tam z reguły głębszej refleksji teoretycznej¹⁹, chociaż niektórzy myśliciele (np. Seneka czy Marek Aureliusz²⁰) zdawali sobie sprawę z wagi problematyki społecznej. Przeważała jednak opcja praktyczna, o czym świadczyć może rozwój swoistej inżynierii społecznej. Dzięki niej np. w samej tylko stolicy Imperium Romanum zagwarantowano świadczenia socjalne znacznej części ubogich mieszkańców miasta (miało ich być ok. 200 tys.). Wykonanie tego zadania związane było z dużą wiedzą o stanie społeczeństwa rzymskiego oraz posiadaniem przez urzędników praktycznych umiejętności radzenia sobie z problemami społecznymi. (Świadczenia socjalne miały zneutralizować potencjał niezadowolenia biednych warstw ludności.)

W Rzymie w okresie republikańskim zauważyć można, podobne jak w Atenach, tendencję do uzyskiwania przez uboższe warstwy społeczne większych kompetencji decyzyjnych, a co za tym idzie – poprawy pozycji ekonomicznej, z czym wiązała się potrzeba rozszerzenia spektrum wiedzy²¹. System ten, oparty na współdziałaniu magistratu (tzn. rządzących urzędników, na czele których stało dwóch konsulów), rzymskiego ludu (mającego prawo współrządzenia przez udział w zgromadzeniu ludowym) oraz senatu (reprezentującego najbogatsze rodziny w państwie), stwarzał również stosunkowo duże możliwości reprezentowania interesów rozmaitych grup społecznych oraz zapewnienia administracyjnej obsługi państwa²².

¹⁹ „Słowo »teoria« pochodzi z języka greckiego; znaczy – pogląd. Tutaj pochodzenie odpowiada znaczeniu. Wszelkie teorie są poglądami; oczywiście na coś, na jakąś sprawę” (J. Pieter, 1975, s. 106).

²⁰ „Starożytna myśl społeczna, przede wszystkim grecka – dzięki twórczości Platona i Arystotelesa, a następnie stoików na czele z Seneką i Markiem Aureliuszem – zapoczątkowała kumulowanie wiedzy o społeczeństwie, państwie, prawie i moralności oraz o innych instytucjach i zjawiskach stanowiących podstawy i treść życia społecznego. Społeczno-filozoficzne poglądy myślicieli starożytnych, zwłaszcza stoików, znalazły bezpośrednie przedłużenie w średniowiecznej myśli i kulturze intelektualnej, którą w europejskim kręgu kulturowym zdominowały idee chrześcijańskie” (S. Kosiński, 1989, s. 13).

²¹ Na skutek wywieranych nacisków zdołano wypracować w tamtym czasie ustrój gwarantujący szeroki udział ludu (plebejuszy) w życiu politycznym kraju. Dużym osiągnięciem było uzyskanie przez lud prawa do wybierania kandydatów na kierownicze stanowiska państwowe oraz posiadania własnych reprezentantów – trybunów ludowych, do których zadań należało m.in. udaremnić wydawanie niekorzystnych dla obywateli rozporządzeń władz (prawo weta), strzeżenie porządku publicznego w Rzymie i organizowanie igrzysk.

²² Sprawność działania gwarantował m.in. przepis przewidujący w przypadku zagrożenia powołanie dyktatora, który obdarzony był daleko idącymi uprawnieniami; okres jego kadencji wynosił sześć miesięcy. Mimo istnienia wielu postępowych jak na owe czasy rozwiązań ustrojowych, ogólnej stabilności struktur państwowych i przejawów zainteresowania ze strony rządzących losem ubogich warstw społecznych, rzeczywista władza w państwie należała do grupy najbogatszych rodzin, które pilnie dbały o zabezpieczenie swoich interesów. Dowodem może być to, iż mimo rozbudowanego systemu politycznego, teoretycznie zdolnego do przeprowadzania zmian ustrojowych, nie dokonano ich.

Wiele informacji koniecznych było do podejmowania odpowiednich decyzji w zakresie obronności. Armia generowała niezwykle ilości informacji nie tylko z zakresu militarystyki czy techniki, ale również ekonomii, demografii²³, kultury i wiedzy o funkcjonowaniu życia społecznego. Konieczne było to do podejmowania decyzji niezbędnych do skutecznego działania. Także reorganizacja struktur wojskowych wymagała korzystania z dorobku prauk społecznych, nawet jeżeli nie przyjmowały błyskotliwie teoretycznych postaci. Jednym z przejawów doskonałej znajomości problematyki społecznej w Rzymie była tzw. reforma Mariusza, która zmieniała charakter sił zbrojnych, przestawiając armię z systemu ochotniczego na zawodowy²⁴.

Okres cesarstwa cechowała rozbudowa aparatu administracyjnego, związana z zarządzaniem ogromnym państwem przeżywającym okres ekspansji terytorialnej, która osiągnęła swój szczyt za cesarza Trajana (98–117). System sprawowania władzy był skuteczny – w całym imperium obowiązywało prawo rzymskie²⁵ i zbierano podatki²⁶; zapewnione było bezpieczeństwo tak przed wrogami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi (np. przestępcami kryminalnymi), którzy próbowali destabilizować porządek w kraju. W kontekście ograniczeń technicznych i organizacyjnych epoki starożytnej zdumiewały osiągnięcia cywilizacyjne Rzymu: urządzenia kanalizacyjne, drogi, mosty, łaźnie i obiekty sportowe.

W starożytnym Rzymie odnotować można też zainteresowanie społecznymi aspektami medycyny i śmiertelnością ludności – pojawianie się znacznej liczby zmarłych w wyniku chorób w stosunkowo krótkim czasie zwiastować mogło wybuch epidemii. Ponieważ infekcja oznaczała wówczas z reguły śmierć, jedyną metodą zapobiegania niebezpieczeństwu było opuszczenie zagrożonego miejsca. W starożytnym Rzymie (a potem w nowożytnej Anglii) prowadzono systematyczne obserwacje na tym polu, aby elita władzy i bogatsze rodziny mogły na czas opuścić zagrożony teren. Badania społeczeństwa okazywały się także istotne dla określenia stosunku ludności do polityki władz.

W Rzymie (np. za czasów Augusta) prowadzona była też przemyślana polityka prenatalna (prorodzinna); kwitły metody zdobywania różnorodnych informacji oraz ich przetwarzania.

Szczególnie ceniona była sztuka przewodzenia ludowi. Techniki badania opinii publicznej rozwijane były w sposób naturalny już w małych demokracjach starożytnych²⁷, w których wycucie nastrojów mas odgrywało kluczową rolę w zdobywaniu władzy. Na większą

²³ Zachowały się liczne źródła mówiące o spisach ludności, np. o spisie ludności za rządów cesarza Augusta wspomina Nowy Testament.

²⁴ Praktykowany w okresie republikańskim system rekrutowania armii w sytuacji zagrożenia w drodze poboru okazał się niedostatecznie efektywny, kiedy państwo stało się potęgą militarną, utrzymującą w posłuszeństwie ogromne imperium (Imperium Romanum), a liczba osób zdolnych do służby wojskowej wciąż się zmniejszała. Zwycięski wódz Mariusz (konsul w latach 104–100 p.n.e.) przeprowadził więc reformę, w wyniku której obok dotychczasowej armii, opartej na poborze, powstała armia zawodowa. Miejsca w jej szeregach szukali głównie ludzie biedni, dla których służba wojskowa stanowiła szansę awansu społecznego. Dostawali oni od państwa żołd i wyposażenie. Ponieważ żołnierze ci byli lojalni przede wszystkim wobec swoich dowódców, bywali wykorzystywani przez nich do realizacji własnych ambicji politycznych; stało się tak m.in. w przypadku Pompejusza i Cezara.

²⁵ Badania społeczne w takiej formie, w jakiej były wówczas możliwe, przyczyniały się do ulepszania prawa i dostosowywania jego litery do wymogów czasu.

²⁶ Juliusz Cezar i Oktawian August określili ich wysokość: ludność prowincji musiała płacić 10% dochodu rocznego od posiadanych gruntów, 5% podatku spadkowego, a przy uwalnianiu niewolnika 1% jego ceny.

²⁷ Z uwagi na mały obszar i ograniczony krąg osób posiadających prawa wyborcze można było dotrzeć do znacznej części badanej populacji. Sytuacja ta w dużej mierze rekompensowała to, co – posługując się językiem współczesnym – można określić jako braki w wiedzy teoretycznej, pozwalającej na

skalę znalazły jednak kontynuację w Rzymie, gdzie umiejętność wpływania na tłum była wysoko ceniona i często decydowała o wyniku walki o władzę. Nie brakowało też prac etnograficznych – interesujące opisy społeczeństw barbarzyńskich znaleźć można np. u Tacyta (ok. 55–120) (T. Bargatzky, 1997, s. XII).

W średniowiecznej Europie znaczące ilości informacji gromadzone były przez Kościół. Także w tym przypadku zbieranie rozmaitych danych statystycznych związane było z przyczynami ekonomiczno-fiskalnymi. Istniała przy tym pewna ciągłość pozyskiwania informacji istotnych dla funkcjonowania struktur eklezjalnych – proces ten rozwijał się w zasadzie od początku istnienia chrześcijaństwa i potrzebny był np. do prowadzenia skutecznej akcji misyjnej.

W średniowieczu nastąpił ogólny upadek oświaty, co sprawiło, że powstające organizmy państwowe pozbawione były kadr urzędniczych. W zasadzie jedynie sprawnie funkcjonującą organizacją był wówczas Kościół rzymskokatolicki; on też, przez duchownych, zapewniał władcom obsługę administracyjną (dobrym tego przykładem może być dwór Karola Wielkiego). Przemocny wpływ Kościoła zaznaczył się w czasie chrystianizacji pogan w Europie. Chrześcijańscy duchowni (często mnisi), przybywając na dwory tworzących się organizmów państwowych, tworzyli alfabety i podstawy mowy pisanej nowożytnych języków europejskich, czego przykładem może być alfabet polski. Powstałe w średniowieczu ośrodki akademickie, jakkolwiek zdominowane przez scholastykę²⁸, stawały się zaczymem środowisk prowadzących badania naukowe.

Decentralizacja feudalna, która miała wpływ na funkcjonowanie struktur politycznych, ekonomicznych i społecznych²⁹, odbiła się również na funkcjonowaniu administracji. Przełożenie decentralistyczne było jednak osłabione przez to, iż funkcje administracyjne pełnione były wówczas z reguły przez osoby duchowne, które miały kwalifikacje umożliwiające im wypełnianie tego rodzaju obowiązków³⁰. Możliwe było to dzięki funkcjonowaniu szkolnictwa kościelnego, które swych wychowanków³¹ wyposażało – niezależnie od wiedzy teologicznej – w umiejętność czytania, pisania i liczenia; niejednokrotnie przygotowywało również – co ważne z punktu widzenia praktyki administracyjnej – do prowadzenia ksiąg ewidencyjnych i rachunkowych oraz przysposabiało do prowadzenia szeroko pojętej działalności eklezjalno-społecznej. Kościół obok działań typowo duszpasterskich i szkolnych był również aktywny

wyбір odpowiednich próbek reprezentatywnych. Warto przy tym pamiętać, że ograniczenie liczby wyborców spowodowane było po części niedopuszczeniem kobiet do głosowań.

²⁸ Znaczący rozwój interpretacji rozmaitych tekstów miał miejsce w starożytności i średniowieczu w postaci egzegezy, która starała się uwzględnić warunki historyczne, polityczne, kulturowe i społeczne. Przygotowało to miejsce hermeneutyce.

²⁹ Funkcjonowanie średniowiecznej administracji połączone było z represjami wobec osób, które odmawiały wypełnienia zobowiązań podatkowych lub ociągały się z ich wykonaniem. Przestrzegano również prawa stref zastrzeżonych do polowania, rezerwowanych dla klas posiadających.

³⁰ „Kompletność prowadzonych ksiąg metrykalnych zależała zarówno od duchowieństwa parafialnego, jego kwalifikacji i właściwego wypełniania przyjętych przez nich obowiązków, jak i samych wiernych. Zróżnicowanie materialne tych ostatnich, w połączeniu z kosztami obrzędów, mogło wpływać na luźniejszy niekiedy kontakt parafian (zwłaszcza uboższych) z miejscowym kościołem. Dlatego też księgi metrykalne, choć mniej tendencyjne od rejestrów podatkowych, a przez to o szerszym zasięgu społecznym, nie są wolne od braków. Najbardziej kompletna zdaje się być rejestracja ślubów, najmniej zaś zgonów. Notowanie tych ostatnich przez duszpasterzy parafialnych tak na dobre upowszechniło się dopiero na przełomie XVII i XVIII stulecia” (Z. Karpiński, 1994, s. 6).

³¹ Powstający pod protektorem kościelnym system edukacyjny kształcił również świeckich, co z czasem stwarzało możliwość wprowadzania na różne stanowiska (początkowo głównie niższe) osób nienależących do stanu duchownego.

na polu medycznym i charytatywnym. Pierwsze placówki szpitalne (w tym również hospicja) powstawały pod auspicjami kościelnymi; podobnie było z aktywnością charytatywną. Oczywiście nie zawsze tego typu instytucje funkcjonowały wzorowo (krytyka dotyczy zwłaszcza szpitalnictwa psychiatrycznego), a powodzenie poszczególnych inicjatyw uzależnione było od osobowości osób je przeprowadzających. Nie ulega wątpliwości, że podejmowanie tego rodzaju inicjatyw musiało iść w parze z pozyskiwaniem odpowiedniej ilości informacji o charakterze społecznym³².

Pewien postęp cywilizacyjny w Europie związany był z kontaktami z islamem. Muzułmanie byli swego rodzaju pasem transmisyjnym między Wschodem i Zachodem. Zachód zawdzięcza im nie tylko poznanie starożytnej greckiej filozofii, indyjskiej matematyki (przejęcie tzw. liczb arabskich, pochodzących w rzeczywistości z Indii) czy nowych rozwiązań techniczno-architektonicznych, lecz także ciekawych pomysłów z zakresu nauk społecznych. W ramach tych ostatnich u badaczy związanych ze sferą islamu wyraźne było zainteresowanie problematyką badań empirycznych, co przyczynić się miało do rozwoju demografii. Ciekawym elementem kultury muzułmanów było też zainteresowanie życiem miejskim, które pod ich rządami wyraźnie kwitło – przykładem może być opanowany przez nich teren Hiszpanii.

Środowisko miejskie obok dworskiego stanowiło drugi ważny składnik średniowiecznego społeczeństwa muzułmańskiego. Z całą pewnością środowisko to obejmowało bezzienny tłum ludzi pracy – ową *ammę*, której przeciwstawieniem jest *chassa*, czyli arystokracja złożona z ludzi wybitnych. Przede wszystkim jednak spotykamy w miastach członków elity intelektualnej i typowych przedstawicieli wspólnoty muzułmańskiej, wywodzących się z klasy urzędniczej oraz miejskiej arystokracji kupieckiej. Byli to ci reprezentanci nauki i religii, którzy wyróżniali się zarówno wiedzą teoretyczną, jak i osobistymi uzdolnieniami (J. Sourdel, D. Sourdel, 1980, s. 358).

Trudno się dziwić, że prekursorów początków socjologii miasta doszukuje się wśród myślicieli muzułmańskich. Zasługa ta przypisywana jest z reguły Ibn Chaldunowi (1332–1406), którego uważa się również za założyciela demografii³³.

Myśliciel ten, żyjąc głównie na terenie Afryki Północnej (urodził się na terenie dzisiejszej Tunezji, służył m.in. władcy Grenady, a zmarł w Egipcie), zajmował się analizą społeczeństwa arabskiego (w tym zagadnieniem solidarności społecznej) i historią (spisał historię Persów, Berberów i Arabów); sporo uwagi poświęcił również ekonomii. W dziele *Muqaddimah*, w którym zajął się analizą historii islamskiej, posłużył się własną metodologią, badając m.in. mechanizmy zdobywania i sprawowania władzy. Wśród uwzględnionych przezeń aspektów znalazły się te, które były dotychczas z reguły pomijane milczeniem, jak się to często działo w przypadku czynników klimatycznych czy ekonomicznych³⁴.

³² Kondycja instytucji kościelnych w okresie bezpośrednio poprzedzającym reformację była ogólnie zła i również źródła ortodoksji katolickiej wskazywały na potrzebę reform w Kościele. Kiedy jednak protestantyzm usunął instytucje katolickie z niektórych terenów, doszło tam do załamania systemu opieki charytatywnej.

³³ Mimo że Ibn Chaldun uchodzi za ojca tej dyscypliny, zainteresowanie społecznościami ludzkimi i metodami pozyskiwania wiedzy o nich sięga starożytności. Samo słowo „demografia” pochodzi od greckiego *δημογραφία* (*δήμος* – *demos*, ludzie; *γραφία* – grafia).

³⁴ W swoim dziele historycznym omówił, posługując się metodą komparatystyczną, dzieje cywilizacji od początków życia nomadów aż do czasów „luksusu miejskiego”, hasło: Ibn Khaldun [w:] *Der grosse Knaur. Lexikon in 20 Bänden*, 1984, s. 3616).

Ibn Chaldunowi przypisuje się analizę: ekonomicznych podstaw funkcjonowania ludzkości, rozwoju grup i dynamiki grupowej, roli propagandy, komunikacji, oraz sformułowanie wielu znaczących spostrzeżeń dotyczących istoty działania struktur państwowych.

Ibn Chaldun. Urodzony w Tunisie w 1332 r. w rodzinie pochodzenia arabskiego, osiadłej niegdyś w Hiszpanii, zmarły w Kairze w 1406 r.; był uczonym i jurystą, pełniącym wysokie funkcje. Początkowo w 1354 r. służył władcom marynidzkim z Fezu, następnie przebywał krótko w Granadzie, później wrócił do Maghrebu, gdzie służył Hafsydom. Mianowany wielkim kadim malickim w Kairze w 1384 r. za dynastii Mameluków, miał możliwość spotkać Tamerlana w Damaszku. Jest autorem *Historii powszechnej*, poprzedzonej *Prolegomenami*, gdzie podał definicję historii jako niezależnej nauki i snuł ogólne rozważania o prawach naturalnych, które rządzą ewolucją społeczeństw i dynastii. Dzieło to uważano za załączek socjologii, a w Ibn Chaldunie upatrywano arabskiego Monteskiusza (J. Sourdel, D. Sourdel, 1980, s. 479).

Do poważnego postępu w obszarze badania życia społecznego przyczyniła się reformacja. Obie strony konfliktu: katolicka i protestancka, starały się zdobyć kadry wykształconych ludzi, którzy mogliby ich wspierać w ideologicznej walce z przeciwnikiem. Dzięki temu zaczęły powstawać liczne ośrodki oświatowe, w których coraz częściej nauczano przedmiotów niemających nic wspólnego z teologią³⁵. Na terenach opanowanych przez reformację powstawać zaczęły nowe, protestanckie instytucje, które z uwagi na to, że na czele poszczególnych struktur kościelnych stali władcy świeccy, miały charakter świecko-eklezjalny.

Zapoczątkowało to nowy etap funkcjonowania administracji protestanckiej, która występowała jednocześnie w podwójnej roli: jako instytucja kościelna i administracja państwowa. Ten etap naznaczony był ostrą walką między katolikami i protestantami, którą toczono również na froncie edukacyjnym. Obie strony zakładały szkoły i uniwersytety, kształcąc kadry bojowników własnej sprawy. Przy okazji jednak wydatnie wzrosła liczba osób umiejących czytać, pisać i liczyć, a na skutek rozwoju nauki zdobywających także coraz to nowe umiejętności w różnych dziedzinach życia. Wiązało się to z rozwojem badań społecznych, m.in. tworzeniem spisów ludności oraz podejmowaniem prób opisów chorób i negatywnych zjawisk społecznych.

Na uwagę zasługuje również rozwój badań etnograficznych, które w dużej mierze posłużyły jako inspiracja w badaniach antropologicznych, a które rozwijały się w miarę poznawania przez Europejczyków nieznanymi im dotychczas terenów. Wiele wskazuje na to, że doszło do tego jeszcze przed wielkimi odkryciami geograficznymi, o czym świadczą choćby opisy podróży Marca Polo. W oczywisty sposób odkrycie Nowego Świata i nowych szlaków komunikacyjnych zmieniło stan wiedzy Europejczyków w różnych dziedzinach wiedzy, także w naukach społecznych. Coraz częściej uświadamiano sobie konieczność systematycznego gromadzenia i porównywania informacji oraz formułowania propozycji rozwiązywania pojawiających się problemów.

³⁵ Innym efektem było pojawienie się w krajach protestanckich zwyczaju obarczania kościołów protestanckich odpowiedzialnością za realizację założeń polityki społecznej, czego przykładem może być Prawo o ubogich Elżbiety I (1601). Ponadto zarówno w krajach katolickich, jak i protestanckich udoskonalano metody ściągania podatków, posilując się przy tym systemem inwigilacji, niejednokrotnie rozbudowanym. Także wyprawy do Nowego Świata i zawłaszczanie znajdujących się tam dóbr dostarczyły istotnego impulsu do rozwoju administracji i systemu pozyskiwania informacji, w tym informacji o charakterze społecznym.

Bardzo istotny okazał się okres rozwoju pierwszych dojrzałych koncepcji ekonomicznych³⁶ w XVII i XVIII w.: merkantylizmu³⁷ i fizjokratyzmu, których rola bywa niedoceniana. Okresowi temu towarzyszyły niezwykle doniosłe procesy rozwoju techniki oraz medycyny, przemiany demograficzne i społeczno-polityczne, akumulacja kapitału, jak również rozwój nowożytnego sposobu pojmowania własności prywatnej i koncepcji wolnego rynku³⁸.

³⁶ „Historia miar jest ustępem ogólnych dziejów kultury; rozwój ich, jak rozwój wszelkich spraw ludzkich, szedł stopniowo. Same nazwy miar, które się dotąd przechowały, a w różnych językach pokrewne, jak stopa, łokieć, sążeń, krok, pręt, becza, kamień, świadczą, że jednostki te pierwotnie nie były ściśle określone, lecz czerpane z otoczenia najbliższego, z wymiarów części ciała ludzkiego w pospolocie. Jaką drogą z miar takich, dowolnych i niepewnych, wytworzyły się wraz z rozwojem i utwaleniem się stosunków ekonomicznych, miary dokładnie oznaczone, wskazuje może postanowienie Henryka I w Anglii, który w r. 1101 długością ramienia swego aż do końca trzeciego palca określił długość łokcia, jako jednostki w całym kraju obowiązującej. Dawna stopa francuska miała być według podania długością stopy Karola Wielkiego. Taką mniej więcej drogą powstać mogły wszystkie miary konwencyjne, to jest od ugody, od postanowień rządowych zawisłe, których pierwowzory, czyli etalony, starannie w schronieniach bezpiecznych musiały być przechowywane, by w każdej chwili służyć mogły do sprawdzania miar w powszechnym użyciu będących” (S. Kramsztyk, 1912, s. 1).

³⁷ Merkantyлизм wydaje się pierwszą dobrze rozwiniętą doktryną ekonomiczną, która miała wpływ na wiele innych dziedzin życia społecznego, a jednocześnie – ze względu na fakt posiadania kolonii przez główne państwa realizujące politykę merkantylistyczną – na proces globalizacji. Merkantyлизм odegrał istotną rolę we Francji i Anglii w XVII w., a pod nazwą kameralizmu również w Austrii i Prusach. Wśród głównych ideologów merkantylizmu należy wymienić Jeana Bodina (1619–1683) i Antoine’a de Montchrétien (1576–1621), uchodzącego za twórcę pojęcia ekonomii politycznej. Do głównych założeń merkantylistów należało przekonanie, iż źródłem bogactwa państw jest posiadany przez nie kruszec, co implikowało ich dążenie do uzyskania dodatniego salda w handlu zagranicznym, możliwego dzięki obronie własnego rynku przez cła (protekcjonizm). Kierunek ten propagował rozwój produkcji krajowej (czyli manufaktur, będących swoistymi prototypami fabryk, w których występował podział pracy), stawiając za cel samowystarczalność gospodarczą (co przypominać może autarkię). Istotnym punktem programu merkantylistów było propagowanie wzrostu liczby ludności oraz aktywne kształtowanie przez państwowych ekonomistów przyzwyczajęń i gustów konsumentów (np. w Anglii nacisk na noszenie wyprodukowanych w tym kraju wełnianych strojów i zwyczaj jedzenia ryb poławianych w pobliżu Wysp Brytyjskich). Merkantylści dużą wagę przywiązywali również do aktywnego uprawiania polityki kolonialnej, co nie powinno dziwić, zważywszy, że główne kraje merkantylistyczne: Francja i Anglia, miały kolonie. Prowadzenie skutecznej polityki merkantylistycznej wymagało zdobycia wielu informacji o ludności. Umożliwiała to przewidywanie określonych trendów i pomagało w rozwoju funkcjonalnych instrumentów oddziaływania na społeczeństwo, np. w zakresie utrzymywania rozrodzności na możliwie jak najwyższym poziomie. Strona praktyczna wspierania wytwórczości krajowej przejawiała się w trosce o manufaktury, co przyczyniło się m.in. do powstawania przy poszczególnych zakładach wytwórczych swoistych internatów, w których mieszkali pracownicy (było wśród nich wielu włóczęgów, sierot, osób nie całkiem sprawnych fizycznie i umysłowo). Niejednokrotnie zmuszani byli do pracy w manufakturach w zamian za utrzymanie wszyscy ci, którzy według ówczesnych standardów stanowili „problem”; stronę legislacyjną tej swoistej formy pracy przymusowej regulowało w Anglii Prawo o ubogich. To właśnie z tych instytucji zwykło wywodzić się genezę współczesnego systemu penitencjarnego i systemu szpitali psychiatrycznych.

³⁸ „Nazwy monet powstały albo od pewnej wagi, np. drachma, funt sterling (tj. funt monetarny kupców wschodnich – *easterlings*), *livre*, lira, marka; albo od miejscowości, gdzie najpierw bito daną monetę, np. talar – od Joahimsthal, floren – od Florencji, halers – od Hallein; albo od osoby panującej, której podobizna widnieje na monecie, np. dukat, luidor, napoleonodor, frydrychsodor; albo od kształtu, np. grosz od łac. średniow. *grossus* = gruby; albo od pewnej części wycisku, np. korona, *eagle* (orzeł na monetach Stanów Zjedn. Am. Półn.); albo od materiału, np. złoty, gulden; albo, wreszcie, od innych pojęć, np. rubel od ros. *rubit* = rąbać (nazwa ta wskazuje, iż dawniej odrąbywano od większej bryły kruszcu ilość potrzebną), kopiejki od ros. *kopit* = składać, zbierać. Dawniej istniał zwyczaj wybijania monet okolicznościowych z odpowiednimi znakami na pamiątkę ważnych wydarzeń politycznych; monety takie przechodziły jednak szybko do zbiorów numizmatycznych i mijały się przeto z zadaniem

Istotnym impulsem do prowadzenia badań empirycznych³⁹ w Europie były pisma Francisca Bacona (1561–1626), zwłaszcza *Advancement of Learning* (1605) i *Novum Organum Scientiarum* (1620). To ostatnie dzieło, w którym rozwinął wiele poruszanych uprzednio przez siebie myśli, wywarło szczególnie doniosły wpływ i było zachętą do prowadzenia badań empirycznych, w tym badań społecznych (D. Robinson, J. Groves, 2007, s. 53).

W roku 1605 napisał pierwsze ze swych głównych dzieł filozoficznych *Advancement of Learning*, skomplikowaną klasyfikację wszystkich możliwych nauk. [...] W roku 1620 ukazała się jego druga praca, *Novum Organum*; w zamyśle była ona częścią olbrzymiego przedsięwzięcia *Instauratio Magna*, które miało obejmować całą wiedzę (A. Kenny, 1999, s. 205).

Pomysły prezentowane przez Bacona znalazły oddźwięk również w obszarze społecznym.

Wśród badaczy podążających ścieżką zbierania informacji wyróżnia się dwie główne szkoły: kwantytatywną (ilościową) i kwalitatywną (jakościową).

Pierwsza z nich, znana jako tzw. **arytmetyka polityczna**, powstała w Anglii. Do jej głównych przedstawicieli należą John Graunt i William Petty.

John Graunt (1620–1674), statystyk i demograf (wcześniej handlował sukniem i pracował m.in. jako nauczyciel muzyki), zajmował się statystyką zgonów i narodzin, co było swego rodzaju systemem wczesnego ostrzegania: nagły wzrost liczby zgonów ostrzegał rodzinę królewską przed zagrożeniem epidemią, umożliwiając jej bezpieczne opuszczenie stolicy kraju. Jednocześnie praca ta umożliwiała Grauntowi prognozowanie rozwoju demograficznego. Tego typu badania miały kolosalne znaczenie w obliczu dynamicznie zmieniającej się sytuacji ekonomicznej kraju (R. Lewinsohn, 1961, s. 189). Graunt zasłynął z użycia jako pierwszy próbek reprezentatywnych do określenia wielkości populacji (A. Diekman, 1995, s. 79). W 1662 r. ukazało się drukiem jego dzieło *The Natural and Political Observations upon the Bills of Mortality* (Naturalne i polityczne obserwacje aktów zgonu), poświęcone analizie zjawiska śmiertelności w Londynie za Karola II (1630–1685), w której zaprezentował wyniki swych badań, w tym *life table*⁴⁰. Informacje tego typu wykorzystywane były przez towarzystwa ubezpieczeniowe, które dążyły do precyzyjnego obliczenia współczynnika ryzyka. Graunt dokonywał analiz wtórnych dostępnych danych; zwracał także uwagę na relacje zachodzące między liczbą zmarłych mężczyzn i kobiet. Kiedy nie miał gotowych danych, sam prowadził badania. Został członkiem The Royal Society of London for Improving Natural Knowledge.

William Petty (1623–1687) był z zawodu lekarzem (A. Diekman, 1995, s. 78–79). Jedną z jego bardziej znanych książek jest *Political Anatomy of Ireland* (Anatomia polityczna Irlandii), do której zdobył materiały, wykonując w służbie Cromwella spis majątków w Irlandii. Zawarł w niej dokładną charakterystykę irlandzkiej gospodarki: zestawiał powierzchnię gruntów, opisał sposoby uprawiania ziemi i jednostki monetarne, zwrócił uwagę na konsumpcyjny aspekt zachowań chłopów, którzy znaczną część swojego dochodu przeznaczali na tytoń. Innym istotnym z punktu widzenia rozwoju metodologii badań społecznych dokonaniem Petty'ego było przeprowadzenie ewaluacji pracy lekarzy: sprawdzał m.in., czy liczba osób umierających w określonym wieku, które korzystały z pomocy medyków, była mniejsza niż

pieniędzy, dlatego to nowsze ustawy mennicze zakazują bicia tego rodzaju monet" (M. Feldblum, 1913, s. 36–37).

³⁹ Należy również zwrócić uwagę na pozytywny wpływ racjonalizmu na rozwój nauk; por. R. Descartes (2006).

⁴⁰ Technika *life table* była stopniowo rozwijana m.in. przez Edmonda Halleya (1656–1741).

w analogicznej grupie osób pozbawionych stałej ich pomocy (np. z uwagi na wiejski charakter miejscowości). Petty interesował się również rozwojem populacji miejskich, zwłaszcza Londynu. W zakresie problematyki gospodarczej postulował rząd typu *laissez faire*.

Wśród kontynuatorów jego ekonomicznych koncepcji wymienia się Richarda Cantillona (ok. 1680–1734), autora *Essai sur la Nature du Commerce en Général* (Esej o ogólnej naturze handlu). Cantillon zdobył osobiste doświadczenia związane ze słynną aferą bańki spekulacyjnej (*speculative bubble*) Johna Lawa i Kompanii Missisipi (John Law's Missisipi Company).

Uchodząca za konkurencyjną w stosunku do arytmetyki politycznej szkoła **statystyki uniwersyteckiej** wywodziła się z Niemiec i stała na stanowisku badań jakościowych. Jednym z jej głównych przedstawicieli i założycieli był Hermann Conring (1606–1681), prawnik i lekarz. Dzięki dziełu *De origine iuris Germanici* (1643) uchodzi za twórcę historii prawa. Myśliciel ten wprowadził także metody chemiczne do farmacji (hasło: Conring [w:] *Der grosse Knauer. Lexikon in 20 Bänden*, 1981a, s. 1450).

Do szkoły tej zaliczani są także Gottfried Achenwall (1719–1772)⁴¹ oraz August Ludwig Schlözer (1735–1809), publicysta oraz historyk, którego wysoko ceniła cesarzowa Maria Teresa. Schlözer pozostawał pod wpływem Rousseau i Montesquieu oraz był przeciwny absolutyzmowi. Obok J.G. Herdera był piewcą (*Künder*) słowiańszczyzny, którą przeciwstawił „upadłej kulturze Zachodu” (*dessen Ursprünglichkeit er der „verfaulten“ westeurop. Kultur entgegenstellte*; hasło: Schlözer [w:] *Der grosse Knauer, Lexikon in 20 Bänden*, 1981b, s. 7086). Zwolennicy szkoły statystyki uniwersyteckiej interesowali się m.in. przepisami prawa, przejawiając tendencję do stosowania technik idiograficznych przy jednoczesnym realizowaniu celów nomotetycznych.

Główną różnicą między **arytmetyką polityczną** i **statystyką uniwersytecką** było podejście badawcze oraz dobór metod i technik pozyskiwania informacji. Badacze związani z arytmetyką polityczną koncentrowali się na zagadnieniach ilościowych, dążąc do kwantytatywnego opracowania badanych zagadnień, co można interpretować, z jednej strony, jako efekt wpływu empiryzmu, z drugiej zaś jako konsekwencje bardzo praktycznych zadań, jakie przed nimi stawiano. Natomiast przedstawiciele statystyki uniwersyteckiej zmięrzali do wyjaśnienia zjawisk społecznych przy pomocy dokładnego opisu i pogłębionej refleksji. Doszukać się można u nich silnych wpływów racjonalizmu związanego z myśleniem dedukcyjnym i rezerwy w stosunku do empirii.

Dyskurs teoretyczny arytmetyki politycznej i statystyki uniwersyteckiej wydaje się z perspektywy czasu względny, ponieważ żadna ze stron, chcąc prowadzić poważne badania, nie mogła obejść się bez stosowania mieszanego instrumentarium badawczego, tzn. przynajmniej częściowego łączenia technik ilościowych z jakościowymi. Również podział geograficzny na arytmetykę polityczną w Anglii i statystykę uniwersytecką w Niemczech nie wydaje się zbyt ścisły, albowiem myśliciele angielscy korespondowali z różnymi niemieckimi naukowcami, szczególnie z Wrocławia⁴². Trudno się więc dziwić, że następne pokolenia badaczy odznaczały się znacznym eklektyzmem metodologicznym i z powodzeniem stosowały techniki badawcze obu szkół.

Poważnym impulsem do rozwoju nauk społecznych było oświecenie i działalność encyklopedystów (D. Diderot, 1972).

⁴¹ A. Diekman (1995, s. 80) uważa za prawdopodobne, że Achenwall stworzył pojęcie statystyki, wywodząc jego znaczenie od *status* (państwo) lub *statista*, *Staatsmann* (mąż stanu).

⁴² Na uwagę zasługuje postać Kaspara Neumanna (1648–1715), który w latach 1687–1691 opracowywał we Wrocławiu listy zmarłych, z podaniem wieku i przyczyny śmierci.

Poucającym przykładem są skutki, jakie spowodowała np. w społeczeństwie francuskim przed rewolucją w XVIII w. tzw. teoria umowy społecznej, która skłoniła część poddanych do postrzegania monarchy jako jednej ze stron wspomnianej umowy, na której ciążyą także określone obowiązki. Otóż pod jej wpływem zaczynają dokonywać się w świadomości ludzi określone procesy przewartościowań, które z czasem doprowadziły m.in. do przeobrażenia się „poddanych” w „obywateli”, a w dalszej konsekwencji do określonych zmian społeczno-politycznych (J. Sztumski, 2010, s. 14).

Jednocześnie ze światopoglądem politycznym zmieniał się system pojęć naukowych, a one same przeżywały gwałtowny rozwój. Dotyczyło to zwłaszcza matematyki, która po okresie dominacji scholastyki święciła triumfy, wywierając jednocześnie wpływ na inne dyscypliny wiedzy.

Pod koniec wieku XVII opracowano zasady rachunku całkowego i różniczkowego (Leibniz, Newton). Wiek XVIII był okresem nieprzerwanego i świetnego rozwoju matematyki. Nic dziwnego, że ideał ścisłości matematycznej przyświecał filozofom i ludziom nauki tej epoki. Czołowy myśliciel tej epoki Immanuel Kant przyjął ideał myślenia matematycznego za podstawę dla wątku przewodniego filozofii „transcendentalnej”, jakim było pojęcie *a priori*. Zrozumiałe jest przeto, że F. Herbart, wychowany na wiedzy XVIII w. i na ideach myśliciela królewieckiego, usiłował unaukować psychologię właśnie przez jej zmatematyzowanie. Również w wielu późniejszych pracach, już zaliczanych do psychologii naukowej, widać, że ideał ścisłości matematycznej przyświecał ich autorom. Źródłowo można to wykazać np. w odniesieniu do Fechnera i psychologów z kręgu zwolenników Pearsonowskiej *Gramatyki nauki*. I w naszych czasach zbyt często szata matematyczna prac psychologicznych jest uważana (przez ich autorów i część krytyków) niejako za „bilet wstępu” do psychologii naprawdę naukowej (J. Pieter, 1974, s. 29).

Duży oddźwięk wywołały tezy Thomasa Roberta Malthusa (1766–1834), który dowodził, że ludzi przybywa w tempie geometrycznym, a żywności – arytmetycznym. Malthus był przekonany o nieuniknionej walce o szczupłe zasoby. Idee przezeń zaprezentowane przejęło wielu myślicieli, z których najbardziej znany jest Charles Darwin (1809–1882)⁴³.

Do ciekawych badaczy korzystających zarówno z technik jakościowych, jak i ilościowych zaliczyć można Johanna Petera Süßmilcha (1707–1767). Studiował on medycynę, prawo i teologię. Wybrałszy karierę duchownego, pełnił m.in. funkcje kapelana wojskowego i starszego duchownego (*Probst*) w Berlinie. Równocześnie wykazywał zainteresowania naukowe, co doprowadziło go do członkostwa w Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften (Królewsko-Pruska Akademia Nauk)⁴⁴. Süßmilch zasłynął dziełem *Die Göttliche Ordnung in den Verhältnissen des menschlichen Geschlechts, aus der Geburt, dem Tode und der Fortpflanzung desselben erwiesen* (1741). Książka odpowiada na pytanie o przyczyny zmniejszenia się liczby narodzin i związanych z tym chrztów wiernych. Malejąca liczba urodzin była spowodowana według niego przez cztery główne czynniki: 1) liczny pobór rekruta; 2) wzrost liczby studentów; 3) małą liczbę zawieranych małżeństw z powodu trudnej sytuacji ekonomicznej; 4) zmiany strukturalne, do jakich dochodziło w związku z transformacją gospodarki (rozpad feudalizmu i powstawanie struktur wczesnokapitalistycznych). Süßmilch utrzymywał kontakty z Gottholdem Ephraimem Lessingiem (1729–1781) i Immanuelem Kantem (1724–1804).

⁴³ Wśród autorów nawiązujących do Malthusa byli Benjamin Gompertz (1779–1865) i Pierre-François Verhulst (1804–1849).

⁴⁴ Instytucja ta została założona 11.06.1700 r. w Berlinie za rządów księcia elektora Fryderyka III (od 18.01.1701 króla Prus, Fryderyka I) jako Kurfürstlich-Brandenburgische Societät der Wissenschaften. Do jej założycieli należeli m.in. Gottfried Wilhelm Leibniz i posiadający polskie korzenie Daniel Ernst Jablonski.

W kontekście rozwoju metodologii nauk społecznych wspomnieć warto o przemianach ekonomicznych związanych z rewolucją przemysłową i kształtowaniem się systemu kapitalistycznego⁴⁵. Godne odnotowania jest tworzenie się systemu bankowo-giełdowego⁴⁶ oraz wzrost świadomości przemian zachodzących w obrębie gospodarki. Szybko rozwijały się nauki medyczne i świadomość znaczenia higieny. Do kreatywnych multidyscyplinarnych znawców problemów społecznych, którzy przyczynili się do rozwoju metod i technik badawczych, należeli m.in. William Farr (1807–1883), Louis Adolphe Bertillon (1821–1883) oraz jego syn, Jacques Bertillon (1851–1922). Wśród kontynuatorów badań ludności wymienić można także unitarianina Richarda Price'a (w 1771 opublikował pracę o przypadkowości oraz uwarunkowaniach rozwoju ludności) i Augusta de Morgana (1806–1871), autora *On the Application of Probabilities to Life Contingencies* (1838).

Szczególną aktywnością w obszarze metodologii nauk społecznych wykazał się Belg Lambert Adolphe Jacques Quetelet (1796–1874). Zasłynął m.in. odkryciem, że wśród francuskich rekrutów podejrzenie często występował wzrost niższy od 157 cm (co zwalniało z obowiązku służby wojskowej) w porównaniu z następną grupą statystyczną (157–159,7 cm). Oczywiście sugerowało to oszustwa przy pomiarze. Quetelet zajmował się także kryminologią i psychologią, m.in. badał zagadnienie odwagi.

Pojawienie się myślicieli łączących rozmaite techniki badawcze oraz wykorzystujących dorobek różnych dziedzin wiedzy do analiz problematyki zbiorowości ludzkich stanowiło zapowiedź narodzin bardziej zaawansowanej fazy rozwoju metodologii nauk społecznych (R. Prim, H. Tilmann, 1979). Było ono jednocześnie zwieńczeniem długiego procesu rozwoju nauki, który był ściśle związany z dziejami cywilizacji (H. Reichenbach, b.r., 1963). W tym czasie raczkująca metodologia starała się dostarczyć użytecznych wiadomości o różnych aspektach życia zbiorowego ludzi. Na uwagę zasługuje funkcjonalny charakter nauk społecznych; powstałe na gruncie usługowym w stosunku do potrzeb administracyjno-fiskalno-militarnych, rozszerzały stopniowo paletę swych usług, podążając za wzrastającym zapotrzebowaniem na informacje i refleksję teoretyczną. Proces kształtowania się ich metodologii nie był z pewnością prosty i jednoznacznie progresywny, o czym świadczą liczne niepowodzenia i przypadki rezygnacji z udanych przedsięwzięć, które na jakich czas były zarzucane i zapomniane. Mimo takich czy innych przeciwności praca rzeszy badaczy, często nieznanych, zaowocowała wypracowaniem instrumentarium służącego do diagnozowania problemów społecznych współczesnego świata. Jednak niezależnie od dotychczasowych wysiłków liczne niedomagania obecnie używanych metod i technik badawczych, podobnie jak trudności w znalezieniu efektywnych sposobów ich przewyciężenia, wskazują na to, że proces ich optymalizacji daleki jest jeszcze od zakończenia.

⁴⁵ „Pierwsze pieniądze papierowe w Europie ukazały się w Szwecji (1656 r.), następnie w Anglii (1694), Norwegii (1695), Danii (1713), Francji (1718), Austrii (1762), Rosji (1768), Saksonii (koniec XVIII w.), Prusach (1805)” (M. Feldblum, 1913, s. 46).

⁴⁶ „Buchalteria jest to systematyczne zapisywanie wszystkich czynności handlowych do odpowiednich ksiąg w przyjętej formie, nazwana pozycją buchalteryjną. Buchalteria stanowi gałąź gospodarstwa narodowego, obejmuje ona przedsiębiorstwa wszelkiego rodzaju i wielkości i ma na celu dać nam ścisły rachunkowy obraz biegu pewnego przedsiębiorstwa, jego stanu majątkowego, tudzież wykazania zysku lub straty” (H. Chankowski, 1914, s. 687).

Bibliografia

- Aristotle. (1959). *Politics*. London.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. W. Betkiewicz i in. (tłum.). Warszawa.
- Bargatzky, T. (1997). *Ethnologie*. Hamburg.
- Bookchin, M. (1982). *Ecology of Freedom*. Palo Alto, CA.
- Buttler, G., Fickel, N. (2002). *Statistik mit Stichproben*. Reinbek.
- Chankowski, H. (1914). *Wykład popularny buchalterji pojedynczej i podwójnej*. T. II. Warszawa.
- Charbonier, G. (2000). *Rozmowy z Claude Lévi-Straussem*. J. Trznadel (tłum.). Warszawa.
- Czapliński, M., Łoś, A., Maroń, J., Mroziewicz, W. (1997). *Historia w danych*. Warszawa.
- Der grosse Knaur. Lexikon in 20 Bänden* (1981a). T. 4. München.
- Der grosse Knaur. Lexikon in 20 Bänden* (1981b). T. 16. München.
- Der grosse Knaur. Lexikon in 20 Bänden* (1984). T. 9. München.
- Descartes, R. (2006). *Méditations métaphysiques*. Paris.
- Dewey, J. (2002). *Logik*. Frankfurt am Main.
- Diderot, D. (1972). *Supplément au voyage de Bougainville. Pensée philisophiques. Lettre sur les avenues*. Paris.
- Diekman, A. (1995). *Empirische Sozialforschung*. Reinbek.
- Feldblum, M. (1913). *Zasady nauki o handlu*. Warszawa.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen.
- Hauff, J., Heller, A., Hüppaf, B., Köhn, L., Philippi, K.-P. (1975). *Methodendiskussion zur Literaturwissenschaft*. T. 1. Frankfurt am Main.
- Hume, D. (1960). *Treatise of Human Nature*. Oxford.
- Karejew, M. (1906). *Podręcznik historii nowożytnej*. W. Bukowiński (tłum.). Warszawa.
- Karpiński, Z. (red.) (1994). *Historia Polski w liczbach*. Warszawa.
- Kenny, A. (1999). *Krótką historia filozofii zachodniej*. W.J. Popowski (tłum.). Warszawa.
- Kneer, G., Nassehi, A. (red.) (1997). *Soziologische Gesellschaftsbegriffe*. München.
- Kosiński, S. (1989). *Socjologia ogólna*. Warszawa.
- Kramsztyk, S. (1912). *Wykład arytmetyki handlowej*. Warszawa.
- Krasuski, J. (1988). *Historia Niemiec*. Wrocław.
- Lewinsohn, R. (1961). *A History of Sexual Customs*. New York.
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main.
- Łobodzki, M. (1984). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Opp, K.-D. (1976). *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Reinbek.
- Pieter, J. (1974). *Historia psychologii*. Warszawa.
- Pieter, J. (1975). *Zarys metodologii pracy naukowej*. Warszawa.
- Prim, R., Tilmann, H. (1979). *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft*. Heidelberg.
- Reichenbach, H. (b.r.). *From Copernicus to Einstein*. New York.
- Reichenbach, H. (1963). *Rise of Scientific Philosophy*. Berkeley – Los Angeles.
- Robinson, D., Groves, J. (2007). *Philosophy*. Cambridge.
- Sourdell, J., Sourdell, D. (1980). *Cywilizacja islamu*. M. Skuratowicz, W. Dembski (tłum.). Warszawa.
- Stawicki, S. (1987). *Papirusy tebańskie*. Wrocław.
- Swenko, H. (1981). *Religia i religie*. Warszawa.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice.
- Turner, J.H. (1998). *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań.
- Zieliński, P. (2000). *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*. Częstochowa.

Streszczenie

Artykuł porusza tematykę powstania i rozwoju nauk społecznych w relacji do wyzwań cywilizacyjnych. Wśród wymienionych w artykule postaci pionierów nauk społecznych znaleźli się m.in. Ibn Chaldun, F. Bacon, J. Graunt, W. Petty, H. Conring, G. Achenwall, A.L. Schlözer, T.R. Malthus, J.P. Süßmilch oraz L.A.J. Quetelet. W artykule zwrócono uwagę na procesualny charakter rozwoju nauk społecznych. Podkreślono powiązania nauki z praktycznymi potrzebami społeczności oraz wskazano na relacje zachodzące między typem uprawiania nauki a sposobem funkcjonowania organizacji społecznych. Sporo uwagi poświęcono również tematyce interdyscyplinarnego charakteru prowadzonych w przeszłości badań naukowych.

Summary

The article deals with issues connected with the development of social science. As the so called pioneers of social science among others Ibn Chaldun, F. Bacon, J. Graunt, W. Petty, H. Conring, G. Achenwall, A.L. Schlözer, T.R. Malthus, J.P. Süßmilch and L.A.J. Quetelet were mentioned. Their works influenced to a large degree the future of social science. The article stresses the importance of understanding the mutual relationship between science and the economic, politic and social situation of society. Much attention was also paid to the interdisciplinary and cross-disciplinary nature of scientific inquiry.

Część 2

**Proponowane ujęcia metodologiczne
stosowane w pedagogice – uspołecznione
współczynniki humanistyczne**

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metody oceny kompetencji interpersonalnych nauczyciela. Model Okna Johari i diagram dyskontowania transakcyjnego jako postulowane narzędzia badań pedeutologicznych

Trudno zaprzeczyć stwierdzeniu B. Śliwerskiego, który w książce *Myśleć jak pedagog* napisał:

Obecnie zawód pedagoga coraz częściej postrzegany jest kompetencyjnie. Akcentuje się potrzebę specjalistycznego przygotowania do tej roli w zakresie pożądanym sprawności i umiejętności, które powinny być wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową oraz niezbędnymi cechami osobowości, w tym także w zakresie myślenia (najlepiej twórczego) (2010, s. 37).

Wśród wielu rodzajów kompetencji osobistych i zawodowych, jakich oczekuje się od nauczycieli oraz wychowawców, warto nieco uwagi poświęcić kwalifikacjom wiążącym się z budowaniem optymalnych relacji interpersonalnych. Dodajmy na wstępie, że przez relacje interpersonalne nauczyciela będziemy rozumieli ten rodzaj aktów komunikacyjnych, które wiążą się z budowaniem najlepiej odpowiadających danej sytuacji interakcji między nim samym a innymi osobami zaangażowanymi w proces dydaktyczny i wychowawczy. Rzecz jasna, mamy tu na myśli głównie uczniów i wychowanków, ale także rodziców, grono pedagogiczne i władze oświatowe. Jak ważny jest to aspekt pracy pedagogicznej, nie trzeba chyba nikogo przekonywać czy szerzej uzasadniać. Kwalifikacje interpersonalne nauczyciela są pochodną jego ogólnej inteligencji interpersonalnej, na którą składają się: zdolność organizowania grup (w przypadku nauczyciela np. zespołów klasowych), negocjowanie rozwiązań (rozstrzygnięcie uczniowskich sporów, zapobieganie lub łagodzenie konfliktów w gronie nauczycielskim), łatwość wchodzenia w kontakty z innymi osobami (np. rodzicami ucznia) oraz to, co może zainteresować nas najbardziej – umiejętność analizowania sytuacji społecznych (np. własnych relacji z innymi) (D. Goleman, 1997, s. 191–192). Ludzie są bowiem nade wszystko – o czym warto zawsze pamiętać – istotami komunikującymi się ze sobą (*homo communicans*), a łacińskie rozumienie słowa *communis* oznacza „robienie czegoś wspólnie”, natomiast *communio* to nic innego jak „zjednoczenie” czy „zespoleńie”. Komunikacja służy zatem budowaniu wspólnoty. Dobra komunikacja zbliża ludzi do siebie, zła – tworzy bariery i podziały. W sensie systemowym dowodem wysokiego poziomu komunikacji jest zgodność między tym wszystkim, co

jest nadawane (treścią i formą komunikatu), a tym, co jest odbierane. W wyniku kontaktów społecznych opartych na komunikacji i porozumieniu człowiek wzbogaca i rozwija swoje niepowtarzalne własne Ja, a także przyczynia się do rozwoju innych osób. Można nawet śmiało zaryzykować twierdzenie, że to właśnie komunikacja, a nie co innego, uczyniła człowieka tym, kim obecnie jest i kim nieustannie się staje. Wszak na samym początku było biblijne Słowo. Dlatego też problem wychowania i kształcenia w szkole jest niebagatelny, a pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu powinna zapewne jeszcze bardziej niż do tej pory skupić się na tym wszystkim, co jako proces interakcji ma miejsce między nauczycielem i uczniem. Na ich wzajemnych oddziaływaniach. Na tym, co buduje wspólne zrozumienie, oraz na tym, co je psuje. Th. Gordon w książce *Wychowanie bez porażek w szkole* stwierdził:

[...] charakter stosunków uczeń – nauczyciel ma podstawowe znaczenie – jeżeli nauczanie ma być skuteczne – w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszystkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań. Łacina, historia starożytna, matematyka, literatura, zajęcia praktyczne czy chemia – wszystko może być dla młodych ludzi interesujące i podniecające, jeśli mają do czynienia z nauczycielem, który posiada umiejętność nawiązania z nimi szczególnego kontaktu, kontaktu, w którym potrzeby nauczyciela są respektowane przez uczniów, a potrzeby uczniów przez nauczyciela (1995, s. 16-17).

Ze względu na szczupłość miejsca nie będziemy tu szerzej rozwodzili się nad wszystkimi aspektami aktów komunikacyjnych mających miejsce w szkole. Dociekliwy czytelnik odnajdzie coraz liczniejsze publikacje poświęcone temu zagadnieniu w krajowej literaturze przedmiotu (H. Retter, 2005; A. Borkowska, D. Macander, 2007; S. Trojnieł, 2007; M. Kuśpit, 2004; B. Gwizdek, E. Sołtys, 2006; M. Drzewicki, 2004; L. Wollman, 2005; Z. Krzemiankowski, 2006; M. Śnieżyński 2007; J. Jagieła, 2004b; N. Przybylska, 2005; P. Szczukiewicz, 2004; A. Sztejnberg, P. den Brok, J. Hurek, 2005 i wiele innych).

W poszukiwaniu optymalnych narzędzi pozwalających na dokonywanie poprawnych metodologicznie badań relacji interpersonalnych nauczyciela można wskazać na dwa modele, zaprezentowane niżej. Pochodzą one z odmiennych, choć komplementarnych dziedzin: teorii komunikacji interpersonalnej i pomocy psychologicznej oraz koncepcji analizy transakcyjnej. Modele te, wzajemnie się uzupełniając, mogą stanowić użyteczne metodologiczne konstrukty pozwalające na budowanie ciekawych strategii badań empirycznych. Warto podkreślić, że jak dotąd trudno znaleźć przykłady wykorzystania wspomnianych diagramów zarówno jako postulatu metodologicznego, jak i wskazać przykłady badań środowiska nauczycielskiego z wykorzystaniem tych narzędzi oceny. W tym sensie omawiane zagadnienia należy traktować jako propozycję i inspirację o charakterze nowatorskim, skłaniającą do podjęcia badań uwzględniających użyteczność prezentowanych w niniejszym tekście zagadnień. Należy podkreślić, że poniższe modele pozwalają na realizację badań zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. W przypadku badań o charakterze ilościowym dają możliwości operacjonalizacji danych, np. przez tworzenie skal pomiarowych, precyzyjnie określonych zmiennych i wskaźników. Natomiast w przypadku dociekań jakościowych stwarzają możliwość gromadzenia materiału według przyjętych w poniższych rozwiązaniach postulatów. Badania ilościowe, jak często się twierdzi, nastawione są na wyjaśnienie, natomiast analizy jakościowe skoncentrowane bywają na rozumieniu. Twierdzi się nadto, że

[...] zgodnie z współczesnym trendem: badania jakościowe cenione są wyżej, badania ilościowe uważane są **za niemodne**. Pamiętać należy przy tym, że badania jakościowe można zdefiniować jako takie, w których: duże znaczenie przypisuje się sposobowi zbierania i opracowywania

danych kategoryalnych; analiza danych ma na celu uzyskanie wyników, które mają charakter raczej deskryptywny niż wyjaśniający; dużą wagę przypisuje się do konstruowania nowych narzędzi, np. w celu analizy danych werbalnych albo protokołów wideo; dane empiryczne natomiast podlegają raczej klasyfikacji, a nie kwantyfikacji; trafna operacjonalizacja badanych zmiennych ma większe znaczenie niż ich uzasadnienie teoretyczno-pomiarowe; analiza siły efektów ma większe znaczenie niż wyciąganie wniosków statystycznych z uzyskanych danych empirycznych (J. Rost, 2008, s. 23).

Nie wdając się w dyskurs na temat obowiązujących lub przemijających mód w nauce, których sens byłby właściwy bardziej dla analiz mody młodzieżowej czy trendów w muzyce rozrywkowej niż zadań, jakie społeczeństwo winno stawiać nauce, wyrażmy jedynie przeświadczenie, że metodologia badań ilościowych i jakościowych winna mieć ten sam status. Zaprezentowane modele badań kompetencji interpersonalnych nauczyciela taką równowagę badawczą stwarzają. Pozwalają zarówno na wyjaśnianie, jak i rozumienie istotnych aspektów pracy nauczycielskiej, na które wciąż nie zawsze zwraca się należytą uwagę. Są w swej istocie konstruktami teoretycznymi, które jednak pozwalają w sposób niezwykle praktyczny poszerzyć zakres wiedzy oraz świadomość nauczycieli w zakresie budowania własnych relacji z innymi osobami, a także na dokonywanie miarodajnej zewnętrznej oceny kompetencji interpersonalnych tej grupy zawodowej.

Metoda oceny siebie i innych

Pierwszy z zaprezentowanych poniżej modeli, określany jako Okna Johari (Johari Windows – nazwa powstała z połączenia imion autorów modelu), stworzyli Joseph Luft i Harry Ingham w połowie XX w., śledząc dynamikę funkcjonowania grup terapeutycznych (J. Luft, 1966). Zbudowany schemat służył i do dziś służy do zwiększenia u danej osoby własnej samoświadomości w relacji z innymi. Przez wielu autorów, którzy zajmują się relacjami interpersonalnymi, jest oceniany jako jeden z najbardziej pożytecznych diagramów graficznych opisujących ważne aspekty interakcji międzyludzkich oraz sposoby, w jakie dana osoba komunikuje się z samą sobą oraz innymi. Obszar samoświadomości został podzielony na cztery pola w dwuwymiarowej przestrzeni. Poszczególne strefy dotyczą proporcji w zakresie percepcji samego siebie oraz innych (tab. 1).

Tab. 1. Model Okna Johari

Ja	Znane sobie	Nieznane sobie
Znane innym	1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
Nieznane innym	3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznanne CZARNA DZIURA

Źródło: L. Macario, M. Rocchi (2011, s. 134).

Pole 1 (znane sobie i innym) – **arena**. Jest to obszar optymalnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Stanowi otwartą, świadomą i koherentną wiedzę nauczyciela o sobie samym, którą przez różne kanały komunikacji (werbalne i pozawerbalne) przekazuje otoczeniu. Może być określone jako Ja publiczne.

Pole 2 (nieznane sobie, ale znane innym) – **ślepy punkt**. Obszar, w którym inni wiedzą i widzą znacznie więcej, niż sam nauczyciel jest świadomy i gotowy przekazywać o sobie. W sposób oczywisty rozległość wspomnianego pola ogranicza skuteczność oddziaływań pedagogicznych. Natomiast poszerzenie omawianego obszaru może m.in. odbyć się przez otrzymywanie informacji zwrotnych płynących z otoczenia oraz przez różnorodne sposoby poszerzania nauczycielskiej świadomości. W takich wypadkach można mówić, że mamy tu do czynienia z Ja ślepym.

Pole 3 (znane sobie i nieznane innym) – **fasada**. Pole wiedzy o sobie dostępne tylko danej osobie i niedostępne innym. W przypadkach, gdy obszar ten jest rozległy, mamy do czynienia za sztucznością i niespójnością obrazu nauczyciela. Jest to często wynikiem istnienia różnego rodzaju mechanizmów obronnych psychiki, np. zaprzeczania czy racjonalizacji wyparcia. Miano, na jakie zasługuje wspomniane pole, określić możemy jako Ja sekretne.

Pole 4 (nieznane sobie i innym) – **czarna dziura**. Obszar całkowitej nieświadomości tego, co dzieje się w relacjach interpersonalnych. Nauczyciel w takich wypadkach pozbawiony jest całkowicie wglądu w skutki swoich własnych pedagogicznych oddziaływań, a zarazem jego otoczenie nie rozpoznaje jego prawdziwego Ja. Bywa zmniejszane przez zwiększanie świadomości w polu 2 oraz 3. Jest to pole odpowiadające całkowicie pojęciu Ja nieznane.

Poszczególne pola mogą być większe lub mniejsze w zależności od tego, jaką samoświadomość ma dana osoba oraz jak zbudowana jest relacja z innym, jak również w jaki sposób przebiega dynamika wzajemnych odniesień. Na przykład nauczyciel rozpoczynający dopiero spotkania ze swoją klasą może charakteryzować się rozległym polem 4 przy małej stosunkowo płaszczyźnie pola 1 (tab. 2).

Tab. 2. Początkowy etap budowania relacji

1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznane CZARNA DZIURA

Po dłuższym okresie pracy pola te w swych proporcjach mogą, choć rzecz jasna nie muszą się znacząco zmienić. Pole 1 może mieć znaczącą przewagę nad pozostałymi obszarami, np. w stosunku do pola 2 czy 4 (tab. 3).

Tab. 3. Rozwinięty etap budowania relacji

1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznane CZARNA DZIURA

Zwiększenie któregoś z obszarów sprawia, że inne w sposób nieuchronny się zmniejszają. Możemy w tym miejscu sformułować pewną hipotezę, o której nie mówią wprawdzie

wprost autorzy wspomnianego modelu, a którą nazwiemy umownie hipotezą stałości. Inspiracją stanie się w tym wypadku dziedzina przypisana kolejnemu omawianemu przez nas modelowi, którą jest analiza transakcyjna (J.M. Dusay, 1972). Hipoteza stałości (*constancy hypothesis*) będzie nam zatem mówiła, że gdy jedno z pól się poszerza, inne dla równowagi ulegają zmniejszeniu po to, aby całkowite pole energii psychicznej pozostało stałe. Można pokusić się o zapisanie tej zależności przy pomocy następującego wzoru:

$$HS = k (\text{pole 1} + \text{pole 2} + \text{pole 3} + \text{pole 4})$$

gdzie:

HS – hipoteza stałości

k – współczynnik stałości

pole 1, pole 2, pole 3, pole 4 – poszczególne pola modelu.

Wyjaśnienia i doprecyzowania wymaga współczynnik stałości (k), który oznacza w powyższym wzorze pewne indywidualne predyspozycje nauczyciela do wglądu w siebie oraz we własne świadome i nieświadome relacje z innymi. Sformułowanie omawianej hipotezy opiera się na oczywistym przeświadczeniu, że nie można jednocześnie pozostawać w dwóch przeciwstawnych stanach psychicznych. W naszym przypadku chodzi o pozostawanie w danym momencie czy sytuacji w pełni świadomym i jednocześnie całkowicie nieświadomym, stany te bowiem wzajemnie się wykluczają. Czy jednak hipoteza ta jest prawdziwa? Wszak pozostaje zarysowanym tylko przeświadczeniem. Mogą ją jedynie potwierdzić rzetelnie przeprowadzone badania weryfikujące lub falsyfikujące przedstawione zależności.

Na podstawie prezentowanego modelu można stwierdzić, że niezwykle ważnym aspektem samoświadomości nauczyciela w tworzeniu i istnieniu relacji interpersonalnych, a także wglądu w obszary własnego rozwoju są informacje zwrotne. Otrzymujemy je od swojego otoczenia, będącego rodzajem systemu luster, w których możemy się przejrzeć i odpowiedzieć sobie na fundamentalne dla każdego człowieka pytanie: Kim jestem w swoim własnym mniemaniu? Ale także: Jak w rzeczywisty sposób odbierany jestem przez innych? Ten odbity wizerunek nie może jednak być przyjmowany bezkrytycznie, bez koniecznych analiz i pogłębionej refleksji. W takich wypadkach nieocenionym wsparciem może okazać się profesjonalna pomoc, np. w postaci coachingu lub nauczycielskiej superwizji. Do tego wątku przyjdzie nam jednak wrócić w końcowej części niniejszego tekstu. W tym miejscu powiedzmy raz jeszcze, że prezentowany model ukazuje wagę i znaczenie wiedzy nauczyciela o sobie oraz świadomej komunikacji z innymi osobami, a także – o czym nie sposób zapomnieć – destrukcyjnych barier powstających w wyniku nierozpoznawania obszarów istniejącej nieświadomości: pól określanych mianem ślepych punktów oraz czarnych dziur. W sposób bardziej szczegółowy omawianemu zagadnieniu dotyczącemu obszarów nierozpoznań poświęcony jest kolejny model.

Metoda oceny swoich nierozpoznań

Ważnym uzupełnieniem modelu wcześniejszego może stać się diagram, który w analizie transakcyjnej określamy mianem matrycy dyskontowej. Najpierw jednak słów kilka o samym zjawisku dyskontowania (*discounting*), określanym też jako nierozpoznanie, odrzucanie czy umniejszanie. Jest to koncepcja stworzona w 1970 r. przez A. i J. Schiffów, rozwijana przez K. Mellor i E. Schiffa (za: I. Stewart, V. Joines, 1987, s. 173–180). Koncepcja ta wyraża się w nieświadomym ignorowaniu pewnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonego

problemu, z którym boryka się dany człowiek. Osoba dyskontująca zupełnie pomija dane informacje, dyskwalifikuje je lub wierzy i postępuje w taki sposób, jak gdyby niektóre aspekty jej samej, innych ludzi bądź sytuacji były inne (np. mniej znaczące), niż pokazuje to rzeczywistość. Wpływ tych elementów rzeczywistości jest zwykle celowo umniejszany, aby utrzymać znajome sobie tzw. ramy odniesienia (*frame of reference*) (J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, 1975, s. 290–294). Jest to struktura powiązanych ze sobą stanów Ja będących konkretną odpowiedzią na rzeczywistość, pozwalającą na zdefiniowanie siebie, innych ludzi oraz świata w określony i zrozumiały sposób. Ramy odniesienia w jakimś sensie najbliższe są potocznemu rozumieniu pojęcia „światopogląd”, z wszystkimi licznymi wątpliwościami i krytycznymi ocenami, jakie wiążą się ze wspomnianym terminem. Można założyć, że wszystkie wymienione wcześniej stany Ja w modelu Okna Johari mają zapewne swoje charakterystyczne ramy odniesienia, przy czym – przypomnijmy – tylko pole 1 jest w pełni świadome. Dyskontowanie spełnia jeszcze wiele innych funkcji, np. utrzymywanie tzw. skryptu (*life-script*), podtrzymywanie lub wymuszanie transakcji symbiotycznych (*symbiosis transaction*), a także innych zadań, którymi nie będziemy się tu zajmowali, gdyż zmuszałoby to do szerszego i bardziej wyczerpującego wprowadzenia w koncepcję analizy transakcyjnej. Istotnym elementem dyskontowania jest zjawisko, które określane bywa jako „wyolbrzymianie” lub „przewartościowanie” (*exaggerating, grandiosity*), polegające na przesadnym powiększaniu lub pomniejszaniu pewnych elementów rzeczywistości dotyczących własnej osoby, innych osób lub sytuacji. Wskutek procesu wyolbrzymiania pozostałe istotne elementy rzeczywistości znikają z pola świadomości jednostki i nie są brane pod uwagę przy rozwiązaniu problemu. Najkrócej można powiedzieć, iż pomniejszanie pewnych cech służy przesadnemu wyolbrzymianiu innych. Dyskontowanie jako wewnętrzny mechanizm obronny rozpoznaje się, obserwując zachowania przejawiające się w różnych strategiach pasywności (*passivity*) (A. Schiff, J. Schiff, 1971, s. 71–78), prowadzonych grach psychologicznych (*game*) (R. Ingram, 1980, s. 13–15) i odgrywaniu psychologicznych ról Prześladowcy, Ofiary lub Ratownika w tzw. Trójkącie Dramatycznym (*Drama Triangle*) S. Karpmana (1968, s. 39–43). Dyskontowanie można opisać w kategoriach obszaru (*area*), typu (*type*) oraz poziomu (*level*), nazywanego też trybem (*mode*). Dyskontowanie przejawia się w aspekcie samego siebie (*self*), innych osób (*others*) lub realnej sytuacji (*situation*); dotyczy bodźców (*stimuli*), problemów (*problems*) czy alternatyw, nazywanych też opcjami (*option*), oraz może być realizowane w odniesieniu do istnienia (*existence*), znaczenia (*significance*), możliwości zmiany (*change possibilities*) lub osobistych zdolności (*personal abilities*).

Większość tych kategorii ujmowanych jest w postaci tzw. matrycy dyskontowej (*discount matrix*), która może występować w wersji dwu- lub trójwymiarowej (H.S. Schulze, 2005, s. 51–55; A. Pierzchała, 2011, s. 91; K. Mellor, E. Schiff, 1975, s. 301). Poniższy diagram koreluje tryb dyskontowania z jego typami (tab. 4).

Prezentowany diagram jest układem hierarchicznym. Jego znaczenie można najlepiej wyjaśnić, posługując się przykładem z praktyki nauczycielskiej. Przyjmijmy, że w klasie jest uczeń wykazujący objawy dysleksji. Jaką świadomość siebie, swoich kompetencji i samego problemu może wykazywać określony nauczyciel wykazujący dyskontowanie? W przypadku obszaru dyskontowania – który nie jest zaznaczony na powyższym schemacie – nauczyciel pomyśli: „Nawet jeśli taki przypadek miałby kiedykolwiek miejsce, nie umiałbym go rozpoznać” (Ja), „Tego rodzaju problemów nikt z nauczycieli niebędący psychologiem nie jest w stanie rozpoznać” (inni) lub „Przy takiej liczbie uczniów w klasie niemożliwe jest rozpoznanie dysleksji, nawet gdyby taką przejawiał jakiś uczeń” (sytuacja). Taki rodzaj

Tab. 4. Matryca dyskontowa

TRYB (MODE)	TYP (TYPE)					
ISTNIENIE (EXISTENCE)	T1	Bodźce	T2	Problemy	T3	Alternatywy
ZNACZENIE (SIGNIFICANCE)	T2	Znaczenie bodźców	T3	Znaczenie problemów	T4	Znaczenie alternatyw
MOŻLIWOŚĆ ZMIANY (CHANGE POSSIBILITIES)	T3	Możliwość zmiany bodźców	T4	Rozwiązalność problemów	T5	Wykonalność alternatyw
OSOBISTE UMIĘTNOŚCI (PERSONAL ABILITIES)	T4	Zdolność jednostki do odmiennej reakcji	T5	Zdolność jednostki do rozwiązywania problemów	T6	Zdolność jednostki do alternatywnego działania

nastawienia określa stan świadomości nauczyciela, który przekłada się następnie na inne elementy dyskontowania ukazane w diagramie. Gdy zatem mowa o typach dyskontowania w trybie istnienia (ważna uwaga: nie zapominajmy ciągle, że zjawisko ma charakter nieświadomy), nauczyciel niejako nie zauważy, iż uczeń wykazuje typowe objawy dysleksji (np. myli głoski o podobnym brzmieniu, gubi końcówki poszczególnych wyrazów, myli litery o podobnym kształcie, lecz innym ułożeniu przestrzennym: d – b, p – b), co świadczy o nierozpoznawaniu przez podmiot dyskontujący samego bodźca. Idąc dalej, nauczyciel może wprawdzie dostrzegać znamiona tego rodzaju zaburzenia, ale ignoruje fakt, iż może być to dowód istnienia u ucznia tego problemu. W przedostatnim z typów dyskontowania nauczyciel zauważa trudności ucznia, widzi w tym problem, ignoruje jednak lub dyskwalifikuje możliwość jego rozwiązania; nie widzi zatem alternatyw dla tej sytuacji czy – jak to się dzieje w ostatnim typie – umniejsza własne umiejętności pomocy. W podobny sposób możemy poruszać się na powyższej matrycy dyskontowej w sposób pionowy oraz ukośny. Jak powiedzieliśmy już wcześniej, dyskontowanie ma charakter hierarchiczny, stąd mówimy o różnych stopniach nieświadomych nierozpoznań. Brak rozpoznania na niższym poziomie pociąga z reguły nierozpoznanie na poziomie wyższym, np. niedostrzeżenie samych objawów dysleksji powoduje automatycznie niezauważenie istnienia problemu i sposobów jego rozwiązania oraz możliwości pomocy w tym zakresie samego nauczyciela. Należy nadto zauważyć, że im niższy poziom dyskontowania, tym poważniejsze są konsekwencje tego rodzaju sytuacji. Dobrze ilustruje omawiane zjawisko cytata zaczerpnięty z książki R.D. Harego, odniesiony tym razem do sytuacji rodziców, którzy nie dostrzegają cech psychopatyczności swojego dziecka.

Nierozpoznanie, że dziecko wykazuje wiele lub większość cech osobowości, które definiują psychopatię, może skazać rodziców na niekończące się wizyty u nauczycieli, psychiatrów, psychologów w daremnym poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co złego dzieje się z ich dzieckiem i **z nimi samymi**. Może też prowadzić do serii niewłaściwych terapii i interwencji, a wszystko to przy dotkliwych kosztach finansowych oraz emocjonalnych (2008, s. 204).

Nie trzeba nikogo przekonywać, że tego rodzaju sytuacje nie prowadzą do rozwiązywania istotnych problemów pojawiających w pracy nauczycieli, rodziców i opiekunów, a także

funkcjonowania w praktyce całego systemu edukacyjnego oraz pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Jest to niebagatelne zjawisko, które jakże często umyka uwadze teoretyków i praktyków wychowania.

Wnioski

Oba zaprezentowane modele dotyczą świadomości nauczycieli; oba też umożliwiają konstruowanie różnorodnych procedur badawczych, które pozwalają na ocenę kompetencji interpersonalnych i merytorycznych tej grupy zawodowej. Modele w jakimś sensie komplementarnych, a jednocześnie jakże odmiennych. Szablonu skupionego na rozpoznaniu świadomości lub braku świadomości siebie przez nauczyciela oraz matrycy ukazującej nierozpoznawanie istotnych elementów pracy nauczyciela. Tego, co niejako wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne w funkcjonowaniu zawodowym.

Pierwszy model skłania do konfrontowania obrazu siebie i swoich dokonań z oceną innych ludzi. Porównania tego, co C.G. Jung określił mianem „persona”, tj. idealnych aspektów nas samych, które prezentujemy światu zewnętrznemu (D. Sharp, 1998, s. 124–126), z rzeczywistym odbiorem owego przeświadczenia przez otoczenie. Zyskuje się w ten sposób nieoceniony zakres informacji na temat nas samych i sposobu, w jaki jesteśmy odbierani. Wiedza taka w szczególny sposób przydatna jest nauczycielowi. Z jednej bowiem strony, w pracy nieustannie wystawiany jest na ocenę innych osób: uczniów, rodziców, grona pedagogicznego czy władz oświatowych; nieustannie podlega krytyce bliższego lub dalszego środowiska społecznego. Opinie te bywają niejednokrotnie niezwykle powierzchowne i niemiarodajne, a czasem wręcz nieprawdziwe lub niesprawiedliwe.

Z drugiej strony, nauczyciel pracuje w jakimś sensie w odosobnieniu. To, w jaki sposób prowadzi codziennie poszczególne lekcje, jak odnosi się do uczniów lub w indywidualnych rozmowach do rodziców, nie jest konfrontowane z szerszym audytorium, które mogłoby dokonać **miarodajnej** oceny kompetencji interpersonalnych danego nauczyciela. Stąd też wielu nauczycieli – jak potwierdza to potoczna obserwacja – nie tylko nie ma dostatecznej wiedzy na temat swoich pozytywnych i negatywnych cech sprzyjających lub ograniczających kontakty interpersonalne, ale nie ma także świadomości, jak odbierani są przez innych. Nauczyciel w pracy i wiedzy o sobie często kieruje się intuicją oraz swoiście rozumianym instynktem wewnętrznym. Takie działanie niejednokrotnie okazuje się trafne i użyteczne. Jednak w momencie, gdy pojawiają się określone problemy lub stosowane dotychczas metody postępowania okazują się mało przydatne, czy wręcz skrajnie nieefektywne (np. z chwilą wystąpienia konkretnych trudności dydaktycznych lub wychowawczych), wówczas skonfrontowanie własnej strategii działania z oceną innych wydaje się najbardziej optymalne, choć jednocześnie nieczęsto spotykane. Temu celowi mogłyby służyć specjalne zajęcia grupowe o charakterze treningów interpersonalnych (tzw. grupy Balinta), a także indywidualny coaching lub superwizja adresowana do grona pedagogicznego. Warto jednak zwrócić uwagę, że tego typu, nieczęsto wszak stosowane, formy podnoszenia kwalifikacji interpersonalnych nauczycieli muszą być prowadzone przez odpowiednio przygotowanych specjalistów. Konfrontowanie bowiem własnej aktywności, do której jesteśmy przywiązani, czy obrazu siebie z ocenami innych ludzi wiązać się może z wysokim poziomem stresu. Dzieje się tak chociażby w przypadkach osób posiadających niedostatecznie ukształtowaną własną tożsamość lub strukturę ego oraz ogólnie niski poziom integracji osobowości.

W skrajnych przypadkach brak fachowości nieść może takie obciążenia emocjonalne, które grozi powstawaniem zaburzeń psychicznych. Poszerzanie pola nauczycielskiej zawodowej i interpersonalnej świadomości musi zatem nie tylko odbywać się w sposób profesjonalny, ale także z poszanowaniem godności, przynależnej każdemu człowiekowi. Stąd też zajęcia tego typu powinny kierować się zasadami stosowanymi w trakcie treningów wrażliwości interpersonalnej: bezpośredniego porozumiewania się, otwartości i szczerości, dochowania tajemnicy oraz tolerancji (B. Śliwerski, 2010, s. 149–150). Tego rodzaju działania przyczynią się z pewnością do podniesienia efektywności pracy pedagogicznej, a w szczególności do podniesienia kompetencji w rozwiązywaniu trudnych problemów wychowawczych.

Drugi model pozwala w sposób pełniejszy dostrzec obszary nieświadomych nierozpoznań istotnych aspektów sytuacji problemowych, na jakie natrafić może nauczyciel.

Dyskontując, a zatem wyolbrzymiając pewne elementy rzeczywistości pedagogicznej kosztem innych (bo do tego sprowadza się w istocie omawiane zjawisko), nauczyciel czy wychowawca nie jest w stanie dostrzec wagi zagadnienia i w sposób efektywny podjąć skutecznych działań prowadzących do rozwiązania problemu. W sposób nieuchronny pojawiają się ślepe punkty, a czasem wręcz czarne dziury z modelu wcześniejszego. Myślenie nauczyciela pozbawione jest wówczas głębszego wglądu w rzeczywistość, która go otacza.

Wielość badań pedeutologicznych dowodzi, że wobec niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych i osobowości pedagogów należałoby przyjąć prawo do stosowania odmiennych sposobów myślenia (B. Śliwerski, 2010, s. 16).

W tym sposobie myślenia badanie świadomości własnych relacji w stosunku do innych zajmuje z pewnością niepoślednie miejsce. Sytuacja osoby patrzącej na świat przez nieodpowiednie okna i dyskontującej pole swojej aktywności zawodowej do złudzenia przypomina literacką postać Don Kichota z *La Manczy*, tytułowego bohatera powieści M. Cervantesa. Jak wiadomo, Don Kichot był przekonany, że jest błędnym rycerzem, który ma do spełnienia wiekopomną misję. Postrzegał rzeczy i ludzi w zmienionej, nieprawdziwej perspektywie, np. w wiatrakach rozpoznał gestykulujących olbrzymów, w żołnierzach eskortujących pewną szacowną damę dostrzegł podstępnych czarnoksiężników, a stado owiec uznał za dwie potężne armie, a po chwili za kondukt żałobników. Dodajmy jeszcze, że był głęboko przekonany, iż balwierska misa, którą nosił na głowie, to czarodziejski hełm Mambrina, i nawet nie przypuszczał, na jaką śmieszność ze strony otoczenia się naraża. Mylił się też głęboko co do spotykanych osób. Służąca Maritornes nie była przecież księżniczką, a Aldo-na Lorenzo, w rzeczywistości niezbyt urodziwa i – co tu kryć – również niezbyt cnotliwa wieśniaczka, z pewnością nie zasługiwała na miano dobrze urodzonej damy o wytwornym imieniu Dulcynea z Toboso. To tylko niektóre z przykładów nierozpoznań naszego bohatera. W rzeczywistości było ich znacznie więcej, co dociekliwemu badaczowi tego utworu epickiego daje szansę łatwego zaprojektowania zarówno proporcji pól w diagramie Okien Johari, jak i stworzenia bezbłędnej matrycy dyskontowej.

Na koniec powiedzmy jeszcze, że dwa powyższe modele (*modulus* – miara, wzór) nie są niczym innym jak właśnie modelami, z których dopiero wywieść można odpowiednie metody badań. Są zatem konstruktami ludzkiego umysłu, pewnym systemem założeń, pojęć czy istniejących między nimi zależności. Ich wartość może i powinna być mierzona stopniem, w jakim trafnie wyjaśniają oraz stwarzają możliwość rozumienia określonego fragmentu otaczającej rzeczywistości. Modelowanie okazuje się efektywne i przydatne, gdy pozwala sensownie uporządkować ogromną liczbę informacji, jakie do nas docierają,

inspirować i tworzyć pomysły dalszych badań naukowych czy dawać poczucie sensowności podejmowanych działań. Modele naukowe mogą być oceniane ze względu na różne kryteria czy przesłanki. Twórca ogólnej teorii systemów, L. von Bertalanffy, był przekonany, że modele powinno się oceniać przede wszystkim pod względem pragmatycznym, „[...] zastanawiając się, czy mają one moc wyjaśniania i prognozowania” (1984, s. 146). Obok względów pragmatycznych model powinien także spełniać cały szereg innych koniecznych warunków, m.in. izomorfizmu (polegający na możliwie największej zgodności i podobieństwie modelu z oryginałem), przejrzystości, prostoty i dostępności. Ponadto warto, aby proponowany model był zrozumiały, ale nie nadmiernie upraszczał, i nakreślał ramy, ale nie ograniczał, dając w ten sposób możliwość interpretacji i wyjaśniania, a także sporządzania efektywnych prognoz. Modele mają różny charakter i status metodologiczny, poczynając od modeli matematycznych i technicznych, przez ekonomiczne, po schematy, jakie tworzymy w naukach społecznych i humanistycznych. Każdy model jest czymś z góry uproszczonym, schematycznym, zdystansowanym, a zatem nie do końca prawdziwym. Daje czasem prawdziwe, a czasem tylko złudne poczucie rozumienia otaczającego nas świata. Na szczęście istnieją procesy empirycznej weryfikacji lub falsyfikacji, które pozwalają ocenić ich rzeczywistą wartość. Miejmy zatem nadzieję, że i w przypadku prezentowanych tu modeli znajdą się badacze gotowi do ich oceny.

Bibliografia

- Bader, E., Zeig, J.K. (1976). Fifty-Seven Discounts. *Transactional Analysis Journal*, 2.
- Bertalanffy, L. von (1984). *Ogólna teoria systemów*. E. Woydyłło-Woźniak (tłum.). Warszawa.
- Borkowska, A., Macander, D. (2007). Budowanie relacji z uczniami w opiniach nauczycieli. *Remedium*, 2-3.
- Campos, L.P. (1975). Institutional Discount Structures. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Cierpiałowska, L., Nowicka-Gawęcka, H. (1992). Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej. W: B. Waligóra (red.). *Elementy psychologii klinicznej*. Poznań.
- Dudzikowa, M. (red.) (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Dusay, J.M. (1972). Egograms and the „Constancy Hypothesis”. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Dziewiecki, M. (2004). Komunikacja wychowawcza. *Wychowawca*, 6.
- Erskine, R.G. (1974). Therapeutic Intervention: Disconnecting Rubberbands. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Gawlik, S. (2005). Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Gmoch, R., Krasnodębska, A. (red.) (2005). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Gwizdek, B., Sołtys, E. (2006). Komunikacja w pracy nauczyciela. *Remedium*, 1.
- Hare, R.D. (2008). *Psychopaci są wśród nas*. A. Skucińska (tłum.). Kraków.
- Ingram, R. (1980). Games and Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Jagiela, J. (2004a). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- Jagiela, J. (2004b). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.

- Jagieła, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Karpman, S. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 26.
- Kehler, T. (1978). *Transactional Analysis Revisited*. Little Rock, AR.
- Kozioł, K. (red.) (2002). *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra.
- Krzemianowski, Z. (2006). O budowaniu dobrych relacji. *Nowa Szkoła*, 6.
- Kuśpit, M. (2004). Komunikacja w edukacji. *Remedium*, 5.
- Luft, J. (1966). *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*, Palo Alto, CA.
- Luft, J. (1973). *Introduction á la dynamique de groupe*. Paris.
- Macario, L., Rocchi, M. (2011). *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*. B. Stańkowski (tłum.). Kraków.
- Macefeld, R., Mellor, K. (2006). Awareness and Discounting: New Tools for Task/Option-oriented Settings. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy*. Warszawa.
- Mellor, K., Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Pierzchała, A. (2011). Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskutowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu ucznia. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
- Przybylska, N. (2005). Relacje nauczyciel – uczeń. *Remedium*, 3.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. M. Wojdak-Piatkowska (tłum.). Gdańsk.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Rost, J. (2008). Analiza danych empirycznych. Aktualne pytania i rozwiązania. W: R. Stachowski, W. Zeidler (red.). *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*. Warszawa.
- Schiff, A., Schiff, J.L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Schiff, J.L., Schiff, A., Schiff, E. (1975). Frames of Reference. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Schulze, H.S. (2005). Die „Gedrehte Abwertungstabelle“. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 1.
- Sharp, D. (1998). *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*. J. Prokopiuk (tłum.). Wrocław.
- Steiner, C.M. (1974). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. New York.
- Stewart, I., Joines, V. (1987, 2 wyd. 1991). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham.
- Szczukiewicz, P. (2004). Umiejętności interpersonalne w kontakcie wychowawczym. *Remedium*, 2.
- Sztejnberg, A., Brok, P. den, Hurek, J. (2005). Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk.
- Śnieżyński, M. (2007). Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami a uczniami liceów ogólnokształcących. *Wychowanie na co Dzień*, 7-8.
- Trojniel, S. (2007). Dialog jedną ze skutecznych metod komunikacji interpersonalnej w kształceniu i wychowaniu. *Lider*, 6.
- Wollman, L. (2005). Nauczyciel i dziecko a przestrzeń komunikacji. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2.
- Woolams, S., Brown, M. (1978). *Transactional Analysis*. Dexter, MI.
- Wosik-Kawala, D. (2007). Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin.

Wroński, R. (2005). Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.

Zbiegeń-Maciąg, L., Pawnik, W. (1995). *Zarządzanie organizacją – aspekt socjologiczny*. Kraków.

Zubrzycka-Maciąg, T. (2005). O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.

www.analizatransakcyjna.pl/arttykul/egogramy-i-hipoteza-stalosci-dr-john-m-dusay-1972/48.

www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/constancyhypothesis.htm.

Streszczenie

Artykuł prezentuje dwa modele: Okna Johari oraz diagram dyskontowania transakcyjnego, jako użyteczne szablony pozwalające na zaprojektowanie metod oceny kompetencji interpersonalnych nauczycieli. Pochodzą one z odmiennych, choć komplementarnych dziedzin: teorii komunikacji interpersonalnej i pomocy psychologicznej oraz koncepcji analizy transakcyjnej. Pierwszy model służy do zwiększenia własnej samoświadomości w relacji z innymi; pozwala też wysunąć hipotezę stałości wskazującą na niezmienną proporcjonalność obszarów świadomości i nieświadomości w relacjach z innymi. Drugi model wyraża się w nieświadomym ignorowaniu pewnych ważnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonych problemów w pracy nauczyciela. Użyteczność wspomnianych modeli wymaga weryfikacji lub falsyfikacji empirycznej.

Summary

The article presents two models: Johari Windows and a diagram of discounting transaction, as useful templates for designing methods to allow assessment of interpersonal competences of teachers. They come from different but complementary areas: the theory of interpersonal communication and psychological support, and the concept of transactional analysis. The first model is used to enhance their own self-awareness in relationship with others. It also lets you extend the hypothesis of an unchanging constancy of proportionality indicating the areas of awareness and ignorance in relations with others. The second model is expressed by unconsciously ignoring some important information for troubleshooting specific problems in teacher's work. Empirical verification or falsification can show utility this models for pedagogical practise.

Monika Adamska-Staroń

Beata Łukasik

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna

Hermeneutyka jako teoria rozumienia i interpretacji, metoda poznania oraz teoria i praktyka kształtowania bytu ludzkiego interesuje nas od dawna. Kierunek większości naszych podróży badawczych wyznacza właśnie odkrywanie znaczeń i sensów kryjących się w różnorodnych ludzkich ekspresjach – tekstach, zachowaniach, wydarzeniach, sytuacjach. Szczególnie interesuje nas odsłanianie wartości i sensów organizujących wychowawczą i kształcącą rzeczywistość edukacyjną. Stąd nasze zaangażowanie w hermeneutykę pedagogiczną. Hermeneutyka pedagogiczna jest określana jako pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji (w ogólnym znaczeniu) lub orientacja metodologiczna (w wąskim znaczeniu) (B. Milerski, 2011, s. 12). W ogólnym znaczeniu uwzględnia

[...] znaczenie rozumienia i interpretacji w kształceniu i badaniach pedagogicznych oraz wpływy doświadczeń pedagogicznych na rozumienie i interpretację (B. Milerski, 2011, s. 12),

natomiast w węższym znaczeniu uwzględnia rozumienie i interpretację jako kategorie metodologiczne odnoszące się do „[...] procesu identyfikacji sensów i wartości organizujących rzeczywistość wychowawczą oraz jej wykładni” (B. Milerski, 2011, s. 13).

W przedstawianym artykule uwagę koncentrujemy na aspekcie metodologicznym, uwzględniając podtytuł *Metodologiczne propozycje* niniejszego tomu. Mamy jednocześnie świadomość, że hermeneutyka ma nie tylko wymiar metodologiczny i epistemologiczny, ale także ontologiczny.

Opisanie przez nas (w zarysie) hermeneutyki pedagogicznej ma do spełnienia dwa zadania. Pierwsze, na poziomie poznawczym, to zapoznanie czytelnika z określoną propozycją badawczą; drugie, na poziomie dydaktycznym, to wzbudzanie zainteresowania opisywaną propozycją, zaproszenie do hermeneutycznego bycia w świecie, które ma również na uwadze to, że nie jesteśmy osamotnione w promowaniu takiej właśnie drogi badawczej.

Nauka jako metoda poznania

Nauka jest jedną z podstawowych dziedzin kultury. Tworzą ją przekonania normatywno-dyrektywne ustanawiane przez społeczność naukowców. System przekonań regulujący praktykę badawczą ulega zmianom. Zmiany uzależnione są od wielu czynników kulturowych i społecznych, ale także przyrodniczych reorganizacji; mają swoje źródło w umysłach ludzi funkcjonujących w określonym czasie i przestrzeni.

Nauka odsłania nowe perspektywy, przestrzenie i rozwiązania; sprzyja odkrywaniu szans i barier w rozwoju człowieka, społeczeństwa i cywilizacji; jest źródłem praktyk społecznych. Nauka – mimo postmodernistycznej dyskwalifikacji pewności wiedzy – nadal pozostaje autorytetem, choć inne drogi/sposoby odkrywania świata również cieszą się uznaniem (m.in. wywodzące się z kręgów sztuki czy potoczne).

Naukowcy, odsłaniając nowe przestrzenie i nowe rozwiązania, kierują się określonymi regułami¹. W związku z zaakceptowaniem określonych reguł ujawniają się określone modele rozwoju nauki². Konsekwencją przyjęcia przez społeczność naukowców wybranych reguł jest określony sposób bycia naukowców w świecie nauki.

Naukowiec jest częścią świata („jest” rozumiemy jako „egzystuje”, nie jako „obecność o charakterze przedmiotowym”); jest zespolony ze światem przez samo bycie (istnienie/egzystowanie/swoją cielesność), przez współ(bycie) z drugim człowiekiem i przez sytuacje, które zastaje i które tworzy; wyrasta w świecie, rozwija się, a następnie odkrywa i zgłębia jego zakamarki i tajemnice; współtworzy go, ale i świat oddziałuje na niego (M. Heidegger, 1994). **Bycie człowieka w świecie** nie jest zamknięte, nie jest gotowym produktem, lecz jest dynamiczne i zmienne, indywidualne; charakteryzuje się zdolnością do przekraczania; ma konkretne usytuowanie, które prowadzi do „egzystencjalnego zaangażowania” (E. Mounier, 1964).

¹ W literaturze metodologicznej wyróżnia się wewnętrzne i zewnętrzne reguły sterowania nauką. Wewnętrzne reguły tworzone są przez ludzi nauki, a konstytuują je przekonania normatywno-dyrektywne, które wskazują, jakie działania badawcze i jakie wytwory poznawcze realizowane w nauce w danym okresie historycznym są uznawane za naukowe. Natomiast zewnętrzne reguły tworzone są w pozanaukowych układach społecznych (np. politycznym, ekonomicznym czy obyczajowym), które wysuwają wobec nauki określone żądania. Efekty nauki oceniane są przez pozanaukową społeczność – reprezentantów określonych układów, biorąc za kryterium stopień realizacji ich oczekiwań i przydatność tych wyników do realizacji celów artykułowanych przez określone układy. Reguły te na różnych etapach rozwoju nauki były/są/będą w stosunku do siebie: zgodne, inne, ale niesprzeczne, konfliktowe lub wykluczające się nawzajem (J. Such, 1986, s. 9–19; T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21).

² Odwołując się do wspomnianego podziału reguł, jest to autonomiczny i heteronomiczny model rozwoju nauki. Autonomiczny model rozwoju nauki preferuje wewnętrzne reguły sterowania nauką, realizowanie się nauki według reguł wewnętrznych; „[...] czynniki zewnętrzne [...] mogą stanowić tylko tzw. «kontekst odkrycia», tzn. wpływają one na dobór podejmowanych przez naukę problemów, czyli na ich zakres, ale nie wpływają na sposób ich rozwiązania i osiągnięte wyniki badań naukowych. Brak autonomii nauki, której wskaźnikiem są sytuacje, że układy i czynniki zewnętrzne wobec nauki mają wpływ na wyniki sporów merytorycznych istniejących na terenie poszczególnych dyscyplin naukowych, jest zawsze zapowiedzią kryzysu nauki i prowadzi do zwyrodnienia tej formy świadomości lub przekształcania jej w inną formę świadomości, np. ideologię” (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21; zob. też J. Such, 1986, s. 14). Heteronomiczny model rozwoju nauki preferuje reguły zewnętrznego sterowania nauką, a przynajmniej je uznaje. W tym modelu rozwoju nauki przekonania normatywno-dyrektywne dotyczące metodologii „[...] jako zjawiska historyczne zależne są od takich sfer życia, jak: gospodarka, technika, obronność, ustrój społeczny i polityczny, kultura, stan świadomości, ogólny klimat intelektualny, światopogląd i inne” (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 21). Such (1986, s. 9–19) zauważa, że żaden ze wspomnianych modeli nie przystaje do rzeczywistości w ogóle, a naukowa rzeczywistość lokuje się w szeregu między tymi dwoma modelami.

Naukowiec nie tylko bada, poszukuje i odkrywa, posiada własne refleksje, ale także przeżywa: jest istotą emocjonalną, uczuciową, nieodgadnioną, w sensie możliwości, jakie może podarować światu. To istota realizująca się w szczególnym tylko dla siebie sposobie bycia – we współpracy ze światem; ujawnia się w określonym miejscu i czasie. Jest odkrywcą. Odkrywcą o różnorodnych twarzach, umiejętnościach, zdolnościach i talentach; jego aktywność koncentruje się wokół prowadzenia poszukiwań i dociekań wiodących do nowych wartości/jakości poznawczych, rozwiązywania różnego rodzaju problemów, tworzenia dzieł zawierających wartości poznawcze, rozważania razem z innymi i zgodnie z regułami dyskusji naukowej zagadnień poznawczych wyrosłych z sytuacji problemowej w nauce, przekazywania środowisku naukowemu i społeczeństwu swych idei, refleksji, teorii, koncepcji, poglądów.

Aktywność badawcza naukowca jest implikacją przyjęcia określonych reguł poznawania świata, **określonej metody naukowej.**

Jest wiele dróg i metod prowadzących do (roz)poznawania coraz to nowych obszarów świata, nowych horyzontów, spojrzeń, nowych pomysłów na rozwiązanie problemów, tajemnic człowieka i jego bycia w świecie. Różnorodność zakłada ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami, łączy się z „[...] eksperymentowaniem różnymi środkami i różnorodnymi drogami i metodami” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). Zgoda na różnorodność w nauce przy jednoczesnym zachowaniu jej autonomii (wolnej od zewnątrzsterowności i politycznych uwikłań) oznacza, że każdy może wybierać „[...] odmienną drogę badań, krytyki i afirmacji określonych teorii” (B. Śliwerski, 1998, s. 11). Umiejętność korzystania z tej różnorodności daje szansę na to, że wybrana przez naukowca droga/metoda będzie służyła zarówno rozwojowi nauki, jak i ludziom, oraz będzie pomocna w skali mikro lub/i w skali makro.

Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda poznania jest naszym wyborem z kilku powodów:

- jest zainteresowana rozumieniem edukacyjnej rzeczywistości, czyli odkrywaniem sensów i wartości ją organizujących, interpretacją tekstów pedagogicznych, rozumieniem historycznego wymiaru pedagogiki, odkrywaniem warunków możliwości edukowania, a ponadto sprzyja:
- odkrywaniu nowych horyzontów i rozwiązań, możliwości, ale i ograniczeń;
- odkrywaniu samego siebie, drugiego człowieka, jego bycia w świecie, sposobów współpracy z nim i sposobów bycia w świecie;
- doskonaleniu samego siebie;
- doskonaleniu warsztatu metodologicznego.

Hermeneutyka pedagogiczna jako metoda poznania bada nie tylko współczesny świat edukacyjny, ale i historyczny; bada „[...] proces historycznego uświadomienia sensów i wartości konstytuujących różne wykładnie rzeczywistości wychowawczej” (B. Milerski, 2011, s. 13).

Hermeneutyka – rys historyczny

W czasach antycznych – pomijając Platona, który w dialogach odsłania pewne hermeneutyczne kroki przy interpretacji mitów i metafor – hermeneutyka ograniczała się do interpretacji wypowiedzi pisanej lub mówionej. Wyłoniła się z retoryki i poetyki Arystotelesowskiej jako sztuka wykładni oraz interpretacji tekstu pisanego. Św. Augustyn z Hippony w związku z egzegezą Pisma Świętego skierował hermeneutykę na obszary nie tylko interpretacji, ale

także rozumienia tekstu. Rozumienie jest procesem wewnętrznym. Warunkiem tego procesu jest wcześniejsza wiara osoby, która chce zrozumieć tekst. Uwierzyć, aby zrozumieć; zrozumieć, aby uwierzyć – można powiedzieć, że to prototyp Heideggerowskiego koła hermeneutycznego. Augustyńska hermeneutyka zwracała uwagę na rolę tekstu (na przedmiot poznania) w procesie jego rozumienia przez odbiorcę, ale jednocześnie podkreślała, że odbiorca ma wpływ na tekst (podmiot poznania jako partycypator). W konsekwencji, hermeneutyka ta dotyczyła epistemologii i stawiała pod znakiem zapytania możliwość obiektywizmu w poznaniu tekstu (M. Sawicki, 1996, s. 17).

Średniowiecze to okres rozwoju hermeneutyki prawniczej i teologicznej, metoda interpretacji Biblii, która służyła stosowaniu podanych w niej praw do konkretnych przypadków (M. Sawicki, 1996, s. 17).

W czasach nowożytnych po hermeneutykę sięgała filologia tłumaczenia jednego języka na drugi „[...] jako metodę ustalania równoważników sensu wypowiedzi w różnych językach” (M. Sawicki, 1996, s. 10).

Zwrot ku hermeneutyce filozoficznej zapoczątkował F. Schleiermacher na początku XIX w., który opracował hermeneutykę ogólną jako teorię sztuki rozumienia. W. Dilthey, nawiązując do Platońskiej hermeneutyki, która badała metaforyczność języka i jej znaczenie w poznaniu, już wyraźnie przeniósł problem w dziedzinę epistemologii. Dla Diltheya hermeneutyka otwierała horyzonty rozumienia natury rozumienia, a tym samym horyzonty rozumienia człowieka jako wydarzenia dziejowego, człowieka-interpretatora oraz człowieka-partycypatora tych dziejów (M. Sawicki, 1996).

Zarówno Schleiermacher, jak i Dilthey uczynili z **hermeneutyki metodę poznania** w naukach humanistycznych jako naukach o ludzkiej duchowości.

Hermeneutyka W. Diltheya jako metoda poznania – podstawowe przesłanki refleksji hermeneutycznej dla hermeneutyki pedagogicznej

Hermeneutyka Diltheya, która była konsekwencją jego filozofii życia, to nie tylko teoria interpretacji i rozumienia, ale podstawa nauk humanistycznych, źródło i inspiracja dla rozwoju zorientowanej hermeneutycznie pedagogiki, hermeneutyki pedagogicznej, „pomost pomiędzy refleksją filozoficzną i pedagogiczną” (B. Milerski, 2011, s. 71). Odwołując się do znawców hermeneutyki Diltheya (m.in. H. Dannera, M. Milerskiego, E. Paczkowskiej-Łagowskiej, G. Sowinskiego, Z. Kuderowicza, A.L. Zachariasza), przyłączamy się do myślenia, że każda hermeneutyka jest teorią rozumienia i interpretacji, lecz nie każda teoria rozumienia i interpretacji ma charakter hermeneutyczny (np. filozofia analityczna czy teorie curricularne, wyrastające z behawioryzmu). Warunkiem takiego myślenia jest osadzenie hermeneutycznej teorii rozumienia i interpretacji w tradycji hermeneutyki klasycznej oraz uprawianej na jej gruncie refleksji humanistycznej.

Badania humanistyczne różnią się od przyrodniczych. Życia duchowego, które Dilthey uczynił punktem wyjścia w poznaniu człowieka, nie można – jego zdaniem – odkrywać, stosując reguły poznania eksperymentalnego, nie można go zoperacjonalizować czy poddać pomiarowi empirycznemu. Co nie oznacza, że życie duchowe nie może być przedmiotem badań naukowych. Może, tylko – zdaniem niemieckiego filozofa – należy zastosować inną niż w naukach przyrodniczych metodologię. Hermeneutyka stała się taką właśnie alternatywną metodą (B. Milerski, 2011; W. Dilthey, 2004).

Hermeneutyczne poznanie wywodzi się z przeżywania życia, natomiast przyrodnicze jest poznaniem obiektywizującym świat w kategoriach przedmiotowych, które poddają się operacjonalizacji. Dilthey zauważa, że nie każde przeżycie jest przesłanką poznania naukowego, ale każde poznanie humanistyczne ma swoje źródło w przeżyciu rzeczywistości (W. Dilthey, 2004). Tylko rzeczywistość dostępna przeżyciu za pośrednictwem zobiektywizowanych ekspresji życia duchowego jest podstawą poznania w naukach humanistycznych, a nie rzeczywistość przeżywana w ogóle. Dlatego źródłem humanistycznej wiedzy naukowej nie jest przeżywanie subiektywnych stanów psychicznych, lecz przeżywanie życia za pomocą zobiektywizowanych ekspresji – zewnętrznych form duchowego świata. To nie przeżywanie rzeczywistości poznawanej, nie wrażenia i nie subiektywne doświadczenia są przedmiotem badań, tylko obiektywne postaci kulturowe, w których zamknięty został duchowy świat i na bazie których możliwe jest tworzenie wrażeń (B. Milerski, 2011; W. Dilthey, 2004).

Poznanie zobiektywizowanych ekspresji

[...] zakłada żywy stosunek poznającego do przedmiotu poznania – w poznaniu humanistycznym życie jest bowiem dostępne w przeżyciu. Zarazem jednak owo przeżywane życie nie jest prostą pochodną subiektywnego świata duchowego twórcy, ale czymś więcej – rzeczywistością wyniesioną ponad świat autora i w tym sensie rzeczywistością ważną także dla poznającego, dla jego jednostkowego bytu (B. Milerski, 2011, s. 53; zob. też W. Dilthey, 2004).

Życie – duch – rozumienie

Kategorie naukowe w przestrzeni humanistycznej W. Diltheya

Filozofia Diltheya to filozofia życia. Pojęcie „życie” w kontekście naukowym używane jest przez Diltheya w odniesieniu do świata człowieka. Elementy tego świata wzajemnie oddziałują na siebie. Oddziaływania te mają miejsce w

[...] warunkach układu obiektów przyrodniczych, podlegających zasadzie przyczynowości i obejmujących sobą również sferę procesów psychicznych zachodzących w ciałach. [...] [Życie] stanowi podstawę wszystkich występujących w nim postaci i systemów naszego przeżywania, rozumienia, ekspresji oraz ich porównawczego rozważania (W. Dilthey, 2004, s. 222-224).

Życie warunkowane jest przyrodą, ale jest również przeżywane. Zatrzymując się na poziomie oddziaływań zjawisk przyrody, koncentrując się na przyczynowo-skutkowym charakterze, badacz wykorzystywać będzie instrumentarium nauk przyrodniczych (W. Dilthey, 2004; B. Milerski, 2011). Wchodząc już na poziom doświadczenia życia przez przeżywanie (a nie tylko poprzestając na poziomie bodziec – reakcja), Dilthey proponuje zastosowanie metodologii nauk humanistycznych. Przeżywanie dotyczy zarówno oddziaływań zjawisk przyrodniczych, jak i zjawisk kulturowych – ekspresji uzewnętrzniających duchowy świat własny oraz innych ludzi.

Ekspresje te mogą mieć formę ulotnych fenomenów psychologicznych bądź też zobiektywizowanych wytworów kulturowych. Aby jednak mogły stać się znaczące dla przeżywającego podmiotu, musi dokonać się ich rekonstrukcja. Nie polega ona na odkrywaniu empirycznych zależności przyczynowo-skutkowych, ile na próbie odtworzenia związku pomiędzy oddziaływaniami procesów psychicznych. Proces takiej rekonstrukcji W. Dilthey nazywa **rozumieniem** (B. Milerski, 2011, s. 56).

Filozofia życia to zarazem filozofia **ducha**. Duch spaja wszystkie procesy życiowe, jest ich podstawą. Świat ducha nie jest dostępny bezpośrednio, tylko za pośrednictwem ekspresji życiowych. Ekspresje te są różnorodne. Dzięki nim człowiek odkrywa duchowy świat; poznaje zakamarki ludzkiej duszy i subiektywne szeptki zamknięte w zewnętrznych formach kulturowych, osadzając je w całości elementów życia duchowego. Poznawanie dokonuje się przez ich rozumienie (W. Dilthey, 2004).

Duch obiektywny to różnorodne postaci kulturowe, zewnętrzna forma duchowego świata, kryjąca rozmaite stany psychiczne, emocje, uczucia, refleksje, wydarzenia, sytuacje, przeszłość, okoliczności, warunki i sposoby bycia w świecie, cele indywidualne i wspólne wyznaczone przez społeczeństwo, język, obyczaj, sztuka, nauka, magia, religia, filozofia, prawo; to przestrzeń, w której dokonuje się proces rozumienia siebie i innych ludzi oraz uzewnętrznienie ich życia.

W efekcie świat ducha – dany w postaci zobiektywizowanych ekspresji życiowych jako przedmiot badań naukowych – traktowany jest holistycznie.

Wszystko bowiem, w czym duch się zobiektywizował, zawiera w sobie coś wspólnego dla Ja i Ty. Każdy skwer, na którym posadzono drzewa, każdy pokój, w którym urządzone miejsca do siedzenia, są dla nas zrozumiałe od najmłodszych lat, gdyż ustalanie celów, zarządzanie, określanie wartości jako wspólne ludziom, przypisało każdemu miejscu w przestrzeni i każdemu przedmiotowi w pokoju jego funkcję. Dziecko wzrasta w pewnym ładzie i obyczaju rodzinnym, dzielonym z innymi członkami rodziny, i w tym kontekście przyjmuje polecenia matki. Jeszcze zanim nauczy się mówić, tkwi całkowicie w medium wspólności. I tylko dlatego uczy się rozumieć gesty i wyrazy twarzy, ruchy ciała, okrzyki, słowa i zdania, że spotyka je zawsze jako takie same i z tym samym odniesieniem do tego, co oznaczają i wyrażają. W ten sposób jednostka orientuje się w świecie ducha obiektywnego (W. Dilthey, 2004, s. 194–195).

Świat ducha obiektywnego nie jest więc tylko abstraktem i transcendencją, ale podstawą życia wspólnego i psychicznego każdego człowieka; jest światem, który oddziałuje na ludzką świadomość, tworzy człowieka i jego relacje interpersonalne. Obiektywizacja ducha dokonuje się w przestrzeni kulturowej. Człowiek rozwija swojego ducha w kontakcie z jego zewnętrznymi objawami; jego rozwój polega na rozwoju duchowej struktury osobowości, które z kolei mają wpływ na kształt zewnętrznych form świata duchowego.

Między duchem obiektywnym jako podstawą życia wspólnego i jego zobiektywizowanymi ekspresjami a życiem duchowym zachodzi określona relacja. Relacja ta ma charakter dialektyczny. Elementy ją tworzące współpracują ze sobą, oddziałują na siebie, są „[...] w dynamicznym związku i przenikających się zależnościach” (B. Milerski, 2011, s. 59). Na gruncie tej współpracy dokonuje się

[...] uświadomienie przeżywanej struktury duchowej w jej obiektywnych (zobiektywizowane ekspresje kulturowe) i subiektywnych (życie duchowe jednostki) odniesieniach. Drogą owego uświadomienia jest proces nazywany rozumieniem (B. Milerski, 2011, s. 60).

Na tak dostrzeżonym horyzoncie **rozumienie** staje się aktem życiowym, które ma swoje źródło w życiu przeżywanym. Jest to jedna z podstawowych kategorii filozofii życia i hermeneutyki; zamyka triadę: (prze)życie – obiektywna ekspresja – rozumienie.

Dilthey **rozumienie** określił jako „[...] proces, w którym ze zmysłowo danych znaków rozpoznajemy element psychiczny, którego znaki te są uzewnętrznieniem” (2004; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 60). Cechą tej definicji jest dystans wobec możliwości bezpośredniego poznania człowieka.

Dilthey (2004) zwrócił uwagę na to, iż rozumienie odbywa się na różnych poziomach i w różnych sytuacjach. Jego zdaniem, dokonując analizy procesu rozumienia, należy uwzględnić jego związek z życiem. Nie należy zaczynać analizy procesu rozumienia od rozumienia jako metody poznania, tylko od rozumienia jako kategorii ludzkiej egzystencji, aktywności poznawczej człowieka, niekoniecznie wyróżniającej się naukowym charakterem. W tej perspektywie rozumienie ma charakter pragmatyczny; stanowi zasadniczą funkcję życiową człowieka. Ten sposób myślenia

[...] poprzedził późniejszą ontologię hermeneutyczną Martina Heideggera. Człowiek, aby być prawdziwie człowiekiem i tworzyć relacje międzyludzkie, musi nieustannie podejmować wysiłek rozumienia (B. Milerski, 2011, s. 6; zob. także W. Dilthey, 2004).

Biorąc za kryterium poziomy, na których dokonuje się proces rozumienia, oraz sytuacje, w których się realizuje, Dilthey wyróżnił następujące formy rozumienia:

- elementarne formy rozumienia podporządkowanego interesom praktycznego życia,
- elementarne formy rozumienia odniesione do aspektów ducha obiektywnego
- wyższe formy rozumienia (2004, s. 190 i n.).

Dwie pierwsze formy odnoszą się do tego, co subiektywne i indywidualne (zindywidu- alizowana ekspresja ludzkiej psychiki), do jednostkowych aktów praktycznego życia. W tej płaszczyźnie życia praktycznego ludzie muszą wiedzieć, czego nawzajem od siebie oczekują. Komunikaty, jakie do siebie wysyłają, by mógł zostać osiągnięty pożądany efekt, muszą być dla obu stron zrozumiałe, czyli muszą one operować tym samym kodem językowym, respektować te same przekonania normatywno-dyrektywne, które regulują określoną praktyką społeczną. Akty te rodzą elementarne formy rozumienia;

[...] są one niczym litery alfabetu, których składanie umożliwia wyższe formy rozumienia. Pod postacią takiej formy elementarnej mam na myśli zinterpretowanie pojedynczego przejawu życia (W. Dilthey, 2004, s. 193).

Tego typu rozumienie nie ma charakteru holistycznego, nie odnosi się do całości życia. Proste czy złożone czynności realizowane w wymiarze praktycznym, takie jak: sprzątanie, budowanie, gotowanie czy remontowanie, mają swój cel, ale nie można ich odnieść do całości związku życiowego. W drugim przypadku, wchodząc w przestrzeń relacji interpersonalnych, rozumienie elementarne „[...] może być związane z pytaniami dotyczącymi intencji czy motywów jednostkowych aktów psychicznych poszczególnych osób” (B. Milerski, 2011, s. 62). W obu przypadkach nie ma jednak informacji istotnej dla orientacji życiowej człowieka. Próbując zrozumieć, dlaczego drugi człowiek ma takie czy inne samopoczucie, nie odpowiemy na pytanie dotyczące kierunku jego drogi życiowej, ponieważ mamy do czynienia z jednostkowym stanem psychicznym bądź zachowaniem, które jest jego następstwem oderwanym od całościowego charakteru życia duchowego. Rozumienie w tym przypadku ma charakter naturalny i jest niezbędnym elementem życia każdego człowieka.

Trzecia, wyższa forma rozumienia to **rozumienie hermeneutyczne**, które podejmuje próbę rozumienia życia duchowego, a w konsekwencji, duchowej struktury osobowości człowieka za pośrednictwem obiektywnych ekspresji życia duchowego. Ta forma rozumienia, podobnie jak poprzednie, odwołuje się do aktywności poznawczej człowieka, jednak spełniając określone warunki, staje się metodą poznania w naukach humanistycznych.

Zdaniem Diltheya, hermeneutyczne rozumienie może realizować się na dwa sposoby:

- przez obserwację ludzi, ich postaw, zachowań i sposobów bycia w świecie,
- przez zobiektywizowane ekspresje kulturowe.

Zarówno rozumienie przez obserwację, jak i za pośrednictwem wytworów kulturowych nie może dotyczyć interpretacji jednorazowych aktów działań (jest to jeden z warunków, by rozumienie było/ stało się metodą naukową). Każde rozumienie kieruje swój wysiłek na coś indywidualnego, przy czym na poziomie elementarnym ukierunkowane jest na to, co pojedyncze i psychicznie subiektywne, natomiast na poziomie hermeneutycznym rozumienie tego, co elementarne, wpisuje się w kontekst

[...] całościowych elementów życia duchowego, wytworów kulturowych – tekstów, form życia społecznego, postaci obyczaju, przekazów mitycznych (B. Milerski, 2011, s. 70).

Chodzi o zrozumienie nie tylko prostych „zależności między wyrazem a tym, co wyrażone”, lecz dokonanie rekonstrukcji związków między „[...] różnorodnością przejawów życia danej osoby a strukturą psychiczną leżącą u ich podstaw” (dotyczy rozumienia przez obserwację) (B. Milerski, 2011, s. 62).

Wyższej formie rozumienia towarzyszą trzy istotne, zdaniem Diltheya, momenty:

- transpozycja,
- rekonstrukcja stanów duchowych,
- odtwarzające przeżywanie.

Transpozycja to, najogólniej, przeniesienie się w położenie tego, co ma być zrozumiane:

[...] rozumienie wyższe polega na zadaniu odnalezienia w tym, co dane, pewnego powiązania życiowego. Jest to możliwe jedynie wówczas, gdy powiązanie życiowe, zachodzące w naszym własnym przeżywaniu i doświadczane przez nas w niezliczonych wypadkach, jest zawsze obecne i gotowe wraz ze wszystkimi tkwiącymi w nim możliwościami. Ten stan umysłu dany w zadaniu rozumienia nazywamy wchodzeniem w położenie innego człowieka czy też wglębianiem się w pewne dzieło (W. Dilthey, 2004, s. 201-202).

Odtwarzające przeżywanie jest istotnym momentem w procesie rozumienia. Wbrew nazwie, która może sugerować mechaniczne kopiowanie, ten moment ma charakter twórczy i polega na

[...] ponownym przeżywaniu danego stanu, twórczego przeżycia imitującego – i w tym sensie odtwarzającego. [...] Odtworzenie jakiegoś stanu psychicznego wymaga kreatywnej inteligencji i korelacji duchowej (H. Danner, 1998; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 64).

Odtwarzające przeżywanie to nie tylko przesłanka rozumienia, ale i budowania swojego świata przeżyć. Rozumienie zobjektywizowanych ekspresji życiowych, utrwalonych zewnętrznych przejawów życia duchowego odtwarzanych w przeżywaniu, Dilthey nazwał „wykładnią lub interpretacją” (2004; B. Milerski, 2011). Spójnik „lub” wskazuje, że pojęcia „interpretacja” i „wykładnia” mają podobny zakres znaczeniowy. W tak zarysowanej przestrzeni hermeneutyka jest teorią wykładni lub interpretacji. Przyjmując, że rozumienie jest metodą wykładni lub interpretacji, hermeneutyka jest jednocześnie teorią rozumienia. Rozumienie Diltheya jest procesem mentalnym, ma kołowy charakter (koło hermeneutyczne), porusza się między odniesieniem do części i odniesieniem do całości; jest nieustannym procesem, spiralnym ruchem, jest formą poznania „w drodze”. Dokonuje się pośrednio przez rozumienie zewnętrznych form życia duchowego. Nie poprzestaje jednak na tym, co zewnętrzne, lecz tylko dzięki zakorzenieniu w przeżyciu zanurza się w wewnętrzny duchowy świat, podejmuje próbę odkrywania struktur duchowych jednostkowego bytu.

W tym sensie poznanie w naukach humanistycznych nie dotyczy tylko rodzaju ludzkiego, człowieka jako obiektywnego faktu, lecz zyskuje również wymiar egzystencjalny, odsłaniając przed samym poznającym nowe horyzonty rozumienia siebie. Jakaś nauka tylko wówczas należy do humanistycznych, gdy jej przedmiot dostępny jest nam w postępowaniu opartym na związku życia, ekspresji i rozumienia (B. Milerski, 2011, 54–55; W. Dilthey, 2004, s. 30).

Rozumienie jest procesem warunkowanym przeżyciem, ukierunkowanym na odkrywanie struktur duchowych jednostkowego bytu, odkrywanie sensu zobiektywizowanych ekspresji. Sens konstytuuje świat poddany procesowi rozumienia jako coś znaczącego dla rozumiejącego podmiotu (B. Milerski, 2011). Dilthey dotknął tematu związku rozumienia i sensu. W *Budowie świata historycznego w naukach humanistycznych* ujął problem relacji między rozumieniem i sensem następująco:

Jedynie w relacji zachodzącej między znaczeniem zdarzeń a zrozumieniem i sensem całości życia związek życiowy uzyskuje adekwatne dla siebie przedstawienie (2004, s. 233).

Sens widziany jest tutaj jako zasada semantyczna, która pozwala odczytać dany tekst czy daną rzeczywistość jako znaczącą całość. Oglądając jakiś film, czytając jakąś książkę, przyglądając się jakiemuś obrazowi – poszukujemy sensu, próbujemy go odkryć. Nie sumujemy znaczeń poszczególnych scen, pojęć czy zdań, kolorów czy form, lecz poszukujemy spójni, w świetle której poszczególne sceny, zdania i kolory układają się w znaczącą całość. Chodzi o poszukiwanie w odkrywanej przestrzeni *verbum internum* (słowa wewnętrznego), sensu, dzięki któremu interpretowane elementy czy zjawiska stają się znaczącymi całościami, „[...] zakładając jednocześnie, że życie duchowe nie jest chaosem, lecz tworzy znaczące całości” (B. Milerski, 2011, s. 71).

Przedstawiona postać rozumienia ma walor ontyczny, łączy się z kształtowaniem sposobu bycia w świecie, ale i walor metodologiczny, łączący się z naukowym poznaniem świata w naukach humanistycznych.

Połączenie rozumienia z identyfikowaniem sensu, zamarkowane przez Diltheya i kontynuowane przez zwolenników takiego myślenia, stało się istotnym wyznacznikiem hermeneutyki jako podstawy nauk humanistycznych. Poznanie takie nie ma ważności ogólnej.

Recepcja hermeneutyki w pedagogice

Opisanie recepcji hermeneutyki w pedagogice w niniejszym artykule powstało głównie na podstawie źródeł niemieckojęzycznych. Argumentem przemawiającym za zawężeniem opisu do dokonań niemieckich filozofów/pedagogów jest fakt, że to w ich przestrzeni rozpoczęto badania hermeneutyczne w pedagogice. Bardzo pomocna okazała się książka Milerskiego *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (2011). Autor napisał ją, odwołując się do tekstów źródłowych niemieckiej hermeneutyki klasycznej (w większości przez siebie tłumaczonych), przywołał recepcję hermeneutyki w rodzimej pedagogice, uwzględniając częściowo odmienne od perspektywy niemieckiej podejścia współczesnych polskich pedagogów.

Język opisu rzeczywistości edukacyjnej – wychowawczej i kształcącej – zmieniał się wraz z rozwojem pedagogiki jako nauki, otwierając dyskurs na nowe metodologie i podejścia badawcze. Hermeneutyka pedagogiczna, mająca źródła w filozofii F. Schleiermachera, W. Diltheya, H.G Gadamera, M. Heideggera, E. Husserla, P. Ricoeura, jest przykładem takiego

podejścia badawczego, jednym ze sposobów poznania naukowego, odkrywania i tworzenia świata edukacji, rzeczywistości edukacyjnej.

Początki hermeneutyki w pedagogice sięgają okresu powstawania współczesnej hermeneutyki i pedagogiki. Jednak związek hermeneutyki z pedagogiką nie został od razu rozpoznany. Odkrywanie tego typu relacji było procesem. Jego początki sięgają czasów Schleiermachera, a potem Diltheya (B. Milerski, 2011).

Schleiermacher był twórcą hermeneutyki filozoficznej i współczesnej pedagogiki. Związek pedagogiki z hermeneutyką istniał u niego bardziej pośrednio niż bezpośrednio. W jego pedagogicznych wykładach nie dostrzega się odniesienia do rozumienia i interpretacji. Jednak jego rozumienie pedagogiki oraz relacji między teorią a praktyką zdradza taki związek. Ponadto pojmowanie teorii wychowania: „[...] jako dwóch form oddziaływań pedagogicznych: wychowania jako przeciwdziałania oraz wychowania jako wsparcia” (B. Milerski, 2011, s. 75) – również wskazuje na aspekt hermeneutyczny, na relacje hermeneutyki z pedagogiką. Schleiermacher zarówno przeciwdziałanie, jak i wsparcie odnosił „[...] do trzech obszarów: świadomych przekonań, aktów woli i sprawności” (B. Milerski, 2011, s. 75). Tak rozumiane wychowanie dalekie jest od technicznego formowania umiejętności, uwzględnia natomiast wolę i świadome uczestnictwo w kulturze, samodzielność myślenia, wewnątrzsterowność, a w konsekwencji, łączy się ze sztuką rozumienia i interpretacji rzeczywistości.

Dilthey obejmował myślą nie tylko filozofię życia, hermeneutykę, metodologię humanistyki czy psychologii, ale również wychowanie. Jednak w jego pedagogicznych wykładach, podobnie jak u Schleiermachera, nie odnajdzie się bezpośrednich odniesień do hermeneutyki w jego rozumieniu. Są natomiast odniesienia pośrednie, np. w pojmowaniu wychowania, które rozumiał jako planową działalność dorosłych mającą na celu kształtowanie życia duchowego dorastających. Życie duchowe realizuje się według prawa wzrostu i rozwoju, nie ma charakteru behawioralnego, nie podlega zasadzie: przyczyna – skutek (W. Dilthey, 2004; B. Milerski, 2011). Dlatego też jego kształt jest efektem rozwoju duchowego opartego na refleksji.

Refleksyjny kontakt z rzeczywistością wyznaczany jest, z jednej strony, normami danej kultury, z drugiej poszanowaniem jednostkowej indywidualności. Pedagogika bada ten stan rzeczy, a zarazem wskazuje drogę kształcenia (B. Milerski, 2011, s. 79).

Doświadczenie duchowości łączy się z rozumieniem. Człowieka możemy zrozumieć tylko wówczas, gdy razem z nim odczuwamy, przeżywamy jego gesty, zachowania, postawy, rozumiemy przez miłość. A życie duchowe można poznać i próbować zrozumieć przez zobiekttywizowane kulturowo ekspresje – aspekt hermeneutyczny pedagogiki Diltheya. Rozumienie jako kategoria pedagogiczna i hermeneutyczna w jego wykładach pedagogicznych *explicite* pojawia się tylko raz (B. Milerski, 2011, s. 79). Dilthey, włączając pedagogikę w świat hermeneutyczny, dał początek pedagogice zorientowanej hermeneutycznie, choć różnie przez ówczesnych badaczy nazywanej: pedagogika kultury, pedagogika humanistyczna, filozoficzna pedagogika humanistyczna, pedagogika ludzkiej duchowości.

Pojęcie pedagogiki hermeneutycznej pojawiło się dopiero w latach 50. XX w. i powstało na bazie pedagogiki zorientowanej hermeneutycznie, nauki humanistycznej traktującej o duchu i ludzkiej duchowości. Wcześniej nawet w pracach wspomnianych autorów nie znajdziemy takiego określenia. Prawie trzydzieści lat później do pedagogicznego dyskursu włączono pojęcie hermeneutyki pedagogicznej (B. Milerski, 2011, s. 91) za sprawą J. Schurra, który, odwołując się do filozofii oraz pedagogiki Schleiermachera, zwerbalizował ideę hermeneutyki pedagogicznej. Problem zasygnalizowany przez Schurra został rozbudowany przez H. Dannera oraz

J. Hüllena. Ugruntowali oni status naukowy hermeneutyki pedagogicznej, wzmocnili debatę o relacji hermeneutyki z pedagogiką. Debata ta zyskała nowe głosy dotyczące metodologii badań w pedagogice, jak i podstaw kształcenia, gdyż hermeneutyka pedagogiczna pojmowana była – i takie rozumienie funkcjonuje do dziś – jako orientacja metodologiczna pedagogiki hermeneutycznej, a szerzej, humanistycznej oraz jako aspekt teorii kształcenia (B. Milerski, 2011).

Na zakres znaczeniowy pojęć „pedagogika hermeneutyczna” i „hermeneutyka pedagogiczna” miał wpływ zarówno rozwój samej pedagogiki jako nauki humanistycznej, jak i różnych podejść hermeneutycznych.

Hermeneutyka przyczyniła się zarówno do ukonstytuowania pedagogiki hermeneutycznej (której historyczną postacią jest pedagogika kultury), jak i hermeneutyki pedagogicznej. Pedagogika hermeneutyczna to połączenie hermeneutyki i pedagogiki. Danner dostrzega w tym związku dominację hermeneutyki. Taki układ, jego zdaniem, niesie z sobą niebezpieczeństwo jednostronności uzasadnień wszystkich badanych zjawisk pedagogicznych. Traktując hermeneutykę jako jedną z metod, jako jedną z możliwości poznania świata pedagogicznego, można – zdaniem Danner – uniknąć zagrożenia jednostronnego tłumaczenia pedagogicznych wydarzeń. Proponuje więc wyjść poza pedagogikę hermeneutyczną w rozumieniu pedagogiki kultury i zanurzyć się w przestrzeń hermeneutyki pedagogicznej zorientowanej metodologicznie. Mówiąc w największym skrócie, pierwsza przyjmuje „[...] przesłanki, które nie dają się wyprowadzić wyłącznie z poznawczego aktu rozumienia” (H. Danner, 1998, s. 110; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 104), natomiast druga, rozumiana wyłącznie jako metoda, jedna z możliwych dróg badawczych, której „[...] przedmiotem są wszystkie fakty pedagogiczne, o ile mogą zostać w pełni ujęte dzięki rozumieniu” (H. Danner, 1998, s. 110; cyt. za: B. Milerski, 2011, s. 105) – może uchronić przed jednostronnością. Metodologiczne ujęcie hermeneutyki pedagogicznej ma swoje dalsze konsekwencje: implikuje określone jej zadania. Do jej podstawowych zadań Danner zaliczył:

[...] interpretację tekstów pedagogicznych, rozumienie historycznego wymiaru pedagogiki, hermeneutykę formułowania hipotez pedagogicznych oraz rozumienie rzeczywistości wychowawczej (B. Milerski, 2011, s. 104).

W kręgu metodologicznego pojmowania hermeneutyki pedagogicznej znajduje się m.in. myślenie J. Hüllena i A. Werneta.

Hüllen proponuje rozumieć ją jako teorię przedmiotu badań pedagogicznych. Przedmiot badań jest częścią metodologicznej organizacji, dlatego też rozstrzygnięcie o statusie przedmiotu badań wpisuje się w metodologiczną przestrzeń (B. Milerski, 2011).

Wernet (2006) podjął debatę dotyczącą „[...] przewyżczenia stereotypów o naukowym deficycie metody hermeneutycznej w badaniach pedagogicznych” (B. Milerski, 2011, s. 106). Jednak nie na polemice skoncentrujemy uwagę, lecz na końcowych jej wnioskach. Otóż Wernet podjął próbę opisanie możliwości metody hermeneutycznej w badaniu rzeczywistości wychowawczej, by w konsekwencji móc zastosować ją w kazuistyce pedagogicznej (rekonstrukcyjnym opracowaniu modeli rzeczywistości wychowawczej oraz rozumieniu konkretnych przypadków, czyli studium przypadków). Na określenie swojej aktywności badawczej nie używa jednak określenia „hermeneutyka pedagogiczna”, lecz „hermeneutyka”, „hermeneutyka naukowa zorientowana na rzeczywistość”, „badanie hermeneutyczne zorientowane na rekonstrukcję przypadku” lub „badanie hermeneutyczno-kazuistyczne”. I w tej perspektywie hermeneutyka w pedagogice pełni funkcję metody, ma metodologiczny wymiar, jest „zagadnieniem metody” (B. Milerski, 2011).

Relacje między hermeneutyką i pedagogiką były przedmiotem naukowego zainteresowania także w innych krajach, m.in. w Polsce. Dokonania niemieckich filozofów, teologów, pedagogów i psychologów dotyczące odkrywania, budowania tożsamości nauk humanistycznych, pedagogiki, miejsca hermeneutyki w pedagogice zainspirowały m.in. takich pedagogów, jak: B. Suchodolski (*Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech*, 1926), L. Chmaj (*Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, 1938; *Prądy i kierunki w pedagogice*, 1962), S. Hessen (*O sprzecznościach i jedności wychowania*, 1939; *Podstawy pedagogiki*, 1931), B. Nawroczyński (*Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, 1947). Współcześnie aspekty hermeneutyczne, które najczęściej stanowią jakąś część dyskursu/debaty/dociekań, odrębnych zagadnień lub są ich implikacją, można odnaleźć w pracach takich badaczy-pedagogów, jak: B. Śliwerski (*Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, 2009), J. Gajda (*Pedagogika kultury w zarysie*, 2006), T. Szkudlarek, L. Witkowski, W. Jakubowski (*Edukacja w świecie kultury popularnej*, 2006), M. Czerepaniak-Walczak czy J. Rutkowiak. Hermeneutyka i jej aplikacje pedagogiczne stanowiły przedmiot dociekań, refleksji filozoficznej, teologicznej, pedagogicznej czy filologicznej i literaturoznawczej: B. Milerskiego (*Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, 2011), M.S. Szymańskiego (*Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, 1992), B. Śliwerskiego, A. Folkierskiej (*Pytanie o pedagogikę*, 1990; *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, 2005), J. Gniteckiego (*Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, 1996; *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej*, 2007), K. Ablewicz (*Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, 1994; *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, 2003), A. Ciążeli (*Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, 2010), M. Sawickiego (*Hermeneutyka pedagogiczna*, 1996), B. Myrdzik (*Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, 1999), J. Kruk (*Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, 1998). Badacze ci niekiedy reprezentują odmienne od niemieckich prekursorów stanowisko wobec hermeneutyki.

Metodologiczny charakter hermeneutyki został wyeksplikowany w pracach zbiorowych dotyczących metodologii badań pedagogicznych. Warto wymienić tu takie prace, jak *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (red. D. Kulinowski, M. Nowak) oraz *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych* (red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski).

Trudno w jednym artykule przybliżyć stanowiska chociażby tylko wymienionych przez nas badaczy, pedagogów, dydaktyków. Ta forma publikacji rządzi się swoimi prawami. Odsyłamy czytelnika do wymienionych rozpraw, które są niezwykle pomocne zarówno w odkrywaniu hermeneutycznych możliwości, jaki i ograniczeń, w uporządkowaniu wiedzy dotyczącej hermeneutyki i jej związków z pedagogiką.

W zgłębianiu tajników, zakamarków hermeneutyki, genezy i rozwoju szczególnie pomogła nam – jak już wspominałyśmy – książka Milerskiego *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* (2011). Książka stanowi studium hermeneutyki pedagogicznej, która zdefiniowana została przezeń jako

[...] pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji [...] jako podstawa badania rzeczywistości wychowawczej, sposobu poznania w procesie kształcenia i samego procesu kształtowania jednostkowego bytu (2011, s. 133).

Milerski zawęży rozprawę do problematyki teorii kształcenia; koncentruje się nie na metodologii, ale na zjawisku kształcenia, a dokładniej, na jego podstawach, ale nie pomija także metodologicznego ujęcia. Według Śliwerskiego

[...] autor wydobywa w niej bowiem dla nauk o wychowaniu niezwykle subtelne odcienie, wydawałoby się, że bardzo odległych, a przecież wciąż aktualnych i niepodejmowanych debat na temat tak genezy pedagogiki hermeneutycznej, jak i różnicy między nią a hermeneutyką pedagogiczną. Formuluje różnicę między hermeneutyką pedagogiczną (byłaby teorią rozumienia i interpretacji uprawianą pedagogicznie, a więc uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych) a pedagogiką hermeneutyczną („byłaby natomiast pedagogiką postępującą hermeneutycznie »w całości«, a więc w różnych obszarach wiedzy pedagogicznej i rzeczywistości wychowawczej”) [...]. Dokumentuje, że nie istnieje jedno pojęcie hermeneutyki pedagogicznej i pedagogiki hermeneutycznej; uświadamia, że hermeneutyka nie ma tylko wymiaru metodologicznego, ale także epistemologiczny i ontologiczny [...]. Pokazuje, w jaki sposób można badać konstytuowanie się danej subdyscypliny czy kierunku badań w ramach nauk pedagogicznych, uwzględniając w tym idee i przesłanki jej historyczno-społecznego rozwoju, jak i powstawanie i ewolucję wyłaniających się w niej szkół naukowych oraz sztukę egzystencjalnej interpretacji tekstów [...] dokonuje własnej wykładni hermeneutyki, jednoznacznie określając jej konotacje teoretyczne i oddzielając od niehermeneutycznych teorii rozumienia i interpretacji (np. od filozofii analitycznej czy teorii curricularnych wyrastających z behawioryzmu (B. Śliwerski, 2011).

Przygotowanie do podróży

Hermeneutyczna podróż przebiega po przestrzeniach antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego, uznając podmiotowy charakter przedmiotu swych badań (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Hermeneutyczny kierunek podróży oznacza, że w naukowym ujmowaniu wybranego zagadnienia badacz reprezentuje podejście charakterystyczne dla tych, którzy starają się zrozumieć doświadczenie i działanie na bazie filozoficznej antropologii.

Metoda hermeneutyczna oparta na **rozumieniu** badanych zjawisk jest nie tylko intelektualnym procesem, ale także procesem „[...] angażującym wszystkie władze psychiczne człowieka” (J. Such, 1986, s. 15). Jest metodą opisującą i interpretującą świat ludzki, który trzeba rozumieć niczym tekst. Celem poznania hermeneutycznego jest rozumienie. Przedmiotem rozumienia jest zawsze to, co jednostkowe, ale ujmowane w kontekście całości, ponieważ rozumienie jest odniesieniem subiektywnego przeżycia do tego, co ogólne, obiektywne (W. Jakubowski, 2006, s. 97).

Warunkiem rozumienia jest przed-rozumienie, czyli przeżycia, doświadczenie egzystencjalne, samo życie, które

[...] nie jest do końca poznawalne przez samego badacza, i że jest ono splecione, w trudny do rozważenia sposób, z intuicją sensu (tudzież bezsensu) danego zjawiska (K. Ablewicz, 2003, s. 127).

Rozumienie przez człowieka sensów i znaczeń jest sposobem poznawania świata. Sens jest zawarty w ludzkiej ekspresji życiowej, np. w wierszu, powieści, utworze muzycznym, jakimś wydarzeniu czy sytuacji. Jednak to odbiorca podejmuje się próby interpretacji dzieła, odkrycia jego sensu; próbuje zrozumieć jego znaczenie. W tej perspektywie **hermeneutyka spełnia funkcję odsłaniania:**

- szczegółu (konkretnego dzieła), ale i całości (sensu sztuki pewnego rodzaju); jest to pierwsza reguła koła hermeneutycznego: rozumienie całości przychodzi po zrozumieniu szczegółu;

- nas w świecie – w rozumieniu zobiiektywizowanych ekspresji życiowych: tekstów, dzieł (np. muzycznych, pantomimy, malarstwa) i mowy świata ludzi wnosimy siebie, historię swojego życia; jest to druga reguła koła hermeneutycznego: aby rozumieć medium językowe, jakim jest świat ludzki, trzeba mu się oddać, czyli w nim zanurzyć, trzeba w nim żyć i go współtworzyć;
- rzeczywistości wspólnoty ludzkiej, rzeczywistości dzieł tworzonych przez innych, przy czym ta rzeczywistość odsłania prawdę o nas samych; odkrywając prawdę o nas samych, odsłaniaamy pełnię świata, którego jesteśmy częścią; jest to trzecia reguła koła hermeneutycznego (M. Sawicki, 1996, s. 18–19; M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Zatem ruch po okręgu obejmuje dwa aspekty rozumienia hermeneutycznego. **Pierwszy** etap dotyczy rozumienia wstępnego – do tekstu nie należy podchodzić bez przesłanek, lecz najpierw trzeba rozpoznać własną posiadaną uprzednio wiedzę w jej historyczności. Rozumienie wstępne doświadcza modyfikacji i rozszerzenia przez wykładnię danego tekstu, co z kolei przyczynia się do lepszego jego rozumienia. **Na drugim etapie** zostaje skorygowane pierwotne rozumienie tekstu. Jeżeli nadal czegoś nie zrozumieliśmy, to możemy zanurzyć się w tekst ponownie, ale dystans między badaczem a tekstem się zmniejsza. Jednak hermeneutyczna różnica należy jako moment strukturalny do każdej sytuacji hermeneutycznej (H.-H. Krüger, 2005).

Hermeneutyka jest więc rozmową z **tekstem** (z uzewnętrznionymi formami świata duchowego). Tekst nie jest rozumiany tylko jako zapis, ale to także rzeczywistość społeczna, wydarzenie edukacyjne (wychowawcze i kształcące). Do rozmowy zaprasza np. pomnik, ubranie, spojrzenie, gest, wiersz, obraz filmu, rysunek, dzieła rozmaitych nauk i sztuk, słowa, zdania, przekonania, sądy, mniemania, mity, symbole, znaki, wypowiedź ustna lub pisemna ucznia, zabawa, gra na zajęciach, tekst podręcznika, sytuacja etyczna między uczniem a wychowawcą/nauczycielem, styl odnoszenia się ucznia do wychowawcy/nauczyciela, i odwrotnie. Teksty stanowią część kultury i dużo mówią o ich twórcach, ale także o świecie, w którym żyją bądź żyli. Tekst jest jakimś Ty, który zaprasza mnie do rozmowy. To, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie tak samo jak w bezpośrednim dialogu. Rozumienie tekstu polega na tym, że poszukujemy sensu, odkrywamy i rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią (A. Folkierska, 1990).

W tak nakreślonej przestrzeni między poznającym a poznawanym coś się wy-darza. Poznający otwiera się na dzieło/rzeczywistość, którą poznaje/bada, ale i poznawane dzieło/rzeczywistość otwiera się na poznającego. To, co się dzieje w przestrzeni, jest „wy-darzeniem”. Między podmiotami tego wy-darzenia dzieje się mowa. Mowa, jej język stanowią „[...] medium, dzięki któremu istniejemy. Świadomość nigdy nie jest bez językowa, świat wy-darza się w mowie” (H.G. Gadamer, 1994). Każdy z uczestników tego wy-darzenia chce tę mowę rozumieć oraz podejmuje próbę jej rozumienia i interpretacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Takie odkrywanie świata – jakościowe – „pozwała zgłębić istotę zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst)” (I. Krasiejko, 2011, s. 169).

Hermeneutyczna interpretacja jest interpretacją wspierającą się – jak już wspomnieliśmy – na jakiś przesądzeniach, na przyjętych wstępnie założeniach, na oczekiwaniach i nadziejach podmiotu. W tym sensie każda interpretacja hermeneutyczna zdeterminowana jest przez pewien **kontekst**, który określa znaczenie tekstu. Dlatego można powiedzieć, że nie ma znaczenia poza kontekstem, a sam kontekst jest również przedmiotem interpretacji. **Interpretacja** nie jest raz na zawsze określona, ale nie jest też całkowicie dowolna.

Zakres jej dowolności ograniczają z jednej strony użyte do jej budowy zastane elementy (nagromadzony materiał kulturowy), z drugiej zaś konfiguracje wspólnot interpretacyjnych, dzięki istnieniu których dana propozycja interpretacyjna może stać się interpretacją, a zatem przynajmniej lokalnie się upowszechnić (A. Szahaj, 2004, s. 161).

Strategia hermeneutyczna opiera się na naukowo ujętym schemacie: autor – tekst – interpretator – interpretacje, eksponując **tekst i interpretatora** (A. Szahaj, 1994). Taki układ pozwala interpretatorowi wyjść poza tzw. intencje autora, co nie oznacza ignorowania tych intencji (J. Tischner, 1989). Jak pisał Gadamer: „[...] nie da się przekładać tekstu z języka na język, nie mówiąc samemu” (1976).

Interpretacja ta umożliwia podmiotowi (interpretatorowi) estetykę bycia w przestrzeni kulturowej (a więc i edukacyjnej) – „bycia drugim, trzecim i czwartym” (L. Witkowski, 1998). Jednocześnie interpretacja sięgająca po hermeneutykę wydaje się niezwykle ważna z punktu widzenia współpracy z innością „niewspółobecną” (L. Witkowski, 1998, s. 252).

Reguły interpretacji tekstu

Poszukując rozwiązań dla zdefiniowanych problemów badawczych, kierujemy się wewnętrznymi regułami sterowania nauką, a tym samym opowiadamy się za autonomicznym modelem uprawiania nauki. **Hermeneutyczna podróż**, na którą się decydujemy, aby znaleźć odpowiedzi na postawione pytania badawcze, rządzi się określonymi przez społeczność naukowców regułami. Reguły te nie stanowią rygorystycznego planu, lecz „[...] mogą występować w innej kolejności i wzajemnie się przenikać” (B. Śliwerski, 2009, s. 165; zob. H. Danner); implikują postępowanie badawcze, którego nie cechuje rygorystyczna bezwzględność. Istotna jest postawa naukowa badacza, jego wola zrozumienia badanej rzeczywistości, tekstów kulturowych czy – operując terminologią Diltheya – zbiektywizowanych ekspresji życia duchowego. Otwartość na to, co nowe i inne, pokora wobec badanej przestrzeni, wobec autora badanego tekstu, twórcy określonej ekspresji życiowej, rozumianego wydarzenia, autorefleksja, krytyczny stosunek do własnych odkryć, umiarkowany dystans,

[...] który obroni tekst przed apodyktycznością indywidualności i subiektywizmu interpretatora, a także pozwoli interpretatorowi zachować wrażliwość nie tylko na zagadnienia jaskrawo zarysowane, lecz również na detale podkreślające specyfikę danego zagadnienia (J. Tischner, 1989, s. 43–44) –

to tylko niektóre z cech wyróżniających postawę naukową badacza podążającego hermeneutyczną drogą.

Hermeneutyka nie sformułowała zamkniętej teorii o zasadach, ale stworzyła mapę orientacji potrzebną do odczytywania i rozumienia tekstów. Reguły mają swoje źródło w rozumieniu hermeneutyki. Aby zrozumieć badany tekst i nie zejść z naukowej drogi, aby poznanie nie zyskało potocznego charakteru i nie weszło w potoczny wymiar – naukowiec powinien zapoznać się z tą mapą, przyswoić sobie reguły hermeneutycznego badania tekstu, zbiektywizowanych ekspresji życiowych, nawet jeżeli w hermeneutycznym postępowaniu jest zgoda na pewną dowolność i pewne modyfikacje wymuszone np. specyfiką poznawanej rzeczywistości/poznanego tekstu.

Poniżej prezentujemy kilka propozycji określających metodyczne postępowanie badawcze dotyczące rozumienia tekstu i jego interpretacji.

Reguły H. Dannera

Danner rozróżnia trzy fazy interpretacji tekstu.

- **Faza wstępna** – sprawdzenie, czy tekst jest oryginalny, uświadomienie sobie przez badacza swojego przedrozumienia, swojej wiedzy pierwotnej, swojego podejścia do tematu oraz w pierwszym działaniu/kroku wypracowanie ogólnego sensu tekstu, jego jądra, aby od niego dotrzeć do poszczególnych elementów.
- **Faza interpretacji immanentnej** – w centrum znajdują się badania semantyczne i syntaktyczne odnoszące się do analizy słów i związków gramatycznych oraz analizy logiczne usiłujące wypracować sens tekstu jako całości.
- **Faza interpretacji koordynującej** – badacz może włączać także inne dzieła danego autora i uwzględnić pozycję interpretowanego tekstu w jego biograficznym życiorysie; dążenie do odkrywania świadomych i nieświadomych założeń autora (H.-H. Krüger, 2005, s. 145–146; B. Śliwerski, 2009, s. 164–165).

Zaproponowane przez Dannera reguły nie charakteryzują się rygiorem bezwzględnym, lecz stanowią mapę orientacyjną; zapraszają do określonej postawy badawczej; są

[...] metodycznym postępowaniem badawczym, ale pojmowanym jako posuwanie się wzdłuż – przez siebie wyznaczonej – drogi do założonych celów poznawczych. Jego efektem jest zrozumienie czasu, w którym żyje, i z tej perspektywy dążenie do rozumienia mowy, którą przemawiają do nas tak współczesne, jak i minione pokolenia. W ten sposób pedagogikę trzeba pisać na nowo (B. Śliwerski, 2009, s. 165).

Zbliżone do Dannera myślenie dotyczące badań hermeneutycznych ujawnia K. Ablewicz, która swoje poglądy hermeneutyczne zamknęła w dwóch głównych monografiach: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice* (1994) oraz *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* (2003). Ablewicz za przedmiot hermeneutyki pedagogicznej uznała rzeczywistość wychowawczą i fenomeny z nią związane, m.in. sztukę, wierzenia i obyczaj. W tym sensie hermeneutyka pedagogiczna bada znaczenia tworzące człowieka, jest więc zagadnieniem/zjawiskiem szerszym od pedagogiki hermeneutycznej. W tej przestrzeni badacz

[...] ukierunkowany jest na rozumienie czterech zasadniczych obszarów: a) tekstów (niekoniecznie zresztą „czysto” pedagogicznych), b) historii, c) rzeczywistości wychowawczej, d) interpretacji w badaniach empirycznych (K. Ablewicz, 1998, s. 33).

Autorka nakreśliła następujący plan postępowania badawczego rozumienia tekstu.

1. Po zakończeniu prac wstępnych, sprowadzających się do zgromadzenia literatury przedmiotu, po wstępnej orientacji umiejscowienia w niej wybranego zagadnienia i zapoznaniu się z bibliografią badacz powinien sformułować ogólne i szczegółowe pytania dzielące cały tekst na części [...].
2. Badacz sprawdza, czy tekst, który ma poddać objaśnieniom, jest tekstem źródłowym, tzn. czy faktycznie jest dziełem podawanego autora, czy autentyczna jest forma jego wypowiedzi itp.

3. Zasadniczy problem interpretacji sprowadza się do możliwej różnicy pomiędzy znaczeniami słów a dokonywaną interpretacją. Zgodnie z regułą hermeneutyczną interpretator musi unikać sytuacji, w których określonym słowom nadawałby sens współczesny, a jednocześnie dokonywałby całościowej interpretacji tekstu.
4. Aby uniknąć jednostronności tekstu i fałszywej interpretacji, należy wziąć pod uwagę sytuację powstawania tekstu i włączyć jej rozumienie w naukową interpretację.
5. Badacz bierze pod uwagę związki syntaktyczne pomiędzy zdaniem i jego częściami. Istotne znaczenie dla całości analizowanego tekstu ma to, by zawarte w nim pojedyncze myśli, oceny, tezy, części, rozdziały itp. zostały racjonalnie podzielone i przeanalizowane. Podział tekstu musi być tak przemyślany, by można go było przejrzeć i opracować, dlatego wyodrębnia się w nim tezy główne, krytyczne sądy, wyjaśnienia, przykłady, refleksje, dygresje. Wszystkie sądy autora, krytyki, komentarze muszą być przez interpretatora poddane sprawdzeniu od strony ich poprawności i logiki.
6. Interpretator stale porusza się w obrębie hermeneutycznego koła. Pojedyncze wypowiedzi i ich językowe elementy są odnoszone do wypowiedzi szerszych, pojedyncze słowo do związków wewnątrz zdaniowych, a pojedyncze zdanie do większego fragmentu (B. Śliwerski, 2011, s. 165–166).

Etapy badawczego postępowania zaproponowane przez Ablewicz nie mają być podporządkowane bezwzględny rygorom. Autorce zależy raczej na wypracowaniu określonej postawy naukowej, która wyrażać się będzie gotowością badacza do przyjmowania odmiennych poglądów.

Reguły T. Bauman

Tekst kultury to system znaków, a zadaniem badacza jest:

- uporządkować go pod kątem zawartych w nich myśli,
- zrekonstruować przekonania ich twórców,
- wydobyć ukryte w nim założenia,
- zinterpretować kluczowe dla tekstu kategorie (T. Bauman, 1995, s. 67–68).

Odczytywanie znaczeń zawartych w wypowiedziach

[...] jest aktem twórczym i zdarzeniem bez precedensu: kto tekst czyta, jest autorem odczytania – to, co czyta, jest przezeń napisane (T. Bauman, 1995, s. 67–68).

Takie mentalistyczne uczestnictwo czyni z tekstów „teksty na wolności” (A. Szahaj, 1994), które jest przeciwstawne do tradycyjnej interpretacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Badacz funkcjonujący w tej perspektywie nie ucieka od tradycji, ale ujmuje ją w optyce temporalności, która nakazuje widzieć ją nie jako wykładnię jedynie słuszną i kanoniczną, lecz jako translokacyjną, troszczącą się o różnorodność interpretacyjną (L. Witkowski, 1998). Kontekst (współ)interpretacyjny tworzy przestrzeń, której modus egzystencji dobrze oddaje metafora „płynnej nowoczesności” (Z. Bauman, 2006).

Reguły rozumiejącej wykładni tekstu W. Klafki

- Uświadomienie sobie przez badacza wiedzy wstępnej, sprecyzowanie swojego stanowiska wobec problemu, którym się zajmuje, po uprzednim zapoznaniu się z literaturą go omawiającą (czym zajmie się w pierwszej kolejności).

- Badacz musi stale sprawdzać na danym tekście pierwotne postawienie problemu oraz wyrażające się w nim rozumienie wstępne i ewentualnie je modyfikować.
- Krytyka źródeł czy tekstu – jeżeli to możliwe, należy sięgać do pierwszego wydania tekstu, do źródła.
- Badacz stawia sobie pytania o znaczenie poszczególnych słów czy form tekstu, czyli dokonuje tzw. analizy semantycznej. Jeżeli np. Humboldt używa w swoim tekście słów „estetyka” czy „ogólne kształcenie ludzi”, to warunkiem interpretacji naukowej jest podanie w wątpliwość naiwnego zrównania dzisiejszego znaczenia tych słów ze znaczeniem, jakie nadawał im autor, i próba odtworzenia specyficznego znaczenia, w którym XIX-wieczny myśliciel je stosował.
- Badacz musi uwzględnić sytuację towarzyszącą powstaniu danego tekstu. Na przykład spór polityczno-oświatowy można zrozumieć tylko wówczas, gdy w interpretacji uwzględni się także pedagogiczne stanowiska osób biorących udział w dyskusji.
- Aby nie zatrzymać się tylko na czysto wewnętrznej interpretacji tekstu, badacz, interpretując go, może wspomóc się np. ekspertyzami społeczno-historycznymi.
- Badacz powinien uwzględniać środki syntaktyczne. Na przykład przy badaniu argumentacji stosowanej w tekście badacz zastanawia się, czy użycie słowa „ale” na początku danej części zdania oznacza początek kontrargumentacji.
- Badacz musi systematycznie dokonywać myślowego podziału tekstu, ustalać główne tezy, wskazywać uzasadnienia i przykładowe objaśnienia.
- Badacz musi krytycznie sprawdzać wywody autora tekstu i przebieg jego myśli; kontrolować, czy tekst jest spójny logicznie i czy występują niejasności lub sprzeczności.
- Interpretator nieustannie porusza się po kole hermeneutycznym. Poszczególne wypowiedzi stale wyjaśniane są w toku interpretacji w odniesieniu do szerszych kontekstów. Zarazem jednak obowiązuje reguła, że dany obszerny kontekst nie może być rozumiany bez uwzględnienia jego pojedynczych elementów.
- Wypowiedzi badacza muszą być stale odnoszone do kontekstu społecznego i kulturowego danego okresu historycznego, albowiem w zasadzie zawsze jest możliwe, że ujęcie i argumentacja zastosowane w teście przez autora określone są w dużym stopniu przez sytuację społeczną lub położenie, w jakim się znajdował (H.-H. Krüger, 2005, s. 146-147).

Hermeneutyka konstytuuje każdego, kto zanurza się w wy-darzeniu; umożliwia i rozjaśnia to zanurzenie; dekoduje przestrzeń, w której przebywają podmioty; rozszyfrowuje

[...] przestrzeń pełną znaków, sensów, znaczeń. Ci, którzy posłużą się tym medium, przestaną być obserwatorami i badaczami zjawisk kształcenia i wychowania, a staną się uczestnikami, partycypatorami (M. Sawicki, 1996, s. 7-8; zob. też M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007).

Dzięki hermeneutyce poznawane zmienia poznającego: hermeneutyczne koło nieustannie krąży, rozpoczynając swoją podróż od danego i doświadczonego fenomenu (np. wychowania, sytuacji wychowawczej, zajęć, lekcji),

[...] poprzez refleksję poszukującą jego sensu, by na powrót mu się przyglądać, lecz już z nowej perspektywy, i ujrzeć w nowym świetle odsłaniającym jego istotę (K. Ablewicz, 2003, s. 69).

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków.
- Ablewicz, K. (1998). Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. E. Paczkowska-Łągowska (tłum.). Gdańsk
- Folkierska, A. (2008). Pytanie o podmiot. Między Heideggerem i Hessenem. *Forum Oświatowe*, nr spec.
- Gadamer, H.G. (1976). *Człowiek i język*. K. Michalski (tłum.). *Teksty*, 6.
- Gadamer, H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. M. Łukasiewicz, K. Michalski (tłum.). Warszawa.
- Gadamer, H.G. (1994). *Prawda i metoda*. B. Baran (tłum.). Kraków.
- Gnitecki, J. (2006). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W: D. Kulinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. B. Baran (tłum.). Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1997). *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa.
- Jankowska, D. (2001). Teoria wiedzy i nauki Floriana Znanieckiego – w świetle współczesnych dyskusji nad możliwościami naukowego poznania. W: A. Bogaj (red.). *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*. Warszawa – Kielce.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa.
- Krasiejko, I. (2011). *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach*. Katowice.
- Kruk, J. (1998). *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków.
- Krüger, H.-H. (2002). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. D. Szobryn (tłum.). Gdańsk.
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa.
- Mounier, E. (1964). *Personalizm. Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Warszawa.
- Rutkowiak, J. (1996). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: R. Leppert, T. Jaworska (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki*. Kraków.
- Sawicki, M. (1996). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Such, J., Pakszyc, E. (red.) (1986). *Szkice o rozwoju nauki*. Poznań.
- Such, J., Szcześniak, M. (1999). *Filozofia nauki*. Poznań.
- Szahaj, A. (1994). Teksty na wolności. W: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*. T. Kostyrko (red.). Warszawa.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury*. Toruń.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2009, 2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2011). *Hermeneutyczna habilitacja z pedagogiki*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2011/10/hermeneutyczna-habilitacja-z-pedagogiki_18.html.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków.

Tischner, J. (1998). *Filozofia współczesna*. Kraków.

Witkowski, L. (1998). Wstęp. W: L. Witkowski (red.). *Listy o edukacji*. *Forum Oświatowe*, 2.

Zakrzewska-Manterys, E. (1998). *Hermeneutyczne inspiracje*. Warszawa.

Zamiara, K. (2001). Humanistyka zintegrowana. W: A. Pluta (red.). *Kultura i edukacja w poszukiwaniu koncepcji integrującej*. Częstochowa.

Streszczenie

Od lat interesuje nas hermeneutyka rozumiana jako teoria rozumienia i interpretacji, metoda poznania oraz teoria i praktyka kształtowania bytu ludzkiego. Odkrywanie znaczeń i sensów kryjących się w różnorodnych ludzkich ekspresjach: tekstach, zachowaniach, sytuacjach i wydarzeniach, zwłaszcza tych, które organizują rzeczywistość edukacyjną wychowawczą i kształcącą – wyznacza kierunek naszej drogi badawczej.

Niniejszy artykuł, w którym w zarysie opisujemy hermeneutykę pedagogiczną, ma do spełnienia dwa zadania. Pierwsze zadanie, na poziomie poznawczym, to zapoznanie czytelnika z określoną propozycją badawczą; drugie, na poziomie dydaktycznym, to wzbudzenie zainteresowania opisywaną propozycją, zaproszenie do hermeneutycznego bycia w świecie, z uwzględnieniem faktu, iż nie jesteśmy osamotnieni w promowaniu takiej właśnie drogi badawczej.

Summary

Hermeneutics as theory of comprehension and interpretation, as theory of recognition, as theory and practise of human being forming has been in our interest for a long time. Discovering meanings and substances hidden in different human expressions: texts, behaviours, situations, events, especially those that organize the educational reality, determines the direction of our researches. Our outlined description of pedagogical hermeneutics is supposed to fulfill two tasks. The first one, on the cognitive level, is to familiarize the reader with a certain research proposal, the other, on didactic level, to stimulate the interest in the described proposition, invitation to hermeneutical existing in the world, in terms of the fact that we are not alone in promoting such a way of researching.

Małgorzata Piasecka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych

Wprowadzenie – ważne ustalenia¹

Jedną z najważniejszych przemian współczesnej humanistyki nazwano zwrotem narratystycznym, który oznacza, że fundamentalną rolę w kulturze i psychice człowieka zaczęły zajmować opowieści. Narrację uznano za podstawową strukturę porządkującą doświadczenie i rozumienie. Można powiedzieć za M. Bachtinem, że

[...] upowieściowanie niemal wszystkich dziedzin życia duchowego człowieka stało się od tego momentu dobrze widocznym procesem (za: A. Burzyńska, M. Markowski, 2006, s. 160).

Korzenie narracji sięgają literaturoznawstwa, a konkretnie francuskiej szkoły narratologii, której przedstawiciele (R. Barthes, T. Todorov, C. Bremond, A.J. Greimas) zwrócili uwagę na jej pierwotność i istnienie tzw. kompetencji narracyjnej (A. Burzyńska, 2008, s. 23). Z czasem narracja stała się kategorią interdyscyplinarną, ważną także dla/w edukacji.

Na gruncie filozofii ontologiczne podstawy narratystycznej teorii tożsamości określił M. Heidegger. Rozumienie mające strukturę narracyjną jest warunkiem bycia człowieka, co oznacza, że narrację i ludzkie bytowanie można traktować jako procesy równoważne. Dzięki idei narracji myśl filozoficzna ustanowiła przesłanki dla przejścia od substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu,

[...] od kartezjańskiego „myślę, więc jestem” poprzez hermeneutyczne „rozumiem, więc jestem” do narracyjnego „opowiadam, więc jestem” (A. Burzyńska, 2008, s. 33).

Tożsamość opowiadającego podmiotu nie jest raz na zawsze gotowa. Jest dynamicznym działaniem się i jest „[...] konstruowana w autonarracji jako doświadczaniu siebie, świata i znaczących innych” (A. Burzyńska, 2008, s. 34). Znaczący Inni są wielce znaczący, albowiem człowiek żyje w świecie cudzych słów (M. Bachtin, 1982) i musi na nie reagować, konfrontować się z nimi. Musi również podejmować mediacje między danym słowem a przedmiotem,

¹ Użycie w tytule każdego rozdziału terminu „ważny” znaczy: „istotny z punktu widzenia prowadzonych tutaj rozważań”, ale w ogólności tematyki znaczy: „jeden z możliwych”.

który został już omówiony przez Innych. Słowo jest zawsze *déjà dit* (R. Barthes, 2009), tzn. „już powiedziane”. To może znaczyć dalej, jak sądzę, że słowo jest nie tylko osobiste, ale ponadosobiste (tj. łączące osobiste z pozaosobistym), naznaczone już znaczeniem Innych. Narracje to „[...] mediacje między jednostką a sytuacją społeczną” (A. Burzyńska, 2008, s. 29). To niezwykle ważny trop dla podjętego tu tematu.

Istotne dla prowadzonego tutaj wywodu jest to, że właściwości narracyjne przysługują również procesom mentalnym, w których projektujemy nasze przyszłe działania. Takie myślenie to konsekwencja przyjęcia też zwrotu narratywistycznego, który w najbardziej radykalnych koncepcjach głosił, „[...] że nawet mózg człowieka funkcjonuje w sposób narracyjny” (A. Burzyńska, 2008, s. 28). Marzenia jako przejawy życia kulturowego/duchowego człowieka są (auto)narracjami. Trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia, albowiem „[...] aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości” (A. Burzyńska, 2008, s. 32). W perspektywie narratywistycznej życie wraz z marzeniami naturalnie jest więc rozumiane jako pole konstruktywnego działania, a narracja jako twórczy proces komponowania naszej autobiografii. „Opowiadanie jest międzynarodowe, ponadczasowe, ogólnokulturalne, jest zawsze obecne, jak życie” (R. Barthes, 1968, s. 328).

Od ponad ćwierć wieku dokonuje się w naukach społecznych cicha rewolucja metodologiczna, która polega na zamazywaniu podziałów dyscyplinarnych. Nauki społeczne i humanistyka stają się coraz bardziej powiązane z sobą, co wyraża się we wspólnym skupieniu na interpretatywnych, jakościowych podejściach do badań (D. Kubinowski, 2011 s. 48). Wspomniana rewolucja jest niczym innym jak powrotem do integralnego myślenia o człowieku, w którym rozdział między filozofią, naukami społecznymi i twórczością literacką/poetycką jest niemożliwy (D. Kubinowski, 2011, s. 49).

Gdy człowiek chce być humanistą, zaczyna zauważać, że skrót poetycki posiada walory, których nie zawiera żaden dyskurs naukowy, [...] celnej metafory w kulturze nie można zastąpić żadnym innym, formalnie poprawnym dyskursem (L. Witkowski, 2007, s. 24).

W odniesieniu do fenomenu marzeń zaznacza się potrzeba takich właśnie pogranicznych badań, które zwrotnie mogą służyć także poezji, powieści czy filozofii. Edukacja bowiem jest jak poezja (G. Vico, 1966), a jej (nie)codzienna narracja konstruuje świat za sprawą „mostu Heideggera” (R.M. Łukaszewicz, 2010, s. 36). Dlatego sądzę, że w prezentowanym tutaj projekcie pożądanym jest dyskurs posługujący się strategią *bricoleur* (majsterkowicza), która daje prawo badaczowi do użycia rozproszonych fragmentów wiedzy i metod: antropologicznych, socjologicznych, lingwistycznych, psychologicznych, pedagogicznych i ułożenia nowej całości zgodnie z zamierzeniami (E. Rewers, 2004, s. 39). Do spotkania między różnymi dyscyplinami nie dochodzi wtedy, gdy jedna zaczyna zastanawiać się nad innymi, ale wtedy, gdy zdają sobie sprawę z tego, że muszą rozwiązywać te same bądź podobne problemy. Właśnie to przydarzyło się filozofii, socjologii, antropologii, psychologii, pedagogice i jeszcze innym dyscyplinom, w których „[...] użycie terminu narracja ma nie tylko metaforyczne uzasadnienie” (E. Rewers, 2004, s. 40).

Marzenia należą do najmniej zbadanych fenomenów ludzkiego życia, a są przecież zjawiskiem wielowymiarowym i przez to transdyscyplinarnym. Z oglądu dotychczasowych badań należy wyraźnie rozgraniczyć marzenia dotyczące dzieci (także młodzieży) i te, które dotyczą ludzi dorosłych. Należy też zaznaczyć, że mamy do czynienia z badaniami, które stawiają diagnozę, o czym marzymy, a także z takimi, które wspierają realizację marzeń

w projektach, ale mają charakter raczej (choć nie wyłącznie) treningów psychologicznych (zob. B. Dymara, 1996; W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006; J. Trzebiński, 2002; K. Leksicka, 1997; R.M. Łukaszewicz, 1994).

Niebagatelny motywem podjęcia takich badań jest faktyczny brak programów *stricte* edukacyjnych, obudowanych interdyscyplinarnym kontekstem studiów literaturowych. Trzeba nadto podkreślić, że pogłębione badania nad funkcjonowaniem mózgu człowieka podejmowane przez tzw. neuronauki dokumentują znaczenie i wpływ marzeń na jego rozwój w wielorakim wymiarze (G. Dryden, J. Vos, 2000; M. Szurawski, 2008).

Dlaczego zatem należy animować edukacyjne projekty wspierające marzenia? Po pierwsze, marzenia uskrzydłają wyobraźnię, a wyobraźnia – marzenia: możemy wówczas w pełni korzystać z potęgi umysłu, z metapozytywnego myślenia, które twórczo stymuluje nasz potencjał. Po drugie, marzenia kształtują charaktery, a charaktery – marzenia: budzimy wówczas w sobie pasję, uczymy się uporowi, cierpliwości i odpowiedzialności. Po trzecie, marzenia animują wizje, a wizje – marzenia: odkrywamy wówczas sensy i wartości znaczących celów dla zmian na lepszą przyszłość. Po czwarte, marzenia żywią się ciekawością, a ciekawość – marzeniami: potrafimy wówczas zdyskontować dziecięcą ciekawość świata, spontaniczność, poczucie radości i twórczej zabawy. Po piąte, marzenia konstruują świat, a świat – marzenia: człowiek wówczas daje wiarę swojej misji na ziemi i staje się sobą (R.M. Łukaszewicz, 2007).

W proponowanym zamyśle badawczym marzenia muszą być opowiedziane, muszą więc przestać milczeć i dołączyć do dyskursów, które już przecież milczeć przestały! Celem tego opracowania jest próba odnalezienia jednej z możliwych teoretyczno-metodologicznych ścieżek dla ujęcia marzeń w edukacji jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych. To niełatwe zadanie ze względu na zaproponowaną kompilację znaczeń. Wymaga zaangażowania nie tylko logicznego myślenia, ale także wyobraźni, intuicji, wglądu, a nade wszystko odwagi w zderzeniu się z wielowymiarową rzeczywistością badawczą.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste – ważne przesłanki

Konstruując powyższy cel rozważań, odnoszę się do wcześniejszych własnych badań dotyczących fenomenu wyobraźni w edukacji (M. Piasecka, 2010). W trakcie realizacji wielomiesięcznego autorskiego programu z dziećmi, stymulującego mechanizmy wyobraźni twórczej, ujawnił się wówczas wątek poboczny badania w postaci marzeń dziecięcych. Ciekawe obserwacje niebędące meritum tamtego doświadczenia stały się przyczynkiem do namysłu nad prezentowanym tu projektem, czyli ujęcia marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych.

Studium literatury poświęconej marzeniom dowodzi, że istnieje w tym obszarze definicyjny chaos. Definicje mają często charakter enigmatyczny, eklektyczny i deprecjonujący:

[...] ujmuje się marzenia najczęściej jako: fantazjowanie, rojenie, fanaberie, przypadkowe kojarzenia, bezładny ciąg myśli, utratę poczucia realności, utopię, kaprys, ucieczkę od kłopotów, romantyzm, konfabulacje [...], nie istnieje też systematyczna i klarowna klasyfikacja marzeń; do najczęściej wymienianych należą marzenia senne, na jawie, ucieczkowe, kompensacyjne, magiczno-baśniowe, utopijne, realne (T. Pilch, 2004, s. 82).

Trzeba też podkreślić, że istnieją punkty styczne w obrębie takich pojęć, jak: aktywna imaginacja, fantazmat, symulacja mentalna, oczekiwania, aspiracje, ustanawianie celu, wizualizacja (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006). Poświęcona temu jest bogata literatura, zarówno ściśle naukowa, jak i popularno-naukowa, nazwijmy ją motywacyjną.

Przyjmując tezę, iż marzenia mają charakter autonarracji, podkreślamy na samym początku fakt, że człowiek próbuje zrozumieć rzeczywistość tu i teraz oraz próbuje budować schematy poznawcze/interpretacyjne.

Pomagają mu tym samym porządkować doświadczenia w ważnych dla niego sferach życia, czynią świat możliwym do życia, opisują rzeczy w zasięgu ręki, w wyobraźni budują świat równoległy do istniejącego, tyle że lepszy, pełniejszy, możliwy (T. Pilch, 2004, s. 83).

Potraktowanie marzeń jako autonarracji sprawczych, będących wizjami stanów możliwych i/lub pożądaných, do jakich prowadzi urzeczywistnianie pewnych wartości, to jedna z ważnych przesłanek do podjęcia tego problemu. Autonarracje sprawcze oznaczają, że ich spełnienie jest możliwe tylko w przypadku aktywności własnej. Tymczasem odtwarzanie kodu kulturowego zakorzenionego w polskim (ale nie tylko) społeczeństwie przejawia się w permanentnym braku inicjacji i autonomiczności działań oraz niskim wartościowaniu wyobraźni (J. Czapiński, T. Panek, 2007, 2009, 2011), a zatem bezsprzecznie i marzeń. To niebagatelny powód, aby animować programy edukacyjne stymulujące marzenia. Empirycznym tropem słuszności wspierania marzeń są – jak sądzę – badania, w których analizowano osobowościowe i sytuacyjne wyznaczniki wytrwałości w działaniu. Interesujące dla prowadzonego tu wywodu są wyniki eksperymentów dotyczących tzw. symulacji mentalnych, które wchodzą w skład czynników sytuacyjnych. Najogólniej rzecz biorąc,

[...] symulacja mentalna może oznaczać dwie sprawy: a) wyobrażanie sobie własnego działania ukierunkowanego na wynik, b) wyobrażanie sobie cech pewnego stanu przyszłego, wyniku jakiegoś procesu (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006, s. 63).

Istnieje także wiele wyobrażeń łączących w sobie oba ukierunkowania; ponadto pojęcia te pozostają z związku z różnymi podobnymi zjawiskami, w tym oczywiście z marzeniami. Ostateczne konkluzje z przeprowadzonych eksperymentów podkreślają skuteczność mentalnych symulacji jako czynnika wpływu na zachowania wytrwałe. Seria badań pokazuje, że symulując proces osiągnięcia wyniku, można znacznie zwiększyć wytrwałość (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006, s. 98–99). Marzenia stają się sprawcze w wyniku aktywności własnej, która wymaga wytrwałości i wytrzymałości na przeszkody, aby osiągnąć cel.

Druga istotna przesłanka to nawiązanie do przemyśleń N. Denzina, czołowego przedstawiciela nurtu narracyjnego w naukach społecznych, o potrzebie narracji większych niż osobiste tzn. takich, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele. Stąd pomysł potraktowania marzeń jako autonarracji ponadosobistych, tzn. takich, które nie maksymalizują wyłącznie ani interesu osobistego, ani interesu pozaosobistego, ale oba interesy razem. Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mnożą potencjał wyobraźni społecznej, budzą uśpione zdolności, odkrywają mocne strony, tworzą coś własnego, wspierają poczucie sprawstwa, kontroli i własnej wartości. Zabezpieczają przed egocentryzmem i rywalizacją, stają się generatorem inspiracji, inwencji i kreatywności, pomnażają społeczny kapitał, koncentrują się na wizjach tego, co możliwe i/lub pożądané, czyli na przyszłości (R.M. Łukaszewicz, 2007).

F. Fukuyama w książce *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego* (2000) twierdzi, że w ciągu minionego półwiecza w krajach postindustrialnych nastąpił drastyczny spadek kapitału społecznego, tzn. wartości i zasad regulujących współzycie międzyludzkie. Spadek ten jest bezpośrednią przyczyną rozpadu więzi wspólnotowych w różnych obszarach życia, a co za tym idzie – obniżenia jakości życia. J. Czapiński (J. Czapiński, T. Panek, 2007, 2009, 2011) w systematycznych badaniach nad kapitałem społecznym Polaków dowodzi, że takie elementy kapitału społecznego, jak: zaangażowanie w działania na rzecz społeczności lokalnej, dobrowolne uczestnictwo w organizacjach czy wzajemne zaufanie, są jednymi z najniższych w Europie. A. Zybortowicz (2011) konkluduje, że potrzebujemy coachingu (treningu) patriotycznego. W moim przekonaniu potrzebujemy kompetentnych programów wspierających marzenia jako ponadosobistych autonarracji, które są konkretnym narzędziem w wymiarze edukacyjnym i psychologicznym.

Interesujące u Fukuyamy jest przekonanie, że źródło wartości tkwi w naturze ludzkiej, tzn. w jednostce, która jest zdolna do samodzielnego usensowniania doświadczeń życiowych (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 36). Rodzi się pytanie: Czy jednostka jest na tyle silna, żeby obejść się bez uniwersalnych wartości przynależnym wielkim narracjom? Czy to jest w ogóle możliwe? Antropologowie kultury zgodnie twierdzą, że człowiek sam z siebie nie jest zdolny do wygenerowania sensotwórczych wartości czy uniwersalnych reguł rozumienia świata (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 27). Podkreślają natomiast (podobnie jak psychologowie), że między wielkimi i małymi narracjami każdego człowieka zachodzi ściśle powiązanie. Ten wzajemny związek aktualizuje cały czas pytanie o to, czym jest życie, doświadczenie, opowieść, tożsamość (E. Dryll, 2010, s. 179).

Spotkanie wydarzeń zgromadzonych w historii organizuje sens [...], czytelnik jest wezwany do spojrzenia na swoje życie w świetle wielkich opowiadań stanowiących jego kulturę (P. Ricoeur, 1985, s. 33).

To jest odpowiedź na pytanie, jak opowieść będąca abstrakcyjną strukturą znaczeń może przemieniać egzystencję nie tylko jednostki, ale także całych społeczeństw czy kultur. Wydaje się, że marzenia rozumiane jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mogą takich zmian dokonać. Aby móc powiedzieć więcej (jednak z pewnością bez całkowitej pewności; por. K.R. Popper, 1997), należy skonstruować program edukacyjny, zrealizować go i poddać miękkiej metodologicznej weryfikacji, bo takiej procedury wymaga natura tego przedmiotu badań.

Marzenia sprawcze i ponadosobiste wobec małych i wielkich narracji – ważne odniesienia

Człowiek dokonuje nieustannej interpretacji (współ)obecnych znaków, które najpierw spostrzeża, zanurzony w codzienności. Na swej drodze życia spotyka także wiele tajemnic, których nie potrafi jednak objąć percepcją. Zdaniem E. Dryll (2010) tym pierwszym nadaje mniejszą rangę, konstruując małe narracje, natomiast drugim – większą, konstruując wielkie narracje:

Jedne i drugie realizują pragnienie pozostawania w kręgu zjawisk możliwych do objęcia poznaniem [...], opowiadając, zyskujemy poczucie panowania nad zjawiskami, a nawet pewnego wtajemniczenia (2010, s. 163).

To jedno z możliwych rozumień małych i wielkich narracji, interesujące z punktu widzenia podjętego tematu. Dlaczego? Otóż wydaje się, że marzenia mają coś z tajemnicy, są jak kamień filozoficzny: przemieniają szare na złote, przemieniają szare komórki na złote pomysły – działania – dokonania. Powołując się na myśl filozoficzną J. Baudrillarda (2008, s. 10), można powiedzieć, że istnieją jako „nic” i jako „coś”. Tajemniczej nicości nie należy się obawiać; nicość nie jest żadną tragedią, lecz kojarzy się raczej z potencjalnością. Im bardziej pusta jest nicość, tym mniej zakazów ogranicza sposoby jej wypełniania różnymi strategiami życia. Można być między prawdą „czegoś” a potencjalnością „niczego” (R. Kubicki, 2010, s. 98). Idąc tym tropem myślenia, można być między oczywistością życia teraźniejszego i tajemniczością życia przyszłego. Marzenia jak najbardziej wpisują się w taki mechanizm kreacji, (auto)kreacji czy też (auto)narracji.

Uwaga psychologów realizujących badania narracyjne jest skierowana przede wszystkim na narracje małe, które są opowieściami dotyczącymi zdarzeń i przeżyć jednostkowych.

Opowieści te, mimo że są strukturalizowane według uniwersalnych, wielkonarracyjnych schematów, a ich treści poddawane interpretacjom według mniej lub bardziej uświadomionych kryteriów znaczeniowych obecnych w tekstach kultury, mają status małych narracji ze względu na indywidualny wymiar (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 21).

Natomiast w pracach psychologicznych niewiele uwagi poświęca się narracjom wielkim oraz ich znaczeniu w życiu pojedynczego człowieka i wspólnoty. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest indywidualistyczny charakter dzisiejszej kultury, „[...] którą cechuje skrajny antropocentryzm prowadzący wręcz do narracyjnego narcyzmu” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 29).

Dzisiaj każdy ma swoją narrację, wykreowaną tytułem indywidualistycznej wolności, samorealizacji, ale też złowrogiej rywalizacji. Tymczasem wielkie przekierowanie wartości współczesnej kultury dotyczy uszlachetniania naszych kodów kulturowych w stronę „[...] nie tylko dojrzałej podmiotowości osobowej, ale nade wszystko podmiotowości zbiorowej” (J. Szomburg, 2011, s. 13). Mała narracja, zwana też osobistą, jest źródłem wiedzy o podmiotowym wymiarze osobowości jednostki. Dotyczy przeżyć, refleksji, wewnętrznego dialogu, tzn. zjawisk, które mają miękką naturę, są niewymierne, dynamiczne, płynne, wielokontekstowe (J. Szomburg, 2011, s. 13), a może i tajemnicze. Konstruowanie małych narracji ma nieocenione znaczenie dla samego podmiotu, ale trzeba mocno podkreślić, że sprzyja także osiągnięciu międzyludzkiego porozumienia (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 24) na poziomie wspólnoty. To ważny akcent dla omawianego tu pomysłu wobec marzeń jako autonarracji ponadosobistych.

Termin „wielka narracja” został wprowadzony do nauk społecznych przez J.-F. Lyotarda jako fenomen charakteryzujący epokę nowoczesności, który absolutnie nie ma racji bytu w postmodernizmie. Wielka narracja, czy też metanarracja, to w szerokim znaczeniu „[...] tekst kultury (system ideowy, dyskurs społeczny), którego podstawową funkcją jest usensownianie obrazu świata” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 24). Są nimi także światopoglądy, paradygmaty, megaprojekty badawcze, wielkie marzenia uczonych, dotyczące różnych wizji opisu (wszech)świata. W węższym znaczeniu wielkimi narracjami są opowieści o dziejach legendarnych bohaterów, których dramaturgia ma duże znaczenie dla zbiorowości, porusza jej wyobraźnię i sumienie (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Według P. Ricoeura (1985) wielkie narracje to teksty należące do kanonu opowieści znanych w danej kulturze lub w wielu kulturach współczesnych i dawnych. Przekazują znaczenia najbardziej istotne dla

egzystencji człowieka. Wielkie kulturotwórcze narracje (np. baśnie) nie mają jednego autora, lecz są utrwalane i przekazywane przez społeczeństwo. Fantastyczne, symboliczne i alegoryczne, opowiadają o istotnych problemach i przeżyciach, te zaś uobecniają się w biografii pojedynczego człowieka, a następnie manifestują w małej narracji (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Używając terminu R. Barthes'a, są jakby ciągle na nowo „już powiedziane”. To paradoksalne sformułowanie, mające postać oksymoronu, jest, moim zdaniem, trafnym odniesieniem do marzeń jako autonarracji ponadosobistych.

Po fali epokowego odwrótu od wielkich narracji obserwuje się symptomy powrotu do nich, choć żyjemy w epoce ponowoczesnej, czy też „płynnej nowoczesności” (zob. Z. Bauman, 2006). Wspomniany już Denzin, zatroskany losami ludzkości, przekonuje,

[...] że przetrwają nie tyle najsilniejsi, ile ci, którzy znajdą oparcie w czymś większym i mocniejszym niż własne Ja – w Innych, we wspólnocie (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 30).

Wartości absolutne, które są obecne w wielkich narracjach, wyznaczają kierunek dążeń, pragnień i marzeń; określają reguły współżycia między ludźmi; jednoczą społeczeństwo w realizacji wspólnych celów; pomagają zachować porozumienie i ład społeczny. Tym samym chronią wspólnotę, która daje szansę na stawanie się człowiekiem w pełni. O potrzebie więzi wspólnotowych świadczą liczne obserwacje psychologiczne, a także przemyślenia filozofów dialogu. Według nich

[...] symetryczne, wzajemne relacje ja – ty i ja – inni oraz związane z nimi potrzeby: po-rozumienia, współ-bycia, współ-odczuwania, współ-pracy, współ-odpowiedzialności należą do podstawowych atrybutów człowieczeństwa (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 32).

Ciekawy wątek wielkich narracji dotyczy odróżnienia czasu powszedniego, zwyczajnego – profanum, od czasu tajemniczego, świętego – sacrum. Czas kulturowy to naturalna mozaika sacrum i profanum. Wielkie narracje dają sposobność do uczestnictwa w rytuałach, do obcowania z symbolami, do zbliżania się do tajemnicy metafizycznego świata. Marzenia z całą pewnością dotyczą obrazów, symboli, mitów, które nie są przypadkowymi wytworami psychiki, lecz „Odpowiadają pewnej potrzebie i spełniają określoną funkcję, polegającą na obnażeniu najskrytszych form istnienia” (M. Eliade, 1998, s. 15). Dlatego ważne jest, aby człowiek często doświadczał tego kojącego wpływu najgłębszych praźródeł, gdyż wówczas powraca do rajskiego stadium pracownika. Powroty te przenoszą go w bogaty świat duchowy. Tymczasem współczesny świat banalizuje się i coraz bardziej okaleczany jest z sacrum. Marzenia stają się wobec tego także niezbędnym medium reglamentowanej dziś świętości.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mają wiele punktów stykowych z fenomenem małych i wielkich (czy też większych) narracji, co starałam się tutaj zarysować. Ogląd ten, z pewnością niewyczerpujący, jest wynikiem interpretacji i zapośredniczeń, które mają swoje zakotwiczenie w badaniach (re)konstruujących. Każdy badacz ma prawo nazwania swoich intuicji i potraktowania ich jako jednej z możliwych dróg odkrywania prawdziwych sensów.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste w kulturze, psychologii i edukacji – ważne konteksty

Ogromny dorobek nurtu narratywistycznego, zarówno w kulturze, jak i w psychologii, stanowi inspirujące odniesienie dla podejmowanych badań pedagogicznych. Antropologiczne podstawy badań narracyjnych w psychologii są zróżnicowane. Jednak wspólnych źródeł naukowych można doszukiwać się w filozofii podmiotu i filozofii świadomości,

[...] której twórcami byli Sokrates, św. Augustyn, Kartezjusz, Kant, a która szczyt swego rozwoju osiągnęła na przełomie XIX i XX w., obejmując pod ogólną nazwą antropologii filozoficznej takie kierunki, jak fenomenologia, egzystencjalizm i personalizm, reprezentowane przez M. Schelera, E. Husserla, M. Heideggera i innych (M. Straś-Romanowska, 2008, s. 62).

Dzisiaj na pierwszy plan wysuwa się filozofia dialogu z takimi jej przedstawicielami, jak M. Buber czy E. Levinas. Istotą badań w tej orientacji jest podmiotowe doświadczenie (tzw. samodoświadczenie), które jednak ściśle wiąże się z doświadczeniem drugiego człowieka, gdyż „[...] inny jest konieczną drogą do samorozumienia” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 64). Samodoświadczenie jest procesem całościowego poznania bez rozdzielania zmysłów, uczuć, intuicji, intelektu; jest przeżyciem zawierającym realną rzeczywistość. Przeżywany świat nie jest jednak światem samym w sobie, ale światem moim, twoim, naszym; światem, który jawi się jakiejś podmiotowości (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 64).

Badania narracyjne typu opisowo-interpretacyjnego (fenomenologiczne i hermeneutyczne), które dotyczą szeroko pojętego życia duchowego, mają wiele racji bytu. Po pierwsze, dotyczą unikatowych czy ekstremalnych zjawisk, takich jak inne kultury, niezwykle zachowania czy niezwykle stany umysłu (np. marzenia). Po drugie, uzyskana wiedza pomaga w rozwijaniu indywidualnej i grupowej tożsamości. Po trzecie, opisy pozytywnych, pożądanых zjawisk mogą pełnić rolę wzorcotwórczą, dostarczać przykładów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, korygować formy życia w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Po czwarte, narracje mogą przyczyniać się do budowania społecznego klimatu tolerancji i więzi międzyludzkich. I po piąte wreszcie, stanowią doskonałą formę psychoterapii (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 71–72).

Z punktu widzenia współczesnej metaformacji humanistycznej zaznacza się potrzeba badań holistycznych w odniesieniu do podjętego tu tematu. Moje myślenie w tej sprawie porządkują następujące pytania z poziomu meta.

Po pierwsze: Co robić, aby wspierać marzenia rozumiane jako autonarracje sprawcze i osobiste? W tym wymiarze kapitalnym odniesieniem jest idea estetyzacji (M. Foucault, 2000), czyli troski o siebie, a także innych, egzystencjalne przebudzenie uwrażliwiające człowieka na jakość własnej egzystencji i innych osób, stwarzanie siebie i świata jako dzieła sztuki przez samoobserwację, refleksję, tworzenie nowych idei w marzeniach o sobie i świecie, potraktowanie siebie i świata jako pewnego rodzaju badawczego laboratorium ludzkiej egzystencji (M. Kundera, 1991).

Po drugie: Jak to zrobić? Czy istnieją określone narzędzia i sposoby ich wykorzystania, które pozwoliłyby na skuteczną walkę o siebie i innych, o świat możliwy i pożądaný? W tym wymiarze najważniejszym odniesieniem jest język jako główne narzędzie budowania siebie, ale też innych (ciekawe odniesienie do tzw. efektu Michała Anioła). Autonarracje to opowiadania o serii zdarzeń temporalnych: opowiadam, więc jestem. Trzeba nauczyć się przejścia od wagi tekstów do ich rangi; trzeba nauczyć drapieżnej pokory wobec tekstu czy

też logiki oksymoronu; trzeba nauczyć wyobrażania transcendentального jako umiejętności wyobrażania siebie samego jako aktywnego elementu w tle stanowionym przez wcześniejsze elementy natury i kultury; trzeba nauczyć medytacji nad tekstami kultury (M. Janion, 1996).

Zmierzenie się z problemem marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych w edukacji, którego efektem ma być ostatecznie konstrukcja programu edukacyjnego, wymaga wielowątkowego tła. Dalsze rozważania dotyczą zatem następujących kontekstów:

- 1) (auto)narracje w wymiarze kulturowym w odniesieniu do tezy, iż marzenia konstruują świat, a świat konstruuje marzenia;
- 2) (auto)narracje w wymiarze psychologicznym w odniesieniu do tezy, iż świat powstaje w umyśle człowieka;
- 3) (auto)narracje w wymiarze pedagogiczno-edukacyjnym w odniesieniu do tezy, iż człowiek umie/uczy się transformować wizje w porządku świata możliwego i/lub pożądanego.

Zogniskowanie dyskusji wokół powyższych tez jest próbą znalezienia jakiejś wspólnej (integralnej) płaszczyzny, która jednak z pewnością nie jest wyczerpująca i stanowi wstęp do dalszej dyskusji.

1. Ważny kontekst kulturowy

W odniesieniu do wątku kulturowego punktem wyjścia czynię myśl G. Vattima o odchodzeniu nauk humanistycznych od nowoczesnej utopii przezroczyści i klarowności na rzecz tematykacji świata, rozumianej jako przekształcanie tego, co realne, w to, co baśniowe (E. Rewers, 2004). Sam Vattimo powołuje się na rozdział *Jak świat prawdziwy stał się w końcu baśnią* ze *Zmierzchu bożyszcz* F. Nietzschego (1905). Nową baśniowość świata wywodzi Vattimo z wielości jego obrazów rozpowszechnionych przez media, a także ze współczesnych „świato-obrazo-twórczych” praktyk humanistycznych. Na skutek takiego rozprzestrzeniania się różnych obrazów świata zatracą się zmysł realności. W nowo powstałych obrazach świata dominującą rolę odgrywają rywalizujące, konkurujące lokalne racjonalności, które pogłębiają wrażenie rozpadania się wspólnej rzeczywistości, a przy tym kolektywnej tożsamości. Rodzi się wówczas w człowieku tęsknota za bezpieczną swojskością i zachwycającą erupcją innych światów, co stanowi wyzwanie dla nauk humanistycznych i sztuki (E. Rewers, 2004, s. 41). One bowiem posługują się dwiema scalającymi strategiami: narracją i wyobraźnią, a więc także marzeniami. Pierwsza z nich pozwala zbudować spójną opowieść z tego, co doświadczone, albo – jeszcze inaczej – z tego, co już powiedziane. Druga natomiast buduje nowe przestrzenie, nowe możliwe światy oraz pożądane sposoby egzystowania w nich. Z drugiej strony, Vattimo uważa jednak, że to właśnie nauki humanistyczne konstytuują samą obiektywność świata w ramach nietzscheańskiej strategii, w której nie ma faktów, a są tylko interpretacje. Sam Vattimo podkreślał:

[...] bardziej sensowne będzie uznanie, że to, co nazywamy realnością, jest kontekstem mnogości wytwarzanych baśni i zadanie nauk humanistycznych leży dokładnie w tematykowaniu świata według nich (E. Rewers, 2004, s. 42).

Zatem nauki humanistyczne mają własny baśniowy charakter i muszą zapanować nad ciągiem opowieści przenikających się nawzajem, tworzących sieć niejasnych schematów i przekazów. Wobec takiej rzeczywistości trzeba postawy afirmatywnej (A. Giddens), by mieć nadzieję, że ta różnorodność sprzyja konstruowaniu własnej wyjątkowej tożsamości jednostki zdolnej do prowadzenia spójnej narracji w wielu kontekstach (E. Rewers, 2004, s. 42–43). Z punktu widzenia podjętego tematu projekt Vattima jest płaszczyzną uzasad-

niającą postawioną tezę. Dlaczego? Otóż w tej wizji człowiek jest podmiotem zdolnym do twórczego życia, które wypełnia narracjami antropocentrycznymi i etnocentrycznymi, konstruując w ten sposób baśniowe światy albo, jeszcze inaczej, światy według marzeń-autonarracji sprawczych i ponadosobistych. Zdaniem E. Rewers (2004) w następstwie praktyk baśniowej wyobraźni nie tworzy się i nie zakłada jakiejś obiektywnej natury świata. Moim zdaniem, wystarczy prześledzić ciągle wątki kultury (zob. J. Bronowski, 1988), aby jednak w tym gąszczu baśniowych narracji znaleźć swoją opowieść, czyli to, co A. Giddens nazywa oryginalnymi faktami myślowymi i pragnieniami (E. Rewers, 2004, s. 43). A zatem znaleźć opowieść na nowo już powiedzianą, która takim faktem się staje.

Prawdą jest, że człowiek tworzy kulturę, ale jak kultura tworzy człowieka? Na przestrzeni czasu mieliśmy już konstruowanie człowieka w społeczeństwie pierwotnym, kierowanie człowiekiem w społeczeństwie religijnym, kształtowanie człowieka w społeczeństwie nowoczesnym (T. Buliński, 2002). A dziś? Postmodernistyczna koncepcja człowieka jest tożsamością płynną, która jest w ciągłym stanie tworzenia swojej podmiotowości; można powiedzieć, że człowiek jest jakby „ciągle do zrobienia” (T. Buliński, 2002, s. 191). Czy jest on w stanie udźwignąć tę nieokreśloność samego siebie i swego miejsca w kulturze?

W teorii J. Habermasa socjalizację rozumie się jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji, która pozwala przedstawić proces stawania się podmiotu jako interakcję między jednostką a warunkami środowiska społecznego-kulturowego. W centrum wskazanej teorii znajduje się pojęcie kompetencji komunikacyjnej (wywiedzione z interakcjonizmu symbolicznego G.H. Meada), używane jako synonim pojęcia „tożsamość ja”. Pojęcie to określa zdolność podmiotu do porozumiewania się w obrębie ciągle niejasnej i kruchej struktury ról, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości (K. Tillmann, 1996). Być może należy skierować myślenie na nowe interpretacje tej teorii, ale nie w warunkach metakultury tradycji (tak jak to rozumie Habermas, u którego wszystkie procesy zachodzą w sferze publicznej), ale w warunkach dzisiejszej metakultury nowości, zwanej też metakulturą simultaniczną. W kulturze tej za sprawą nowoczesnych technologii komunikacyjnych rozprzestrzenianie się i replikacja form kultury oddzielają się od siebie. Kultura ta wytwarza odrębny świat wyobrażony, totalną ekspresję, rozmaite języki narracji, wytwarza styl życia oparty na paradymacie przyrządu (zob. W. Burszta, 2008).

To niebezpieczna pułapka i wielkie wyzwanie dla edukacji, która powinna kształtować silną tożsamość. Siła tożsamości zależy zaś od charakteru. Być może hermeneutyka siebie (P. Ricoeur, 1985) i tożsamość narracyjna *idem* oraz *ipse* w ujęciu P. Ricoeura to dobry fundament dla marzeń rozumianych jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste. Modelem tożsamości *idem* jest nasz charakter, natomiast modelem tożsamości *ipse* jest akt nazwany przez Ricoeura poświadczeniem czy obietnicą. W ramach charakteru rozpoznajemy trwałe dyspozycje (*habitus*) osoby; są one znakami, cechami charakteru. Model obietnicy natomiast odnoszony do tożsamości typu *ipse* wyraża dynamiczne trwanie osoby, jej rodzaj wierności sobie; być może rodzaj kształtowania tego charakteru jest wyrazem wolności Ja (siebie, jaż-ni) (P. Ricoeur, 2005). Porównanie tych tożsamości pojawia się więc wraz z zagadnieniem trwałości w czasie. Ricoeur twierdzi, że pozostawanie sobą, ta tożsamość *ipse* nie jest nam czymś danym, nie jest podstawą, ale działaniem: jest tym, co nam zostaje ciągle zadane. Obietnica ta jest zobowiązaniem pozostawania sobą wobec siebie i wobec innych. Jest więc tożsamością budowaną na gruncie naszych zobowiązań, naszej życiowej historii, opowieści, aktów społecznych w relacjach do siebie, ale również do drugiego/Innego (G. Lubowicka, 2000, s. 24–26).

Powyższe rozważania są być może drogowskazem do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „[...] czy można wyobrazić sobie [baśniowy – M.P.] świat życia, który jest siedzibą wszystkich [baśniowych – M.P.] światów życia” (E. Rewers, 2004, s. 43), a potem go skonstruować? Wydaje się, że taki właśnie antropologiczny rys mają marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste.

2. Ważny kontekst psychologiczny

Psychologowie utożsamiają marzenia z wizjami stanów możliwych i/lub pożądaných, do jakich prowadzi urzeczywistnianie pewnych wartości. Takie rozumienie oddaje, w moim przekonaniu, sens postawionej tezy, iż świat powstaje w umyśle człowieka (zob. J. Trzebiński, 2002).

Narracyjna struktura marzenia wynika z przynależności do niej czterech podstawowych komponentów narracji. Są nimi:

- bohaterowie historii dziejących się w danej sferze;
- ich wartości, czyli pozytywne i negatywne dla bohaterów stany tej strefy świata; również stany hipotetyczne;
- możliwe komplikacje czekające bohaterów w momencie realizacji intencji i planów;
- uwarunkowania i szanse przezwyciężenia trudności i realizacji intencji (J. Trzebiński, 2002, s. 22).

Taka struktura ułatwia określenie pewnej przestrzeni dramaturgii, w której realizują się szczególne historie opowiadane przez bohatera autonarracji (J. Bruner, 1992). Te historie zaś uruchamiają doświadczenia w procesie rozumienia świata, budują osobistą wiedzę,

[...] są ćwiczeniem na symulatorze zdarzeń, jak stwierdza Singer, a że zawierają zawsze treść pozytywną dla człowieka, budują również pozytywny wizerunek jutra (T. Pilch, 2004, s. 83).

Produktami autonarracyjnej symulacji przyszłości, jak podkreśla J. Trzebiński, są właśnie scenariusze możliwych i pożądaných zdarzeń:

Bogactwo treści symulowanego stanu pożądanego oraz planu jego realizacji zwiększa wpływ obu tych struktur na kierunek wagi i myślenia, a także powoduje wzrost subiektywnego prawdopodobieństwa realizacji zamiaru i realności wybranego planu działania (2002, s. 59).

Istotne jest także to, że symulowane historie są stosunkowo bliskie strukturze rzeczywistego działania jednostki, tak jak jest ono przez nią doświadczane.

Marzenia-autonarracje pełnią szczególną funkcję, a mianowicie wyzwalaają dwa mechanizmy motywacyjne. Pierwszy z nich przypomina motywację zadaniową, która jest obecna nawet po przerwaniu działania przez jakieś zewnętrzne okoliczności i ma tendencję do ustawicznej aktywacji. Drugi z mechanizmów wynika z autonarracyjnej interpretacji faktów. Jego poznawczą przesłanką są składniki schematu autonarracyjnego odnoszące się do jej własnych intencji, postaw i uczuć (J. Trzebiński, 2002, s. 38–39). A zatem jednostka, doświadczając marzenia rozumianego jako autonarracja, przede wszystkim rozumie siebie jako podmiot o określonych motywach i uczuciach. To skłania ją do podejmowania odpowiednich działań. Z drugiej strony, rozwijająca się autonarracja tak współtworzy treść doświadczeń jednostki, że faktycznie odczuwa ona odpowiednie motywy i emocje, które popychają ją do wspomnianých działań. Takie

[...] synergiczne działanie obu mechanizmów zapewnia stabilność zachowań jednostki i ich dużą odporność na zewnętrzne przeszkody (J. Trzebiński, 2002, s. 41).

Marzenia-autonarracje mają związek z zadaniami i – podobnie jak one – zawierają opis dążeń, planów ich realizacji, opis trudności i sposobów ich redukowania. Marzenia obudowane są wyobraźnią, emocjami i fantazją, zadania zaś również wyobraźnią, ale także racją i realnością. A więc im więcej człowiek marzy, budując plany działania fikcyjnego, tym łatwiej potem buduje plany działania zadaniowego (Ph. Zimbardo, 2002).

Trzeba też podkreślić, że opowieści o tzw. świecie rzeczywistym konstruujemy według tych samych schematów co opowieści fikcyjne. Dlatego „[...] nie wiemy i nigdy się nie dowiemy, czy uczymy się narracji od życia, czy życia z narracji” (J. Bruner, 2006, s. 134). Dlatego też warto marzyć, doświadczając jednocześnie „Teraźniejszego, Przeszłego i Niemożliwego” (J. Bruner, 2006, s. 127).

Kiedy rozważam marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste, to zasadne wydaje się odniesienie do uniwersalistycznego sensu opowieści, czyli wkraczanie w przestrzeń psychologii egzystencjalnej. Interesującymi tropami w tym względzie mogą być: dialog poetycki (K. Deissler), internarracyjny splot (P. Ricouer), ponadczasowa tajemnica (F. Kermode), czy wspólne bazowe linie tematyczne (H. Hermans). Wspólny obszar ujmowania człowieka dla psychologii narracyjnej i egzystencjalnej to wizja człowieka jako istoty opowiadającej historie (w psychologii narracyjnej) z charakterystycznym dla psychologii egzystencjalnej założeniem ukazującym człowieka jako istotę kierującą się wolą sensu (U. Tokarska, 2010, s. 295). Uwzględnienie podstawowych założeń obydwu nurtów umożliwia ich oryginalne połączenie. Polega ono na tym, że wspomaganie określonej formy narracyjnej aktywności człowieka, jaką jest konstrukcja i rekonstrukcja narracji autobiograficznej w kontekście,

[...] daje szansę zaspokojenia dwu różnych potrzeb, to jest pozostawania opowiadaczem historii, a jednocześnie poszukiwaczem sensu (U. Tokarska, 2010, s. 295).

Te pozornie nieprzystające do siebie formy opisu człowieka zyskują nową jakość w ramach egzystencjalnie zorientowanej psychologii narracyjnej. Człowiek otrzymuje tu

[...] sposobność przyswojenia i doskonalenia poznawczych strategii cyklicznej konstrukcji i rekonstrukcji własnej narracji (U. Tokarska, 2010, s. 296) –

a metaforycznie mówiąc, staje się człowiekiem drogi. Metafora człowieka drogi jest bardzo dogodną strategią opisu tych ustaleń i obecną w różnych teoriach, np. w neojungowskiej teorii C. Pearson (zob. U. Tokarska, 2005), ważnej dla podjętego tu tematu badań.

Marzenia są wielką przygodą odkrywania drogi w sobie po to, aby zmieniać świat na lepsze, a zwrotnie – przekraczać siebie. Każdy ma drogę w sobie, choć wielu może o tym nie wie. Odkrycie jej to przekonanie człowieka o celowości i możliwościach współtworzenia własnego losu, pragnienie jej współtworzenia i spełnienia sensu życia, umiejętność zjednywania sobie przychylności wspólnoty, doświadczanie wytrwałości w działaniu i odporności w pokonywaniu przeszkód, odkrywanie prawdy o sobie i świecie w sobie (U. Tokarska, 2010, s. 301). Zatem świat zaczyna się od człowieka (W. Sedlak, 1986).

3. Ważny kontekst pedagogiczny

Koncepcja edukacji z wyobraźnią R.M. Łukaszewicza (1997) jest płaszczyzną stanowiącą kontekst pedagogiczny dla podjętego przedmiotu rozważań. Wyraża ona myślenie o edukacji

jako dialogu człowieka ze światem. Dialog ten jest tworzeniem obrazu świata otwartego, w którym materia jest aktywna, brak równowagi jest źródłem porządku, nieodwracalność jest procesem łamania symetrii, pojęcia czasu i ewolucyjności (czyli kreatywności) wbudowane są we wszystko, a losowość i niestabilność niosą z sobą różnorodność (R.M. Łukaszewicz, 2000). Dzięki temu mamy ponowne „zaczarowanie przyrody” w sensie Weberowskim i człowieka – aktora, współtwórcę świata (I. Prigogine, I. Stengers, 1990, s. 320–321). Od jego subtelny umysłu i twórczej, spontanicznej postawy zależy subtelny obraz świata (H. Skolimowski, 1993), a może właśnie baśniowy.

Edukacja z wyobraźnią jest kreatywnym przekraczaniem, co oznacza, że człowiek umie/uczy się transformować wizję w porządku świata możliwego i/lub pożądanego. Dalej, oznacza to, iż

[...] jej najgłębsze sensory nawiązują z jednej strony do twórczej wyobraźni jako bogactwa wewnętrznego, które polega na korzystaniu z nieustającego, spontanicznego potoku obrazów, symboli, metafor rodziny człowieczej, a z drugiej – do ewolucyjnych procesów samotranscendencji/przekraczania, która stwarza nieciągłości, przesunięcia, twórcze przeskokki, ale jednocześnie nieustająco manifestuje się kreatywnym powstawaniem (R.M. Łukaszewicz, 2002, s. 177).

Rozumienie edukacji jako

[...] kreatywnego instrumentu układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają szanse samorealizacji i samoorganizacji społecznej (R.M. Łukaszewicz, 2002, s. 76) –

ujawnia konieczność konstruowania kompetentnych programów edukacyjnych. Programy te wpisują się w strategię wspomagania aktywności człowieka zarówno w zgodzie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami, jak i społecznie uznawanymi wartościami i celami. Takie podejście synchronizuje z omawianym tutaj problemem marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych.

U podstaw takiej strategii stymulowania znajdują się, zdaniem Łukaszewicza, egzystencjalne powinności edukacji, które mogą i powinny wypełnić lukę powstałą na skutek preferowania jedynie powinności utylitarnych, zorientowanych na transmisję dziedzictwa kultury i przekaz wartości instrumentalnych. Choć z pewnością są one bardzo ważne i konieczne, to jednak nie mogą dopomóc człowiekowi w jego codziennych rozterkach egzystencjalnych, równie ważnych i obecnych. Przejawiają się one w następujących trzech integralnych orientacjach:

- orientacji ku sobie, czyli demokratyzacji własnych możliwości,
- orientacji ku ludziom, czyli spotkaniu i dialogowi,
- orientacji ku światu, czyli przymierzu z rzeczywistością potencjalną (R.M. Łukaszewicz, 1989, s. 59).

Z punktu widzenia orientacji ku sobie człowiek tworzy samego siebie, a powinnością edukacji

[...] w wymiarze ludzkiej egzystencji jest wspomagać ów dialektyczny proces przez wzbogacanie i różnorodne poznawanie sensu wiedzy o sobie samym (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 22).

To zadanie dla edukacji, która powinna tworzyć nadzieje na demokratyzowanie własnych możliwości, ale także zaferować sposoby dla ich spełniania się. Młody człowiek przez własne ożywione wizje wymyka się sztywnym kanonom i „[...] jest kimś poprzez to, iż staje się sobą” (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 23).

Z punktu widzenia orientacji ku ludziom edukacja „[...] może być wielką przygodą poznawania innych” (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 25). Zasada się ona na filozoficznej kategorii dialogu Buber, dla którego każde prawdziwe bycie polega na spotkaniu. We współczesnym świecie człowiek został zdominowany przez technikę, został ubezwłasnowolniony przez ekonomiczne i statystyczne wskaźniki (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 26). Rzeczywistość odczarowana przez technologię przestała być rzeczywistością ludzką (E. Kobylińska, 1985, s. 166). Dialog jest potrzebny, i to w podwójnym znaczeniu: aby zrozumieć innego człowieka, a w obliczu spotkania z Innym – zrozumieć samego siebie.

Z punktu widzenia orientacji ku światu należy rehabilitować Utopię, do której ludzkość stale zmierza. Prognozowanie przyszłości bez dalekiej perspektywy jest pozbawianiem ludzkości marzeń o lepszym świecie A przecież trafne utopie to po prostu wielkie i wartościujące idee, które orientują ludzkie życie, bez których nie ma ani uporządkowanej egzystencji, ani szalonych czynów, ani niepokojów twórców. Wielkie wizje budują właśnie przymierze z rzeczywistością potencjalną. Zadaniem edukacji jest wyposażanie człowieka w instrumenty poznawania i przekształcania świata (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 27).

Edukacja z wyobraźnią jest wyzwaniem dla animatorów różnorodnych projektów edukacyjnych. W odniesieniu do rozważanego tu przedmiotu badań konstrukcja takiego programu powinna obejmować trzy integralne wymiary:

- *stricte* edukacyjny, który polega na wypracowaniu skutecznych sposobów stymulowania rozwoju indywidualnego kapitału ludzkich możliwości, uczenia się tworzenia wizji sprawczych i ponadosobistych; kształtowania pozytywnych zmian na rzecz zachowań i motywacji proaktywnych, prospołecznych, kreatywnych;
- społeczny, który polega na animacji środowiska przez podejmowanie działań potrzebnych, użytecznych i twórczych; na uczeniu się kooperacji zadaniowej; rozwijanie motywacji prospołecznych;
- innowacyjny, który polega na wypracowaniu nowatorskiego programu o walorach rozwojowych i kreatywnych (R.M. Łukaszewicz, 2007).

Oczekiwania wobec programu wspierającego marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste, które mają postać kategorii psychologicznych, to wymóg metodologicznej konieczności weryfikującej jego efekty. Ale przecież sama realizacja takiego projektu jest przeżywaniem, doświadczaniem, kreowaniem i opowiadaniem nie tylko własnej Historii, Legendy czy Baśni.

Zakończenie – ważne pomyślenia Co dalej?

Na koniec należy zadać pytanie: Jak możemy spełniać marzenia? Jest to pytanie wprost o metodę. Marzenia trzeba w sobie odkryć niczym drogę, wyrazić jako wizję, zidentyfikować się z nią, opowiadając, podążać za nią i stawać się sobą. Trzeba zmienić wizję w działanie, zmierzyć się z nieznanym, podjąć ryzyko w budowaniu świata możliwego, pożądanego, a nawet baśniowego. Staralam się to opowiedzieć, wędrując po meandrach transdyscyplinarności marzeń. Być może jestem na ten czas i na własne życzenie wygnańcem, który, wkraczając w nowy świat, zdaje sobie sprawę, że wiedza o nim nie jest w pełni satysfakcjonująca. Jednak oddalanie się w stronę nieznanego, odchodzenie od *chez soi* (od siebie) nawet za cenę ryzyka,

stwarza dystans i bliskość zarazem. Obydwie sytuacje są niezbędne, aby „[...] na ciemnym morzu niewidzialnego rozbłysły wyspy widzialnych kształtów” (Z. Bauman, 2006, s. 320).

Czy to się powiedzie? Może tego dowieść jedynie realizacja programu edukacyjnego w zarysowanej tu możliwej perspektywie teoretyczno-metodologicznej. Metodyka prezentowanego projektu jest złożona. Wzorując się na trójpoziomowej strukturze czynności kulturowej, można tak samo ująć czynność pedagogiczną jako założoną, podjętą i zrealizowaną. W ogólnym zarysie koncepcja programu zakłada dwutorowość działań i obejmuje:

- wątek psychologiczny w postaci treningu kreatywno-rozwojowego niedostarczającego bezpośrednio treści, będącego czymś w rodzaju twórczej trampoliny. Jego zadaniem jest przełamanie konwencjonalności myślenia i działania oraz realizacja następującego planu działania: Co wspomagać? Jak wspomagać? Jak zmierzyć wspomagane cechy?
- wątek edukacyjny w postaci warsztatu zajęć niekonwencjonalnych pod hasłem „Wyjdź z cienia – miej marzenia” (zob. R. Łukaszewicz, 2007), wspierający marzenia jako auto-narracje sprawcze i ponadosobiste.

Przyjęcie formuły warsztatu aktywności niekonwencjonalnej jest propozycją edukacji, która opiera się na heurystyce, na samodzielnym, aktywnym prowadzeniu eksperymentów, obserwacji, poszukiwań, na odkrywaniu tego, co możliwe za sprawą intelektu i wyobraźni, za sprawą intuicji i twórczości, za sprawą doświadczania siebie jako części świata. Metoda konstrukcji programu to projektowanie okazji edukacyjnych, metoda wywiedziona z koncepcji edukacji z wyobraźnią Łukaszewicza (1994). Taka perspektywa edukacji polega na uczeniu się konstruktywnego ingerowania w bieg zdarzeń w celu przekształcania świata i samourzeczywistniania się w nim człowieka. Jest oparta na wizjach własnych możliwości ludzi, optymalizujących rozwój określonego indywidualnie, a społecznie ważkiego ideału doskonałości (R.M. Łukaszewicz, 2010).

W odniesieniu do rozważanego tu problemu marzeń jest jeszcze wiele pytań. Odpowiedzi na nie wymagają dalszych studiów; ich tematem będzie kolejny artykuł. Jedno jest pewne: konstruowanie programów edukacyjnych wspierających marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste ma swoje uzasadnienie. Świadomość istnienia narracyjnego sposobu poznawania świata otwiera perspektywę na inne sposoby myślenia o edukacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Narracja jest szansą dla szkoły sprzyjającej konstruowaniu znaczeń. Szkoła oparta na trybie paradygmatycznym (J. Bruner, 2006) wyposaża uczniów w wiedzę zapisaną deklaratywnie, sformalizowaną, dogmatyczną, pomija natomiast wiedzę procesualną, zapisaną narracyjnie (D. Klus-Stańska, 2002). A właśnie ta wiedza jest niezbędna w sytuacjach nowych, nietypowych, niestandardowych, które wymagają kreatywności.

Naczelnym celem współczesnej edukacji jest pomoc ludziom w ich twórczym rozwoju na miarę cywilizacji humanistycznej. Do jej zadań należy stwarzanie wszelkich możliwych warunków do odkrywania i doświadczania przeżyć w każdym wymiarze egzystencji. Marzenia dostępne każdemu z nas mogą opowiedzieć i wykreować lepszy świat, bo przecież

[...] człowiek jest zawsze opowiadającym opowieści, żyje otoczony zarówno swoimi opowieściami, jak i opowieściami innych ludzi, widzi wszystko, co mu się przydarza, w kategoriach tych opowieści i stara się przeżywać swe życie tak, jakby je opowiadał (J.-P. Sartre, 1964, za: J. Trzebiński, 2002, s. 116).

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*. W: Grajewski (tłum.). Warszawa.
- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. W: Błońska (tłum.). *Pamiętnik Literacki*, 4.
- Barthes, R. (2009). *Podstawy semiologii*. A. Turczyn (tłum.). Kraków.
- Baudrillard, J. (2008). *Zbrodnia doskonała*. S. Królak (tłum.). Warszawa.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Bronowski, J. (1988). *Potęga wyobraźni*. S. Amsterdamski (tłum.). Warszawa.
- Bruner, J. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. T. Brzostowska-Tereszkiewicz (tłum.). Kraków.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia*. Poznań.
- Burzyńska, A. (2008). Idee narracyjności w humanistyce. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Burzyńska, A., Markowski, M.P. (2006). *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków.
- Burszta, W. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa.
- Czapiński, J., Panek, T. (2007, 2009, 2011). *Diagnoza społeczna*. Kolejne edycje. Warszawa.
- Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. B. Józwiak. (tłum.). Poznań.
- Dryll, E. (2010). Wielkie i małe narracje w życiu człowieka. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa.
- Dymara, B. (red.) (1996). *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków.
- Eliade, M. (1998). *Obrazy i symbole*. M. i P. Rodakowie (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). *Historia seksualności*. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski (tłum.). Warszawa.
- Fukuyama, F. (2000). *Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. H. Komorowska, K. Dorosz (tłum.). Warszawa.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz widział, co przeżyłeś*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
- Kobylińska, E. (1985). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kubicki, R. (2010). Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.). *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*. Kraków.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin.
- Kundera, M. (1991). *Sztuka powieści*. M. Bieńczyk (tłum.). Warszawa.
- Leksicka, K. (1997). *Próba spełniania marzeń*. Wrocław.
- Lubowicka, G. (2000). *Sumienie jako poświadczenie. Idea podmiotowości w filozofii P. Ricoeura*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1989). Egzystencjalne powinności edukacji. W: *Wrocławska szkoła przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1994). *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1997). *Szkoła jako kawałek innego świata*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2000). *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*. Warszawa.
- Łukaszewicz, R.M. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław.

- Łukaszewicz, R.M. (2007). *Promień słońca, Projekt ideowy na prawach rękopisu*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni dla praktyki*. Wrocław.
- Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2006). *Wytrwałość w działaniu*. Gdańsk.
- Nietzsche, F. (1905–1906). *Zmierzch bożyszczy, czyli jak filozofuje się młotem*. S. Wyrzykowski (tłum.). Warszawa.
- Piasecka, M. (2010). *Fenomen wyobraźni w edukacji. Konteksty rozwoju dzieci*. Częstochowa.
- Pilch, T. (red.) (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.
- Popper, K.R. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata*. A. Malinowski (tłum.). Warszawa.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi*. K. Lipszyc (tłum.). Warszawa.
- Rewers, E. (2004). Więżniowie transkulturowej wyobraźni. W: W. Bolecki, R. Nycz (red.). *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*. Warszawa.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. S. Cichowicz (tłum.). Warszawa.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. B. Chelstowski (tłum.). Warszawa.
- Sartre, J.-P. (1964). *Słowa*. J. Rogoziński (tłum.). Warszawa.
- Sedlak, W. (1986). *Na początku było jednak światło*. Warszawa.
- Skolimowski, H. (1993). *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Warszawa.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa.
- Szomburg, J. (2011). Jaki model rozwoju, jaka edukacja? Wielkie przewartościowanie. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przekierowanie*. Gdańsk.
- Szurawski, M. (2008). *Pamięć i intelekt. Trening mistrzowski*. Łódź.
- Tillmann, K. (1996). *Teorie socjalizacji*. G. Bluszcz, B. Miracki (tłum.). Warszawa.
- Tokarska, U. (2005). Narracja autobiograficzna jako „opowieść drogi” w ujęciu C. Pearson. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.). *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin.
- Tokarska, U. (2010). Stawać się Panem Własnego Oblicza. O możliwościach intencjonalnych w biegu życia ludzkiego. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa.
- Trzebiński, J. (red.) (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
- Vico, G. (1966). *Nauka nowa*. J. Jakubowicz (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa.
- Zimbardo, Ph. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa.
- Zybertowicz, A. (2011). Potrzebujemy coachingu patriotycznego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.

Streszczenie

Dla podjętego tu problemu jest istotne, że właściwości narracyjne przysługują także procesom mentalnym. Marzenia są więc (auto)narracjami i trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia. Za uzasadnieniem takiego ujęcia przemawia to, że do tej pory nie podjęto kompleksowych badań – tj. zarówno

w wymiarze interdyscyplinarnego studium literaturowego, jak i w wymiarze konstrukcji – narzędzia, jakim jest program edukacyjny. Celem tego opracowania jest zatem poszukiwanie jednej z możliwych teoretyczno-metodologicznych ścieżek dla ujęcia marzeń w edukacji jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych. Zmierzenie się z tym problemem wymaga wielowątkowych rozważań, które koncentrują się wokół:

- (auto)narracji w wymiarze kulturowym w odniesieniu do tezy, iż marzenia konstruują świat, a świat konstruuje marzenia;
- (auto)narracji w wymiarze psychologicznym w odniesieniu do tezy, że świat powstaje w umyśle człowieka;
- (auto)narracji w wymiarze pedagogiczno-edukacyjnym w odniesieniu do tezy, iż człowiek umie/uczy się transformować wizję w porządku świata możliwego i/lub pożądanego.

Zogniskowanie dyskusji wokół powyższych tez jest próbą znalezienia wspólnej integralnej płaszczyzny dla działań praktycznych.

Summary

On account of the issue discussed here, it is important that narrative properties are also reserved for mental processes. Therefore, dreaming is connected with (auto)narrations and they should not be treated as an aesthetic invention, but as a primary act of mind transferred from art into life. The fact that no complex research has been taken up until now, i.e. in the field of interdisciplinary study of literature and in the field of constructing a tool, such as an educational programme. The purpose of this paper is, therefore, a quest for one of the possible theoretical-methodological paths for regarding dreams in education as causative and super-personal auto-narration. Coping with this issue requires multi-aspect deliberations, which focus on:

- (auto)narration in the cultural aspect in reference to the thesis that dreams form the world, and the world form dreams;
- (auto)narration in the psychological aspect in reference to the thesis that the world is created in human mind;
- (auto)narration in the pedagogical-educational aspect in reference to the thesis that a human being is able/learns to transform visions into the order of a possible and/or desired world.

Focusing discussion on the abovementioned theses is an attempt at finding a common integral ground for practical actions.

Wioletta Sołtysiak

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Qualia komunikatów medialnych

Przejawiamy tendencję do prowadzenia życia bazującego na wielu teoriach, które znajdują się poniżej poziomu świadomej myśli i są przyjmowane bez sprawdzania. Jednakże świadomość istnienia teorii i poddawanie ich weryfikacji ma znaczenie kluczowe, ponieważ jest szczególnie ważne w odniesieniu do procesu zmiany i uczenia się.

Norman Berger (2012)

Wstęp

Nauka o wpływie zmysłów, świadomości na przyswajanie wiedzy jest nauką stosunkowo młodą. Dopiero od XIX w. następuje rozwój wiedzy o mózgu i umyśle. Problemy filozoficzne, takie jak świadomość czy wolna wola, odżyły z nowymi argumentami wyniesionymi z badań mózgu.

Aby przyjrzeć się qualiom, ich roli w procesie nauki, należy zacząć od przedstawienia umysłu człowieka, który, jak pisze D.C. Dennett:

[...] jest skomplikowaną materią utkaną z wielu różnych wątków, łączącą w sobie wiele różnych wzorów. Niektóre tak stare jak samo życie, inne tak młode jak dzisiejsze technologie (1997).

W XVII w. Kartezjusz myślał, iż tylko człowiek ma rozum, a cała reszta żywej materii to roboty bez umysłu. W dzisiejszych czasach wiemy, że nie tylko człowiek jest zdolny do świadomego działania i nauki, że istnieją inne umysły niż ludzki. W dziedzinie robotyki również poczyniono bardzo duże postępy. Wiemy już, że roboty humanoidalne¹ do złudzenia przypominają prawdziwego człowieka, potrafią wykonywać pewne czynności typowe dla ludzi (np. mruganie oczami, mówienie czy oddychanie) i potrafią „wyczuć”, czy człowiek je lubi (<http://www.asimo.pl/modele/actroid.php>). Ale wciąż są to narzędzia w rękach ludzi.

Nasze wyobrażenia o świecie, poglądy, wszystko, w co wierzymy i co dla nas istnieje, poczucie szczęścia lub jego brak, jest wynikiem działalności układu nerwowego, a w szczególności mózgu, którego funkcją jest umysł (W. Duch, 1998, s. 9).

¹ Roboty humanoidalne w pewnym stopniu próbują naśladować wyglądem oraz motoryką zachowanie człowieka. Pełnią rolę towarzysza, asystenta oraz platformy badawczej. Mogą służyć do celów akademickich w różnicowanych przedmiotach kształcenia, poczynając od interakcji robota z człowiekiem i obróbki sygnału, przez prace nad sztuczną inteligencją, do kontroli ramion i chwytania (<http://robosklep.eu/sklep/pl/c/Humanoidalne/60>). Roboty potrafią rozpoznawać ruszające się obiekty, postawy i gesty, środowisko, dźwięki, twarz; integrować z systemem sieci użytkownika (np. przywitać gości, zaprowadzić ich we wskazane miejsce); mają dostęp do Internetu; więcej zob. www.asimo.pl/modele/robotasimo.php.

Jakie istnieją umysły? Skąd o nich wiemy? Pierwsze pytanie dotyczy tego, co istnieje, czyli ontologii. Drugie – naszej wiedzy o tym, czyli epistemologii (D.C. Dennett, 1997, s. 12). W przypadku umysłu możemy łączyć ontologię z epistemologią: to, że myślimy, jest dowodem na to, że posiadamy umysł².

Kognitywistyka i qualia

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) zaowocował powstaniem nowych gałęzi poznawczych. Wielu naukowców zintegrowało zagadnienia z psychologii poznawczej, psycholingwistyki, psychiatrii, neurofizjologii, filozofii umysłu, sztucznej inteligencji i technologii informacyjnych, aby zająć się badaniem i modelowaniem umysłu, jego świadomości, myślenia i uczenia się. W wyniku tego powstała interdyscyplinarna nauka: kognitywistyka (M. Kąkolewicz, 2008). Kognitywizm rozszerza postrzeganie uczenia się, traktując je jako zestaw bardzo złożonych procesów przetwarzania informacji, ich interpretowania i budowania skomplikowanych modeli mentalnych. Technologie komputerowe wykorzystywane pod wpływem kognitywizmu są narzędziami do porządkowania informacji.

Sięganie do naszej świadomości, aby przywołać wspomnienia, wydarzenia czy wiedzę, jest tym, co nazwano qualiami. Aby uzupełnić definicję, należy dodać, że qualia są jednocześnie niewyraźalne językowo i dostępne wyłącznie dla jednej osoby, a wiedza na ich temat jest niekorygowana i bezpośrednia. Dennett nie zgadza się z tym poglądem, ponieważ bezpośrednie uczestniczenie w procesie poznawczym powoduje zapamiętywanie, a nowa wiedza jest korygowana przez mowę, komunikację. Uważa, że jeżeli dzielimy się wiedzą, to nie jest ona już dostępna tylko dla jednej osoby.

Qualia i zapamiętywanie w procesie edukacyjnym

M. Kąkolewicz dzieli qualia na rzeczywiste (bezpośrednie) i medialne.

Qualia rzeczywiste to te, z którymi mamy kontakt bezpośredni. Są związane z bodźcami sensorycznymi³, odczuwaniem emocjonalnym w bezpośrednim zaangażowaniu doświadczanym w danym procesie czy sytuacji życiowej. Uczymy się przez zmysły i bez informacji docierających do naszego systemu nerwowego nie byłoby uczenia się ani rozwoju. Zmysły dostarczają pożywienia dla naszych układów zmysłowych i ruchowych (V.F. Maas, 1998, s. 20). Bycie bezpośrednim uczestnikiem okoliczności i przeżywanie aktywności poznawczej powoduje występowanie qualiów wewnętrznych.

Natomiast qualia medialne to odzwierciedlające obiekty, zjawiska występujące w komunikatach medialnych⁴.

² Już Kartezjusz twierdził, że człowiek jest umysłem, czyli rzeczą myślącą.

³ Badanie sensoryczne obejmuje sprawdzenie produktu pod kątem: smaku, zapachu, wyglądu, barwy, konsystencji. Objawami pamięci sensorycznej jest np. krótkie czasowo dotknięcie przez drugą osobę, odczucie, które nadal czujemy mimo braku kontaktu z osobą. Jest to pamięć ikoniczna.

⁴ Przykładami komunikatów medialnych są: teksty i druki, fotografie, obiekty graficzne, obiekty audiowizualne, film, przekazy: radiowe, telewizyjne, komputerowe.

Jakość komunikatu będzie tym większa, im większy będzie zbiór bodźców reprezentowanych przez komunikat. Należy zaznaczyć, że ilość i różnorodność formy medialnej nie zawsze jest korzystna dla procesu kształcenia.

Uczenie się z komunikatów medialnych może być prowadzone na dwa sposoby. Pierwszy z nich występuje wtedy, gdy mamy pewien zasób wiedzy o danym doświadczeniu czy zjawisku, czyli mamy pewną przedwiedzę (M. Kąkolewicz, 2008). Ten rodzaj komunikatu dla uczącego się jest korzystniejszy. Następuje proces odświeżania wiedzy, odpamiętywania, w którym qualia rzeczywiste odwołują się do bezpośredniego doświadczenia i więcej treści jest zapamiętywanych.

W drugim przypadku komunikat medialny miałby stanowić podstawowe, pierwotne źródło tworzenia schematu poznawczego. Pozytywne efekty takiego poznania są niewielkie. Za przykład mogą posłużyć doświadczenia z fizyki czy chemii, w których ważne jest, aby osoba zainteresowana była obecna podczas przeprowadzania badań, gdyż odczuwanie zmysłowe (np. siła nacisku czy szybkości mieszania, zapach, wydobywające się ciepło) jest podstawowym warunkiem rozumienia zachodzących reakcji i wartości poznawczych.

W praktyce edukacyjnej najczęściej spotykamy się z werbalnym⁵ przekazem nauczyciela wspomaganym przez treści książkowe (podręcznikowe, zalecana literatura). Komunikaty tekstowe (werbalne) to najczęściej przymiotniki i przysłówki, reprezentujące qualia, które nie dają możliwości powstawania nowych qualiów (M. Kąkolewicz, 2008). Wyjątkiem może być przypadek, kiedy między nauczycielem a uczniem powstanie silna interakcja w postaci sprzężenia zwrotnego⁶: odbiorca dzięki wnikliwej współpracy z nadawcą, używając odpowiednich porównań, odnosi się do sytuacji, których qualia nadawca potrafi odszukać w pamięci. W zależności od tego, jak głęboki (w sensie zakresu i intensywności) jest poziom przetwarzania informacji, wzrasta liczba i złożoność operacji; w toku procesu przetwarzania poddawane są docierające do nas informacje. Przetwarzanie informacji na głębszych poziomach wpływa na zapamiętywanie informacji. Ma to szczególne znaczenie w procesie uczenia się. Jeśli na podstawie teorii behawioralnych można przypuszczać, że liczba powtórzeń ma wpływ na zapamiętywanie (co jest prawdą), to teoria poziomów przetwarzania informacji i badania z niej się wywodzące pokazują, że nie tyle liczba powtórzeń (wkuwanie), ile myślenie w o wiele większym stopniu zwiększa efekty uczenia się. Odnoszenie nowej wiedzy do tej,

⁵ „Najbardziej złożony kod używany przez człowieka to język, czyli system znaków i rządzących nimi reguł, będący istotą komunikacji werbalnej. Poprawne posługiwanie się językiem, czyli używanie znaków z kodu językowego, to tzw. akty mowy. Natomiast za pośrednictwem wypowiedzi reagujemy na zadane pytanie bądź przedstawioną sugestię. Wypowiedź może ukazywać nowy sens, może uzupełniać, rozwijać bądź komentować poprzednią wypowiedź. Tło wypowiedzi modyfikuje ją, a słowa ukazują swoje znaczenia dopiero w kontekście innych słów. Występują również różne style i języki mowy w zależności od danej sytuacji życiowej. Nasze wypowiedzi mają wpływ na działanie, myśli i uczucia innych ludzi, a skutki naszych zachowań werbalnych mogą być różne i przynosić odmienne efekty. Porozumiewanie się to wbrew pozorom bardzo trudny i skomplikowany proces, który wymaga świadomej kontroli tego, co przekazujemy, i jak nasze komunikaty rozumie odbiorca. Samo opanowanie reguł tworzenia zdań właściwych dla danego języka nie gwarantuje jeszcze poprawnej komunikacji” (A. Musiał, 2012). Natomiast komunikacja niewerbalna (bezsłowna) opiera się na mowie ciała (np. gestach, mimice). Istnieją dwa rodzaje kanałów komunikacji niewerbalnej: ruchy ciała (np. gesty, dotyk, mimika, kontakt wzrokowy) oraz zależności przestrzenne (dystans, jaki istnieje między rozmówcami).

⁶ Stanowi je proces odwrócenia komunikacji, podczas którego wyrażamy swoją reakcję na odebrany komunikat nadawcy: im silniejsze jest sprzężenie zwrotne, tym lepsza jakość procesu komunikacji. Wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje sprzężeń zwrotnych: bezpośrednie i pośrednie (owocujące np. wzrostem efektywności pracy).

jaką się już ma, i wytwarzanie licznych skojarzeń sprawiają, że informacje są o wiele lepiej zapamiętywane i łatwiej mogą zostać odtworzone. Szczególnie dobrze na przypomnienie wpływa odnoszenie materiału do samego siebie, gdyż sprawia, że informacje są głębiej przetwarzane i lepiej pamiętane. Proces ten nazywa się efektem autoreferencji⁷ (T. Zaręba, 2012).

Umysł przejawia się w działaniu, jest tworem z natury swej aktywnym, lecz jest również czymś więcej niż tylko epifenomenem systemu nerwowego. Umysł przejawia się w powiązaniu, które konstruuje między swoimi wewnętrznymi stanami a tym, jaki skutek przynosi jego działanie poprzez działania (A. Skibiński, 2003).

Koncepcja poziomów przetwarzania informacji pojawiła się w 1972 r. dzięki badaniom F.I.M. Craika i R.S. Lockharta. Zauważyli oni, że im głębszy poziom przetwarzania informacji, tym większe prawdopodobieństwo jej zapamiętania.

Proces kodowania jest ściśle uzależniony od ilości i rodzaju uwagi poświęcanej informacji. W szczególności przypomnienie sobie określonych informacji jest łatwiejsze wtedy, kiedy – wydobywając je z pamięci – wykorzystujemy ten sam rodzaj przetwarzania, którym posługiwaliśmy się podczas ich zapamiętywania. Zależność ta jest nazywana zasadą przetwarzania dostosowanego do transferu (D. Knuth, J.H. Morris Jr, V. Pratt, 1977)⁸. Może to być obmyślanie przykładów obrazujących przeczytany materiał czy twierdzenia, albo odwrotnie, przykłady podważające twierdzenia. W przypadku gdy na egzaminie zadaniem będzie napisanie eseju, proces kojarzenia powinien rozpocząć się od zastanowienia nad formą zapamiętania pewnych faktów łączących; często należy zadawać pytanie „dlaczego”. Pracując nad materiałem w ten sposób, jest duże prawdopodobieństwo nie tylko napisania dobrego eseju, ale zapamiętania przerobionych tekstów na długi czas. Często słyszymy od studentów czy licealistów zwrot „zakuć, zdać, zapomnieć”, ale wcale tak nie musi być. Przecież studiowanie to nie tylko przechowywanie wiadomości w pamięci krótkotrwałej⁹, lecz wiedza, z której powinniśmy czerpać naukę przez całe życie.

Dennett (1997, s. 71) mawiał, że o mocy umysłu – w istocie o tym, że umysł jest świadomy – decyduje nie to, jak wygląda, lecz to, co „to potrafi zrobić”. Umysł jest „generatorem oczekiwań, z teraźniejszości wydobywa wskazówki, które oczyszcza za pomocą tego, co zachował z przeszłości, i przekształca w przewidywania przyszłości”, podejmując realne działania.

Postrzeganie świata/rzeczywistości przez każdego z nas wygląda nieco inaczej i zapisywanie doświadczenia jest kodowane w inny sposób. Dlatego budowanie nowej wiedzy uwarunkowane jest tym, jak wygląda nasza przedwiedza (historia pamięci). Ważna jest również podbudowa naszej przedwiedzy: Czy opiera się na doświadczeniu bezpośrednim czy treściach medialnych (M. Kąkolewicz, 2008)?

W qualiach bezpośrednich ważna jest liczba zmysłów, która bierze udział w doświadczeniu, ale równie istotne jest zaangażowanie emocjonalne: głębokość doświadczenia oraz wczuwania się w proces poznawania i zapamiętywania.

⁷ Perspektywa autoreferencyjna nakazuje potraktować umysł jako relację.

⁸ Algorytm Knutha-Morrisa-Pratta – algorytm wyszukiwania wzorca w tekście. Wykorzystuje fakt, że w przypadku wystąpienia niezgodności ze wzorcem sam wzorec zawiera w sobie informację pozwalającą określić, gdzie powinna się zacząć kolejna próba dopasowania, pomijając ponowne porównywanie już dopasowanych znaków. Dzięki temu właściwy algorytm działa w czasie liniowym od długości przeszukiwanego tekstu i wzorca, co dla dużych wzorców ma znaczenie.

⁹ Ze względu na kryterium czasu wyróżniamy następujące rodzaje pamięci: ultrakrótką (sensoryczną), krótkotrwałą (STM) i trwałą (LTM), do której dostęp może być łatwiejszy lub trudniejszy.

W qualiach medialnych, podobnie jak w qualiach bezpośrednich, istotną rolę odgrywa liczba zmysłów, do których się odwołujemy, będąc uczestnikiem odbioru medialnego. Przykładem obrazującym wykorzystanie zarówno qualiów medialnych, jak i bezpośrednich jest oglądanie filmu (qualia medialne) przedstawiającego wypadek rowerzysty, który – przejeżdżając przez piaszczystą drogę – nie zapanował nad rowerem, wskutek czego doznał obrażeń ciała. Osoba, która kiedykolwiek znalazła się w podobnej sytuacji¹⁰, wie, jak trudno utrzymać się na rowerze, jeżdżąc po piachu, jak trzeba kontrolować swoje ruchy, trzymać kierownicę, hamować oraz z jaką siłą i precyzją pedałowac, aby się nie wywrócić. Możliwości jest wiele, ale mając podobne doświadczenia, możemy powiedzieć znacznie więcej na temat przyczyn upadku niż osoba, która nigdy nie jeździła na rowerze, tzn. pozbawiona możliwości odwoływania się do qualiów bezpośrednich. Osoba taka, oglądając wypadek, może odbierać go w sposób najwyżej emocjonalny; może odczuwać współczucie dla poszkodowanego, co wynika z jej wrażliwości, ale nie wie, jaka jest dokładna przyczyna upadku; widzi, że rowerzysta nie mógł utrzymać się na rowerze, ale nie może podpowiedzieć, co powinien zrobić, aby uniknąć upadku, bo sama podobnej sytuacji nie przeżyła.

Dla wiedzy i dojrzałości osobowej niezmiernie ważne są qualia związane z doznaniem emocjonalnymi, takimi jak: współczucie, radość, ból, miłość, żal. Doznając podobnych stanów, możemy w pełni zrozumieć cierpienie czy radość innej osoby.

Na zajęciach ze studentami czy w szkołach spotykamy się najczęściej z komunikatami werbalnymi, w których nie ma możliwości odwoływania się do qualiów bezpośrednich. Kąkolewicz (2008) zadaje pytanie, czy nie warto by spróbować wyjść z zamkniętych klas do realnego świata, do muzeów interaktywnych, inkubatorów wiedzy, gdzie możliwe jest bezpośrednio zetknięcie się z omawianym materiałem przedmiotowym. Autorka artykułu jest pewna, że nauczyciele o tym wiedzą, ale czy jest to realne przedsięwzięcie? Ile mamy inkubatorów wiedzy, laboratoriów, pracowni aktywności poznawczej, muzeów interaktywnych? W szkołach przekaz werbalny jest przekaźnikiem wiedzy, ale nie jedynym; często uczniowie i nauczyciele na lekcje geografii czy biologii sami przynoszą materiały do zajęć, do których mają dostęp; na lekcjach języka polskiego odgrywają scenki z życia bohaterów, aby zrozumieć istotę postępowania postaci. Specjalistyczne pracownie są wykorzystywane na pewno, lecz nie w pełni. Bardzo często brakuje składników do przeprowadzenia doświadczenia, a szkoła z powodu ograniczeń finansowych kupuje ich mało albo wcale. Idealnie by było, gdyby każda lekcja fizyki, chemii, geografii czy biologii mogła być podparta doświadczeniami, wyjściem do naturalnego środowiska. Czasami potrzeba o wiele mniej, aby nauka była wykładana i przekazywana na najwyższym poziomie, a dzieci czy młodzież usatysfakcjonowana. Przeprowadzony przeze mnie wywiad swobodny z licealistami z Częstochowy¹¹, którzy mieli zajęcia dodatkowe z geografii prowadzone w nielicznych grupach, potwierdza, że młodzież była zachwycona zajęciami. Co było w tych zajęciach

¹⁰ Qualia bezpośrednio to odwoływanie się do wcześniejszych qualiów („zapisów” pamięci). Możemy odwoływać się do odczuć mentalnych, jakie towarzyszyły nam podczas próby zapanowania nad kierownicą, takie jak strach, niepokój, co za chwilę może się stać, czy zdołamy przejechać ten niefortunny kawałek drogi, a następnie konsekwencje upadku (np. ból kończyn czy głowy). Widząc podobne sytuacje, często mówimy: „pamiętam jak dziś”, „jeszcze teraz, oglądając podobne sceny, czuję ból i strach”.

¹¹ II Liceum Ogólnokształcące im. Romualda Traugutta w Częstochowie, wywiad swobodny w dniu 17.05.2012 z uczniami klasy Ic o profilu ekonomicznym, na temat „Efektywność zajęć dodatkowych z geografii w małych grupach”.

szczególnego? Nie wyjście do świata rzeczywistego, ale liczebność grupy, konfrontacja (zwrotna) z nauczycielem, możliwość współpracy z nauczycielem, częsta, bezpośrednia komunikacja. Młodzi ludzie uważali, iż wiedza zdobyta na zajęciach była podana w przystępny sposób, dużo więcej zapamiętali, było ciekawiej, mogli zostać zauważeni, uczeń częściej wchodził w interakcję z pozostałymi uczestnikami lekcji. Na pytanie: „Jak byś określiła/określił zajęcia?“, podawali określenia: „ciekawe“, „świetne“. W sposobie, w jaki mówili, używając komunikacji niewerbalnej w postaci zachwytu, głośniej, było słycać i widać, że są to lekcje, na które będą czekali z niecierpliwością. Nie należy zapominać o roli nauczyciela, który potrafił stworzyć taki scenariusz zajęć, że efekt końcowy jest i był do pozazdroszczenia.

Technologie informacyjne a zewnętrzne struktury wiedzy

J.S. Bruner (1965) pisał, że dla efektywnego i optymalnego kształcenia ważne jest zwiększenie naturalnego zainteresowania uczącego się materiałem nauczania (za: D. Steller, 2010, s. 185).

W dzisiejszych czasach nowe technologie są wyzwaniem dla nauczycieli. Chodzi o to, aby korzystać z tych narzędzi w taki sposób, żeby uczeń czy student z pomocą tutora mógł tworzyć nowe treści. Technologie informacyjne wymuszają na uczącym się samodzielność, a rolą nauczającego jest zainteresowanie, pokazanie narzędzi pracy i metod informatycznych, np. zaproponowanie środowiska pracy na platformie Moodle¹² w celu wykonania zadania czy projektu.

Środki komunikacji medialnej, takie jak technologie informacyjne, nie wspomagają bezpośrednio procesu uczenia się. Mogą pełnić ważną rolę weryfikatora wiedzy przez fora dyskusyjne z innymi uczestnikami, wyszukiwanie informacji w Internecie w celu sprawdzania poprawności swojej wiedzy czy jej uzupełnienie, wzbogacanie treści i jej magazynowanie w celu późniejszego odpamiętywania. Kąkolewicz (2008) proponuje wykorzystanie środków technologii informacyjnych do tworzenia zewnętrznych struktur wiedzy. Chodzi o to, aby dostępne miniaturowe komputery typu tablet PC, palmtop (PDA, osobisty asystent cyfrowy) czy netbook pełniły rolę osobistego notatnika, ale z możliwością rejestracji naszej pracy w przystępnej formie, przy czym w każdym momencie moglibyśmy ją odtworzyć, przypomnieć, powiązać z innymi treściami i uzupełnić.

Współczesny świat zdominowany został przez obraz. Podstawowa część odbieranych przez człowieka informacji to te, które są efektem procesu wizualizacji, co ma określone skutki dla odbioru wiadomości. Pojawienie się komputera, który skoncentrował wiele mediów w jednym urządzeniu, spotęgowało możliwości oddziaływania na człowieka. Pojawił się specyficzny język symboli, który układa się w naszym umyśle w fantastyczne,

¹² Moodle, czyli Open Source Course Management System (CMS), znany również jako Learning Management System (LMS) oraz Virtual Learning Environment (VLE). Stał się bardzo popularny wśród nauczycieli na całym świecie jako narzędzie do tworzenia dynamicznych stron internetowych dla studentów. Aby pracować, musi być zainstalowany gdzieś na serwerze, albo na jednym z własnych komputerów lub w internetowej firmie hostingowej. Wiele instytucji używa jej jako platformy do prowadzenia pełnych kursów on-line, a inne do kursów mieszanych czyli tradycyjnego nauczania i elektronicznego (tzw. *blended learning*). Posiada wiele modułów, np.: fora, bazy danych, czaty, testy (<http://moodle.org/about/>).

przesycone wyobraźnią wizje. Pracując z komputerem czy palmtopem, pobudzamy swoją wyobraźnię, tworząc własny, niepowtarzalny świat, daleki od obiektywnej rzeczywistości, ale tworzymy go także w każdych innych warunkach. Istota tego problemu polega jednak na tym, że wykorzystując – obok tekstu – obraz i dźwięk, poszerzamy możliwości dopływu informacji do naszego mózgu, skutkiem czego dokonujemy daleko idących przekształceń samych siebie. Ta wielokanałowość dopływu informacji stwarza lepsze warunki przetwarzania wiadomości, a tym samym sprawniejsze myślenie i, w konsekwencji, działanie (B. Siemieniecki, 2003, s. 26–29).

Internet zalała fala informacji. Wyszukiwanie i selekcja właściwych treści stały się czasochłonne. Często internetowa wiedza na dany temat jest niewiarygodna, błędna i niedokładna. Wikipedia, do której sięga każdy uczeń czy student, podaje treści niepełne albo nie do końca zgodne z wiedzą encyklopedyczną, książkową. Dlatego też konieczne staje się jej weryfikowanie (np. przez fora dyskusyjne lub czaty z innymi użytkownikami procesu poznawczego), jak to ma miejsce np. na stronie wiki.com czy pl.wikipedia.org, na których można edytować hasła oraz dyskutować.

Treści tekstowe czy pliki audio zamieszczone na stronach internetowych pobudzają do aktywnego interpretowania czy konstruowania wiedzy. Programy telewizyjne mają w Internecie swoje fora dyskusyjne i osoby z pierwszych stron gazet niejednokrotnie odnoszą się do tych dyskusji. Często na losy programu telewizyjnego mają wpływ komentarze internautów.

Media pobudzają krytyczne myślenie i niezależne wnioskowanie, ale tylko wtedy, gdy odbiorca jest wrażliwy i chce być aktywnym uczestnikiem odbioru medialnego, który skutkuje pozostawieniem śladu pamięciowego w jego świadomości.

Nowe technologie wpływają na nasze zapamiętywanie przez porządkowanie informacji i tworzenie struktur hiperłączy, które są śladami zapisu wiedzy tworzonej w różnych przedziałach czasowych czy sytuacjach. Zaletą zapisu takich informacji jest możliwość odtworzenia ich w dowolnym momencie za pomocą urządzeń i narzędzi, jakich dostarcza nowa technologia.

Podsumowanie

Uczenie się przez doświadczenie jest podstawą humanistycznego systemu kształcenia, a jego uczestnicy biorą czynny udział w zdarzeniu dydaktycznym; przyswajając wiedzę w sposób trwały i łącząc wcześniej zapamiętaną, konstruują nowe wartości. Ale to, jak postrzegamy świat, zależy od naszej indywidualnej biografii, od wiedzy, jaką zdobyliśmy w toku naszego życia. Rzeczywistość jest dostępna w taki sposób i w takich granicach, na jakie zezwala nasze wcześniejsze indywidualne doświadczenie (D. Klus-Stańska, 2010, s. 174). Człowiek rozwija się, wykorzystując potencjał zdobyty na drodze uczenia się i doświadczenia, w toku prawdziwych spotkań międzyludzkich. Nie można tych procesów oddzielać, gdyż – jak pisze B. Śliwerski – jest to „[...] nonsensowne, a przy tym i tak niemożliwe” (2007, s. 14). Każdy z nas przez dokonywanie wyborów, uczestniczenie w zdarzeniach oraz poznawanie świata w działaniu i praktyce wnosi coś do swojego doświadczenia, kształtując własną tożsamość. Stanowisko takie jest niezwykle istotne dla przyszłych pedagogów, ponieważ

[...] i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczać tego wszystkiego, co już dawno uległo

w ich własnym życiu zapomnienia, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, zaufania nadziei i radości (B. Śliwerski, 2007, s. 14).

Symulacja komputerowa doświadczeń czy eksperymentów szkolnych nie w pełni odgrywa rolę edukacyjną, ponieważ tylko bezpośrednie uczestnictwo połączone z odczuciami emocjonalnymi zostawia trwałe ślady pamięciowe. Jednak poszukiwanie informacji w Internecie może stać się atrakcyjną i pasjonującą formą kształcenia indywidualnego (B. Niemierko, 2008), tak samo jak korzystanie z urządzeń komputerowych przez swoją dostępność może tworzyć sieć treści zapisanych w pamięci urządzenia, które, odtworzone, sprzyjają kojarzeniom faktów i tworzeniu nowej wiedzy.

Bibliografia

- Acrid, robot wyglądający jak prawdziwy człowiek, www.asimo.pl/modele/actroid.php (9.04.2012).
- Algorytm Knutha-Morrisa-Pratta, http://pl.wikipedia.org/wiki/Algorytm_Knutha-Morrisa-Pratta (9.04.2012).
- Bąbel, P., Wiśniak, M. (2008). *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Warszawa.
- Berger, N. *Teoria elearningu*, http://edu.pjwstk.edu.pl/wyklady/ele/scb/2_Teoria_elearningu.htm (1.06.2012).
- Bruner, J.S. (1965). *Proces kształcenia*. J. Radzicki (tłum.). Warszawa.
- Czym jest Moodle?, <http://moodle.org/about/> (1.06.2012).
- Daniel Dennett, http://pl.wikiquote.org/wiki/Daniel_Dennett (9.04.2012).
- Dennett, D.C. (1997). *Natura umysłów*. W. Turopolski (tłum.). Warszawa.
- Duch, W. (1998). Czym jest kognitywistyka? *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1. Epifenomenem, <http://sjp.pl/epifenomenem> (12.05.2012).
- <http://robosklep.eu/sklep/pl/c/Humanoidalne/60> (27.05.2012).
- http://technologie.gazeta.pl/internet/1,104665,8780014,Spiders_Web__Co_to_jest_tablet_i_do_czego_sluzy_.html (10.05.2012).
- <http://technologie.gazeta.pl/internet/2029020,104665,11374131.html> (10.05.2012).
- Jak wybrać palmtop?, www.swistak.pl/poradniki/156-Jak-wybrac-palmtop.html (20.05.2012).
- Kąkolewicz, M. (2008). Technologie informacyjne i konstruowanie wiedzy a qualia. W: J. Morbitzer (red.). *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Komputer w edukacji*. Kraków.
- Kąkolewicz, M. (2008). Qualia a uczenie się z mediów i edukacja upozorowana. W: J. Morbitzer (red.). *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Komputer w edukacji*. Kraków.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Knuth, D., Morris, J.H. Jr, Pratt, V. (1977). *Fast Pattern Matching in Strings*. *SIAM Journal on Computing*, 6.
- Kosslyn, S.M., Rosenberg, R.S. (2006). *Psychologia. Mózg. Człowiek. Świat*. B. Majczyzna (tłum.). Kraków.
- Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. E. Grzybowska, Z. Przyrowski, M. Ślifirska (tłum.). Warszawa.
- Musiał, A. (2012). Sztuka sprawnej komunikacji, www.profesor.pl/mat/n11/n11_a_musia_040521_2.php?id_m=11718 (12.05.2012).
- Nęcki, Z. (2000). *Negocjacje w biznesie*. Kraków.

- Niemierko, B. (2008). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa.
- Robot humanoidalny ASIMO, www.howstuffworks.com (20.05.2012).
- Siemieniecki, B. (1998). Kognitywistyka a media – obszary cywilizacyjnych zagrożeń i możliwości. *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1.
- Siemieniecki, B. (2003). *Technologia informacyjna w polskiej szkole*. Toruń, www.pedagogika.umk.pl/ztk/a4.htm (21.05.2012).
- Skibiński, A. (2003). Umysł jako system autoreferencyjny. Referat wygłoszony na seminarium „Czym jest umysł?” w IFiS PAN, 17.01.2003, <http://szcz.academia.edu/AdamSkibi%C5%84ski/Papers/1434613> (12.05.2012).
- Steller, B. (2010). Funkcja technologii cyfrowych w formowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych. W: A. Matuszak (red.). *General and Professional Education*, 1, <http://genproedu.com/paper/2010-01> (28.05.2012).
- Spiders Web: Co to jest tablet i do czego służy? Teoria eLearningu, http://edu.pjwstk.edu.pl/wyklady/ele/scb/2_Teoria_elearningu.htm (9.04.2012).
- Śliwerski, B. (2007). *Wprowadzenie do wydania polskiego*. W: J. Holt. *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Kraków.
- Tablet PC Android MID, <http://tabletpcandroid.biz> (10.05.2012).
- Wójcik, B. (1997). *Świadomość ponowoczesna i jej krytyka, Funkcjonalizm homunkularny w interpretacji świadomości Daniela C. Denneta*. Kraków.
- Wójcik, J. (2006). *Nauki o mózgu – wprowadzenie*, www.kognitywistyka.net/mozg.html (21.05.2012).
- Zaręba, T. (2012). Teoria poziomów przetwarzania informacji, http://ppp.tnb.pl/viewpage.php?page_id=104 (21.05.2012).

Streszczenie

Uczymy się dzięki temu, że potrafimy odbierać otaczający nas świat przez zmysły. Kognitywizm rozszerza postrzeganie uczenia się, które traktuje jako zestaw złożonych procesów przetwarzania informacji, ich interpretowania oraz budowania skomplikowanych modeli mentalnych. Znajduje miejsce dla technologii informacyjnych jako narzędzia do porządkowania informacji i wiedzy, ale widzi także szanse na tworzenie zewnętrznych struktur pamięci w postaci połączeń plików tekstowych, dźwiękowych czy graficznych, które pełnią rolę kluczy do tworzenia nowej wiedzy.

Summary

We learn by the fact that we are able to receive the world around us through the senses. Cognitivism expands the perception of learning, treats as a set of complex processes of information processing, their interpretation and building complicated mental models. There is a place for information technology as a tool to organize information and knowledge and also sees opportunities for the creation of external memory structures as the links of text, audio or video files acting as keys to the creation of new knowledge.

Część 3

**Szczegółowe rozwiązania metodologiczne -
indywidualne współczynniki humanistyczne**

Agnieszka Kozerska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metodologiczne koncepcje badań nad środowiskiem edukacyjnym

Wstęp

Środowisko edukacyjne jest pojęciem wieloznacznym. Jego treść zależy od przyjętych przez badaczy założeń tworzących szerszy kontekst teoretyczny badań. Różnice w definicjach wynikają m.in. z tego, że badacze odwołują się do różnych źródeł epistemologicznych, socjologicznych czy psychologicznych. Są także konsekwencją istnienia w pedagogice odmiennych paradygmatów, które implikują odmienne sposoby stawiania przez badaczy pytań i formułowania na nie odpowiedzi. Według A. Kargulowej (1998) w pedagogice można wyróżnić co najmniej trzy sposoby rozumienia przez badaczy pojęcia **środowiska**.

Pierwszy z nich polega na pojmowaniu środowiska jako kompleksu warunków dla naturalnego wzrostu. Środowisko jest w tym przypadku rozumiane jako podłoże, z którego jednostka czerpie składniki niezbędne dla rozwoju. Ta grupa przedstawicieli pedagogiki za istotne uważa podejmowanie działań, które przyczynią się do takiej organizacji życia człowieka, aby jego rozwój był jak najmniej utrudniony. Zadaniem osób zajmujących się wspomaganiami rozwoju jest dbałość o optymalne wyposażenie środowiska. Możliwe są tutaj dwie orientacje metodologiczne: psychopedagogiczna i socjopedagogiczna. Orientacja psychopedagogiczna koncentruje się na diagnozowaniu potrzeb osób wspomaganych (ich umiejętności, lęków, oczekiwań itp.) i opracowywaniu strategii działania w procesie udzielania im pomocy, zapewnieniu psychicznego wsparcia, poczucia bezpieczeństwa. Natomiast orientacja socjopedagogiczna koncentruje się na środowisku jako miejscu, diagnozowaniu tego środowiska i takiej jego organizacji, aby sprzyjała rozwojowi przebywających w nim ludzi. Pedagog często występuje tutaj w roli lidera środowiska lokalnego, inicjatora akcji środowiskowych.

Drugim sposobem, w jaki rozumie się środowisko w badaniach pedagogicznych, jest pojmowanie go jako źródła celowo stosowanych bodźców wspomagających rozwój wychowanka. To wspomaganie rozwoju odbywa się często w warunkach zinstytucjonalizowanych. Badacze reprezentujący tę orientację próbują określić optymalny model działania; planują cele, metody pracy i formy organizacyjne działań. Wykorzystują w tym celu badania eksperymentalne i przeglądowe (np. określają związki korelacyjne między sposobem zorganizowania środowiska a rozwojem wychowanków).

Zupełnie inną kategorią, wyróżnioną przez Kargulową (1998), jest rozumienie środowiska jako układu społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych. W badaniach nad środowiskiem użyteczne mogą się też okazać klasyfikacje zaproponowane przez H. Radlińską (1961). Posługując się różnymi kryteriami, Radlińska wyróżnia środowisko bezpośrednie (które obejmuje „to, co najbliższe”) oraz środowisko dalsze (o szerszych granicach zasięgu); środowisko obiektywne (oznaczające „to, po co człowiek sięgnąć może”) oraz środowisko subiektywne (które zawiera elementy oddziałujące w danej chwili na człowieka); środowisko materialne (składające się z realnych wytworów człowieka i przyrody) oraz środowisko niewidzialne, psychiczne (obejmujące m. in. idee, wierzenia, zwyczaje, a także więź moralną).

W dotychczasowych rozważaniach dominują jednoznaczne definicyjne odniesienia środowiska edukacyjnego do dzieci i młodzieży (D. Jankowski, 2006). Mówi się więc często o środowisku wychowawczym. Jako przykład posłużyć może definicja sformułowana przez J. Pietera, który przez środowisko wychowawcze rozumiał

[...] złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swojego życia (1960, s. 49).

F. Znaniecki (1973, s. 87) także odnosił to pojęcie do dzieci i młodzieży. Przez środowisko edukacyjne rozumiał „[...] odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu”, przy czym dookreślał, że to środowisko społeczne jest wytwarzane dla „osobnika młodocianego”. K. Sośnicki (1964) przez środowisko wychowawcze rozumiał „ogół sytuacji wychowawczych”. We wszystkich tych definicjach można dostrzec (D. Jankowski, 2006) dychotomię: dorośli – osobnicy wychowywani. Obecnie przyjmuje się, że pojęcie środowiska edukacyjnego odnosi się do wszystkich grup wiekowych. Środowisko edukacyjne człowieka to, ogólnie mówiąc, wszystkie te czynniki materialne oraz niematerialne, które mają związek z jego szeroko rozumianym uczeniem się. Przy czym istotne jest spostrzeżenie D. Jankowskiego (2006, s. 56), że człowiek dorosły w wysokim stopniu sam współkreuje swoje środowisko edukacyjne, że jest ono pochodną stylu życia człowieka. Środowisko edukacyjne człowieka ma zatem wpływ na to, w jaki sposób podejmuje on aktywność edukacyjną, ale przez tę aktywność człowiek może także wpływać na to, jak bogate (różnorodne) jest jego środowisko edukacyjne.

Sposób rozumienia pojęcia środowiska edukacyjnego zależy od przyjętej definicji edukacji, która – zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych – zmieniała się pod wpływem warunków społecznych, ekonomicznych i kulturowych (M. Malewski, 2010). Termin „edukacja” może oznaczać

[...] zespół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. A zatem edukację tworzą czynności nauczania i uczenia się (M. Malewski, 2010, s. 46).

Jeśli w tej definicji położymy akcent na nauczanie, to – mówiąc o środowisku edukacyjnym – będziemy skupiać się na instytucjach edukacyjnych, na takim planowaniu procesu nauczania, żeby był jak najbardziej skuteczny. Elementy otoczenia jednostki poza instytucją, w której zachodzi nauczanie, będą nas interesowały pod kątem ich związku z efektywnością nauczania. Jeśli zaś zaakcentujemy uczenie się, to poszerzymy terytorium edukacji. Uczenie się nie dotyczy bowiem tylko instytucji edukacyjnych, nie dotyczy tylko profesjonalnej wiedzy naukowej, ale jest obecne w codziennych interakcjach między ludźmi, w potocznym

doświadczeniu. Znaczącym elementem środowiska edukacyjnego będzie w tym przypadku każda sfera życia codziennego. Celem edukacji będzie

refleksyjna interpretacja składowych świata życia [jednostki – A.K.] i redefinicja tożsamości podmiotu poznającego (J. Mezirow, 1991; cyt. za: M. Malewski, 2010, s. 58).

Pytając o środowisko edukacyjne, pytamy o kontekst, w jakim zachodzi uczenie się. Kontekst ten można traktować jako coś stałego, niezmiennego, pozostającego w dających się poznać związkach przyczynowo-skutkowych z uczeniem się jednostek. W ten sposób niektórzy badacze traktują uczenie się pozostające w ścisłym związku z nauczaniem w instytucjach edukacyjnych. Natomiast konsekwencją przyjęcia szerokiej definicji uczenia się jako uczenia się w codzienności będzie zmiana sposobu rozumienia kontekstu uczenia się. W edukacji dorosłych można wskazać na trzy rodzaje kontekstów uczenia się: społeczny, kulturowy i biograficzny. Granice między wymienionymi rodzajami kontekstów są nieostre, trudne do jednoznacznego określenia (E. Kurantowicz, 2006, s. 64).

W zależności od przyjętych przez badaczy paradygmatów możemy umownie podzielić badania nad środowiskiem edukacyjnym na oparte na przesłankach obiektywistycznych lub subiektywistycznych (K. Rubacha, 2008, s. 307–308).

W badaniach obiektywistycznych przedmiot poznania traktowany jest tak, jakby był zewnętrzny, bada się fakty. Fakty zaś traktowane są jak rzeczy, dzięki czemu poddają się pomiarowi empirycznemu. „Rzeczą jest [...] wszystko cokolwiek jest dane, cokolwiek nasuwa się lub narzuca naszej obserwacji” (E. Durkheim, 2000, s. 56). Przyjmuje się tutaj założenie, że przedmiot badania jest dany wszystkim podmiotom poznającym w ten sam sposób. Obiektywność badania jest jednym z kryteriów oceny tego typu badań. Jak zauważa D. Urbaniak-Zajac (2006, s. 211), we współczesnych naukach społecznych obiektywność ontologiczna rozumiana jako zgodność wypowiedzi teoretycznej z obiektywnie istniejącą realnością jest zwykle zastępowana obiektywnością aperspektywiczną (inaczej: intersubiektywną), nie sposób bowiem bronić poglądu, że istnieją „nagie fakty”. Badanie obiektywne (intersubiektywnie) jest przeprowadzone w taki sposób, żeby wynik poznania nie zależał od subiektywnych wpływów poznającego (D. Urbaniak-Zajac, 2006, s. 211). Temu celowi służy standaryzacja procesu zbierania i opracowywania danych. W takich badaniach zwykle stosuje się obiektywne narzędzia badawcze, tzn. tak skonstruowane, żeby dwie różne osoby, które opracowują wyniki dotyczące tych samych badanych osób, dochodziły do dokładnie tego samego rezultatu.

Natomiast w badaniach subiektywistycznych zarówno badacz, jak i badani są refleksyjnymi uczestnikami interakcji przebiegającej w określonym kontekście społecznym. Subiektywność badacza jest cechą w tych badaniach świadomie wykorzystywaną (D. Urbaniak-Zajac, 2006). Przedmiot poznania pozostaje w tym przypadku w związku z podmiotem poznającym: przedmiot poznania staje się w procesie rozumienia go przez podmiot poznający.

Środowisko edukacyjne w badaniach opartych na przesłankach obiektywistycznych

W przypadku badań opartych na przesłankach obiektywistycznych, które mają na celu poznanie środowiska edukacyjnego, badacze zwykle dążą do wyróżnienia obserwowalnych elementów otoczenia człowieka związanych z kształceniem i ich opisania. Precyzyjne

zdefiniowanie środowiska, jego operacjonalizacja jest warunkiem umożliwiającym standaryzację narzędzi badawczych. Próbę analizy składników środowiska wychowawczego rozumianego w ten sposób podjął w latach 50. ubiegłego wieku Pieter (1960). Badania Pietera realizowane w paradygmacie pozytywistycznym miały na celu faktograficzne udokumentowanie badanej rzeczywistości. Miały w kolejnych etapach posłużyć do: opisu środowiska życia dzieci, zdiagnozowania poziomu rozwoju wychowanków w środowisku ich życia, a także określenia, jakie czynniki środowiska mają wpływ na rozwój dzieci, a jakie nie są istotne. Ponadto badania te miały posłużyć do organizowania praktyki w taki sposób, żeby dostarczyć jak najwięcej bodźców stymulujących rozwój wychowanków. Propozycję eksplikacji pojęcia środowisko dziecka przedstawił także Z. Zimny (2000, s. 397). Autor wyjaśnił pojęcie środowiska, wykorzystując definicję eksplikatywną systemową. Określenie „systemowa” oznacza wielopoziomowość definicji, będącą skutkiem wielu podziałów logicznych ze względu na brane kolejno pod uwagę kryteria tych podziałów. I tak, na pierwszym poziomie uszczegółowienia zostało wyróżnione środowisko ogólne, wspólne dla wszystkich ludzi żyjących na danym terenie, oraz środowisko indywidualne poszczególnych osób. W obrębie środowiska ogólnego wyróżnione zostały kategorie obejmujące środowisko: przyrodnicze, społeczne, polityczne, gospodarcze; natomiast w obrębie środowiska indywidualnego wyróżnione zostało środowisko rodzinne i sąsiedzkie. Każda z tych kategorii została następnie jeszcze bardziej uszczegółowiona. Na przykład w obrębie środowiska rodzinnego wyróżnione zostały takie kategorie, jak status: społeczny, materialny, cywilizacyjny, kultury materialnej, kultury funkcjonalnej.

Między poszczególnymi wyróżnionymi przez badacza elementami środowiska mogą zachodzić różnego rodzaju zależności. Niektóre elementy środowisk mogą współwystępować ze sobą, w innym przypadku występowanie jednego elementu może wykluczać występowanie innego, a między jeszcze innymi elementami może nie być żadnego związku. W takim przypadku bardzo użytecznym narzędziem eksploracji danych jest tworzenie typologii (grup). Grupować można zarówno zmienne (w tym przypadku elementy środowiska), jak i badane osoby. Grupowanie danych pomaga lepiej zrozumieć badane zjawisko. Jak zauważa U. Augustyńska,

[...] grupowanie pozwala z bogactwa, różnorodności dostrzeganych cech zjawiska albo też złożonego obiektu utworzyć nadrzędne kategorie jego opisu. Wyniki grupowania tworzą obraz „z lotu ptaka”, pomagają dostrzec zależności, które dopiero z tej perspektywy są widoczne (U. Augustyńska, A. Kozerska, 2008, s. 204).

Próbie typologii środowisk rodzinnych w zależności od konsekwencji dla sytuacji dziecka w środowisku szkolnym przeprowadził w latach 80. J. Piekarski (1986). Piekarski wyróżnił i opisał cztery typy środowisk rodzinnych. Głównym kryterium konstruowania typologii uczynił natężenie i łączne występowanie czynników sprzyjających lub niesprzyjających uspołecznieniu i wynikom w nauce szkolnej dzieci. Do wyznaczenia typów środowisk zastosował więc kryterium zewnętrzne: stopień uspołecznienia i wyniki w nauce szkolnej. Uzyskane typy Piekarski uporządkował następnie według stopnia, w jakim zapewniają możliwości rozwoju dziecka w zakresie przyjętych zmiennych zależnych. Na podstawie analiz uzyskanych danych zostały zbudowane cztery typy środowisk rodzinnych dzieci: wzorcowe, przeciętne, niekorzystne wychowawczo i dysfunkcjonalne. Obecnie dzięki zastosowaniu komputerów możemy w tworzeniu typologii zastosować bardziej zaawansowane metody, które pozwalają na grupowanie danych. Wielowymiarowa statystyka dysponuje

odrębną dyscypliną, która oferuje zbiór metod służących do wyodrębniania jednorodnych podzbiorów populacji – analizą skupień. Metody analizy skupień stosujemy często w przypadkach, kiedy jesteśmy w eksploracyjnej fazie badań, nie dysponujemy żadnymi hipotezami *a priori* (A. Stanisławski, 2007, s. 114). Kryterium, jakie decyduje o tym, czy dany obiekt zaliczyć do danego skupienia czy nie, jest kryterium typu wewnętrznego. Na przykład badane osoby można grupować, biorąc pod uwagę ich aktywność edukacyjną. Analiza skupień (np. metoda *k*-średnich) daje możliwość pogrupowania tych osób w ten sposób, aby w jednej grupie były osoby podobne pod względem profilu aktywności edukacyjnej. Powstaną w ten sposób typy (grupy) osób różniących się nie tylko pod względem stopnia, w jakim podejmują aktywność edukacyjną, ale także różniących się sposobem, w jaki tę aktywność podejmują. Następnie otrzymane skupienia można porównywać pod względem cech środowiska, w jakim żyją, i tym samym poszukiwać związku między środowiskiem a aktywnością edukacyjną. Można też zastosować podejście odwrotne: grupować osoby, biorąc pod uwagę podobieństwo ich środowisk (wyróżnić typy środowisk, w jakich żyją badane osoby), a następnie każdą grupę opisać pod względem aktywności edukacyjnej. W obu przypadkach dążymy do maksymalnie wiernego odtworzenia rzeczywistości; tworzymy typy realne (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 89). Celem tworzenia tego rodzaju typologii jest nie tylko uporządkowanie badanej rzeczywistości, ale też odkrycie związków między badanymi zmiennymi: środowiskiem obiektywnym a aktywnością edukacyjną. Przypadki zaliczone do jednego typu nie są oczywiście identyczne. Są one podobne pod względem wartości interesujących nas zmiennych; mówimy tu o kategorii typów przeciętnych, uśrednionych (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 92). Wszystkie analizowane przypadki są porównywane pod względem wartości zmiennych, które uważamy za istotne, i następnie w kolejnych etapach tworzenia typów dążymy do zachowania jak największej homogeniczności (podobieństwa) w obrębie grup i jak najmniejszej homogeniczności w obrębie całej typologii (między grupami). Badacz w tym przypadku stara się odwzorować rzeczywistość istniejącą poza przeżyciami osób badanych, dokonuje wglądu obiektywistycznego w rzeczywistość badaną.

Badania obiektywistyczne nad środowiskiem edukacyjnym w obrębie kształcenia instytucjonalnego to w znacznej części badania dydaktyczne. Pojęciem centralnym są tutaj zwykle cele kształcenia inspirowane taksonomią B. Blooma lub ich adaptacjami (B. Niemierko, 1990). Środowisko edukacyjne jest w tym przypadku projektowane w taki sposób, aby jak najskuteczniej osiągnąć przyjęte cele (R. Gagné, L. Briggs, W. Wagner, 1992). Opisy przykładów badań typu obiektywistycznego w dydaktyce podaje np. D. Klus-Stańska (2010, s. 120–128). W wielu przypadkach są to „[...] klasyczne ujęcia metodyczne, odnoszone do praktyki nauczycielskiej” (D. Klus-Stańska, 2010, s. 121). Badania te często mają charakter eksperymentów lub pomiaru diagnostycznego. Interesującym przykładem nieeksperymentalnych badań z zakresu dydaktyki opartych na przesłankach obiektywistycznych jest praca B. Łukasik (2006), dotycząca związku między warunkami związanymi z osobą nauczyciela w szkole a poziomem uzdolnień twórczych uczniów. Aby opisać analizowany związek, Łukasik poszukiwała optymalnego modelu regresji wielokrotnej. W początkowej fazie badań przyjęła dziesięć zmiennych niezależnych. W rezultacie analiz przyjęła model uwzględniający tylko dwie zmienne niezależne: wyższego poziomu uzdolnień twórczych można się spodziewać u uczniów mających twórczych nauczycieli oraz takich, którzy stosują demokratyczny styl kierowania klasą szkolną. Innym przykładem mogą być badania I. Sikorskiej (2010) nad przedszkolem jako środowiskiem edukacyjnym. Autorka porównała trzy systemy prezentujące odmienne modele wychowania: przedszkole Montessori, waldorfskie

oraz standardowe. Przedmiotem badania był m.in. związek między oddziaływaniem środowiska przedszkolnego na dzieci a ich kompetencjami rozwojowymi (np. inteligencją werbalną, niewerbalną, koncentracją, kreatywnością, samodzielnością, rozwojem społecznym, ruchowym). W analizach statystycznych w porównaniach trzech środowisk wykorzystana została m.in. analiza wariancji ANOVA.

Badania oparte na przesłankach obiektywistycznych nie wykluczają stosowania metod zbierania danych uznanych za jakościowe. Na przykład można badać środowisko edukacyjne, stosując wywiad narracyjny; później tę narrację potraktować jako „[...] kolekcję obiektywistycznie pojmowanych faktów” (M. Malewski, 2010, s. 150); następnie uogólnić wyniki, tworząc „faktualną zbitkę”, „[...] ewidencję faktów biograficznych w durkheimowskim rozumieniu faktu” (M. Malewski, 2010, s. 145). Brak pomiaru czy brak analiz opartych na metodach statystycznych nie świadczy jeszcze o wyjściu poza założenia charakterystyczne dla badań scjentystycznych, które mówią, jak poznajemy świat, jaki jest status poznawczy badacza, czym jest wiedza.

Środowisko edukacyjne w badaniach opartych na przesłankach subiektywistycznych

Na środowisko edukacyjne można też patrzeć, uwzględniając współczynnik humanistyczny, czyli badać, jak funkcjonuje ono w ludzkiej świadomości. Można przyjąć, że środowisko edukacyjne jest światem konstruowanym w świadomości ludzi i że ta konstrukcja jest obdarzona przez nich sensem i znaczeniem. W tym przypadku zadaniem badacza jest gromadzenie wiedzy o subiektywnych strukturach sensu. Według zwolenników **badania etnograficzno-deskrypcyjnego**¹ sposobem dotarcia do stanów cudzej świadomości jest rozumienie. Polega ono w tym przypadku na wczuwaniu się badacza w czyjeś doznania, myśli, wyobrażenia. Badania są ukierunkowane na odtworzenie świata widzianego oczyma uczestników wydarzeń, na odtworzenie subiektywnych struktur sensu. Nie jest to odtwórcze przeżywanie doznań innej osoby. Rozumienie jest poznaniem pośrednim: na podstawie pewnych obserwowalnych własności (np. gestów, zachowań, wytworów) badacz dochodzi do wniosków na temat stanów świadomości innych ludzi (E. Mokrzycki, 2007, s. 182). Dokonuje się to dzięki podobieństwu ludzkich struktur psychicznych oraz dzięki temu, że badacz ma dostęp do własnych doznań, wyobrażeń i przez analogię może własne doświadczenia rzutować na inną osobę. W procesie rozumienia badacz wykorzystuje całą wiedzę o danym człowieku, o jego właściwościach psychicznych, przy czym skuteczność rozumienia zależy w dużej mierze od własnego doświadczenia wewnętrznego badacza, od bogactwa jego doświadczeń życiowych. W procesie rozumienia ważnym czynnikiem jest wyobraźnia badacza, dzięki której badacz stawia się w sytuacji badanej osoby. Mokrzycki (2007) nazywa to swoistego rodzaju „eksperymentem myślowym”. Dokonując eksperymentu, badacz zadaje sobie pytanie, jakie elementy świadomości kryją się za danym zachowaniem. Wynik tego eksperymentu to rezultat rozumienia (E. Mokrzycki, 2007, s. 185). Z kolei w **badaniach fenomenologiczno-interakcjonistycznych** badacz nie tyle wczuwa się w sytuację osób badanych, ile świadomie wykorzystuje status swojej obcości wobec badanej rzeczywi-

¹ Por. określenia wariantów badań jakościowych zaproponowane przez E. Terharta (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 26–27).

stości (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 26). Pozwala to na dostrzeżenie przez badacza elementów rzeczywistości nieuświadomianych przez badane osoby.

Środowisko edukacyjne rozumiane w sposób uwzględniający współczynnik humanistyczny jest środowiskiem subiektywnym jednostki, tym, czym ona żyje, co ma dla niej znaczenie. Można w tym miejscu posłużyć się pojęciem środowiska niewidzialnego. Radlińska (1961) mówiła o „środowisku niewidzialnym”, które uważała za czynnik mający fundamentalny wpływ na rozwój jednostki. Na środowisko niewidzialne składają się czynniki psychologiczne, system wartości, kultura duchowa i subiektywne przeżycia jednostki. Czynniki te stanowią podłoże (grunt), na którym zachodzą procesy związane z uczeniem się jednostki. Środowisko niewidzialne stanowi

[...] przeżycie, wierzenie, nastawienie uczuciowe, zwyczaje stanowiące więź moralności grupy, kształtuje jednostkę, podtrzymuje jej siły lub ogranicza dalsze jej dążenia (H. Radlińska, 1961, s. 33).

Podobnie termin „środowisko” rozumiał Znaniecki:

[...] środowisko rzeczywiste grup społecznych to nie środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy [...] w nim lokalizuje, lecz to, które sami członkowie tych grup postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia (1988, s. 41).

Takie rozumienie pojęcia środowiska odpowiada podstawowym przesłankom symbolicznego interakcjonizmu, który głosi, że człowiek żyje w środowisku symbolicznym, wśród obiektów znaczących, a nie wśród rzeczy (E. Hałas, 1987, s. 63). W związku z tym nie ma prostych związków przyczynowo-skutkowych między nieożywionymi składnikami środowiska a rozwojem jednostki. Rozwój jest procesem, który zachodzi w wyniku działań podejmowanych przez jednostkę w celu rozwiązywania problemów. Wykonując te działania, jednostki interpretują i na własny użytek definiują postrzegane zjawiska i zdarzenia. Takie założenie, oparte na tezie pragmatyzmu, że znaczenie powstaje w procesie działania, przyjmował też Znaniecki, prekursor symbolicznego interakcjonizmu (E. Hałas, 1987, s. 64). Znaniecki pisał, że

[...] każdy element, który wchodzi w skład systemu kulturowego, jest tym, czym wydaje się być w doświadczeniu tych ludzi, którzy aktywnie mają z nim do czynienia (za: E. Hałas, 1987, s. 64).

Ten sam fragment rzeczywistości obiektywnej może być dla odbiorcy np. doznaniem estetycznym, ale może też nie mieć dlań żadnego znaczenia. Zwraca na to uwagę A. Stachura (2007, s. 283), który, analizując pojęcie środowiska informacyjnego ucznia, pisze, że dwie osoby umieszczone w tym samym otoczeniu informacyjnym będą poddane oddziaływaniu dwóch różnych środowisk informacyjnych. W. Sroczyński (2007, s. 28), analizując pojęcie **środowiska niewidzialnego**, zastanawia się nad zasadnością wyróżniania w pedagogice społecznej poszczególnych elementów rzeczywistości społecznej, przyrodniczej i kulturowej, które i tak w umyśle odbiorcy nabierają nowego znaczenia. Jako bardziej trafne niż pojęcie środowiska niewidzialnego Sroczyński proponuje pojęcie **świata człowieka**. Środowisku bowiem przypisujemy raczej desygnaty fizyczne, a świat kojarzy się z tymi informacjami pochodzącymi z otoczenia, które stają się treścią jego samoświadomości. U podstaw świata przeżywanego leżą więc procesy samoświadomościowe; świadomość własnej osoby jest konieczna, aby przeżywać świat (Z. Zaborowski, 2002, s. 201). Środowisko, w jakim człowiek

żyje, dostarcza mu określonych informacji, które stają się treścią samoświadomości. Treści te są selektywnie i subiektywnie przetwarzane, np.

[...] inne informacje docierają do zawodowego piłkarza występującego w drużynie narodowej, inne do wybitnego naukowca, socjologa pracującego na uniwersytecie (Z. Zaborowski, 2002, s. 201).

Dla procesu wychowania konieczne jest poznanie świata życia jednostki. Bardzo ważne jest spostrzeżenie Radlińskiej, że do środowiska niewidzialnego należy przeszłość na równi z teraźniejszością. Ten wątek rozważań kontynuuje O. Czerniawska (1997–1998). W poszukiwaniu wydarzeń znaczących dla danej generacji widzi ona czynnik, który pozwala lepiej rozumieć jednostkę i ułatwia znalezienie form pomocy w jej rozwoju. Mówiąc o środowisku niewidzialnym jako środowisku edukacyjnym, mamy na myśli czynniki sprzyjające edukacji, której zadaniem nie jest tylko dostarczanie wiedzy jednostce. Jest to edukacja rozumiana jako całościowe uczenie się jednostki dotyczące budowania własnej tożsamości, jako zdobywanie doświadczenia życiowego, kształtowanie postawy wobec innych i wobec wydarzeń. Jest to edukacja „[...] roztopiona w świecie życia” (O. Czerniawska, 2007, s. 28). Zainteresowanie badaczy uczeniem się w codzienności, kontekstami tego uczenia się, spowodowało renesans badań biograficznych, zwłaszcza dotyczących edukacji dorosłych.

Badania oparte na przesłankach subiektywistycznych pojawiają się również na gruncie dydaktyki (D. Klus-Stańska, 2010). Procesy nauczania-uczenia się interpretuje się tutaj nie tylko z perspektywy różnych ujęć teoretycznych, ale także z różnych punktów widzenia uczestników procesów dydaktycznych (D. Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). Badacze w tym przypadku interesują się kontekstem konstruowania tożsamości uczestników lekcji; „skuteczne nauczanie” przestało być centrum zainteresowania. Elementy procesu kształcenia są tutaj postrzegane jako obszar doświadczeń nauczyciela i uczniów. Interesującym przykładem mogą być badania P. Stańczyka (2009) nad znaczeniami nadawanymi szkole przez uczniów gimnazjum. Wyniki badania Stańczyk uzupełnił o ciekawe kontrowersje, które dostrzegł, analizując schemat myślenia gimnazjalistów w perspektywie znaczeń nadawanych swojej pracy przez nauczycieli. Jeszcze inaczej szkoła jako środowisko edukacyjne jest traktowana w **badaniach krytyczno-emancypacyjnych**. Ten typ badań można określić jako odmianę **badania jakościowych fenomenologiczno-interakcjonistycznych** (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 27). W tym przypadku badacz świadomie wykorzystuje swoją pozycję obcego wobec badanej rzeczywistości po to, aby uświadomić badanym istnienie pewnych elementów tej rzeczywistości, których oni sami nie dostrzegają. Badacz ukazuje badanym mechanizmy społecznego zniewolenia, które działają poza ich świadomością, z których istnienia nie zdają sobie sprawy, ponieważ uznają ich obecność za coś oczywistego. Badacz jest osobą zaangażowaną w wywoływanie zmian w środowisku; dąży do zmiany struktury „ja” w świecie życia badanych, do transformacji treści ich świadomości; stara się ukazać ukryte sprzeczności funkcjonujące w podtrzymywanym przez badanych porządku społecznym. Badania krytyczno-emancypacyjne odnoszące się do kształcenia w instytucjach edukacyjnych pokazują np. skutki władzy nad znaczeniami i komunikacją. Na przykład badania prowadzone przez L. Kopciewicz (2009) pokazują, że szkoła może pośredniczyć w procesie tworzenia nierówności płciowych. Badaczka zauważa mnóstwo nauczycielskich przekazów oraz praktyk mających na celu wzmacnianie dyspozycji uznanych za typowe dla danej płci. Przekazy tego typu płyną ze zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli wobec uczniów i uczennic, a także z programów nauczania i podręczników oraz ukrytego pro-

gramu szkolnego. Z kolei w badaniach M. Nowickiej (2009) prowadzonych w warunkach szkolnych pokazano, że szkoła blokuje rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów (np. przez brak dyskursu jako formy komunikacyjnej na lekcjach), a także blokuje rozwój tożsamości uczniów (np. przez nacisk na posłuszeństwo wobec autorytetu, eksponowanie kar, totalność oceniania – restrykcyjne ocenianie każdej formy aktywności ucznia). Innym przykładem rozważań osadzonych w paradygmacie krytycznym są badania M. Pryszmont-Ciesielskiej (2010) nad ukrytym programem w edukacji akademickiej. Miały one na celu m.in. uświadomienie istnienia ukrytego programu i wynikających zeń konsekwencji oraz problemów funkcjonujących w edukacji akademickiej. Badania krytyczno-emancypacyjne zorientowane są na rozpoznanie czynników ograniczających jednostkę. Uświadomienie sobie przez jednostkę istnienia tych czynników może być początkiem procesu uwalniania się od ograniczeń, początkiem działań jednostki ukierunkowanych na osiągnięcie nowych obszarów wolności. I w taki sposób jest tutaj rozumiana edukacja. Pojęcie to nie jest kojarzone po prostu z wiedzą czy kompetencjami, lecz jest związane z podmiotowym byciem w świecie. W rezultacie krytycznej edukacji jest możliwe

[...] osiągnięcie refleksyjnej, krytycznej świadomości, która wyraża się w samodzielnym dokonywaniu wyborów według podmiotowego systemu wartości, w odważnym, godnym wypowiedzeniu własnych sądów i opinii oraz w odpowiedzialnym podejmowaniu działań prowadzących do doświadczania wolności (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 30).

Środowisko niewidzialne jednostki, jej świat życia staje się dla niej środowiskiem edukacyjnym w momencie, kiedy zaczyna sobie uświadamiać istnienie elementów tego środowiska będących źródłem jej uprzedmiotowienia i zaczyna wyrażać niezgodę na świat dany.

Podobnie jak w przypadku omówionych w poprzedniej części artykułu badań ilościowych nad środowiskiem obiektywnym, badania jakościowe nad środowiskiem subiektywnym (niewidzialnym) mają na celu generowanie uogólnień. O ile jednak w badaniach ilościowych w wyniku analiz statystycznych przeprowadzonych na danych tworzy się typy przeciętne, inaczej mówiąc, najczęściej występujące, to w badaniach jakościowych chodzi o poznanie typów idealnych, które odzwierciedlają istniejące możliwości (Urbaniak-Zajac, 2010, s. 248). Badacz w badaniach jakościowych nad środowiskiem niewidzialnym, z jednej strony, opisuje i interpretuje pojedyncze przypadki, z drugiej zaś podejmuje próbę zidentyfikowania tego, co typowe, a to z kolei pozwala lepiej zrozumieć każdy przypadek z osobna. W tym miejscu można odwołać się do rozważań M. Webera (1976), według którego tworzenie typów idealnych i związany z tym idealizujący sposób rozumienia stanowi formę „rozumienia wyjaśniającego”. Weber wyróżniał dwa sposoby rozumienia. Pierwszy z nich, empatyczny, polegał na wczuwaniu się w stany psychiczne innych ludzi, w ich przeżycia. Drugi to właśnie rozumienie wyjaśniające. Ten drugi sposób dąży do formułowania sądów ogólnych i jest metodologicznie prawomocny dla nauk humanistycznych. Badacz dąży do odkrycia pewnych trwałych wzorów, według których są regulowane codzienne zachowania ludzi. W tym celu musi posłużyć się kategoriami bardziej ogólnymi, nadbudowanymi nad kategoriami bezpośrednio opisującymi tę codzienność. Te uogólnienia to typy idealne. Ujawniają one kulturowe matryce, według których przebiegają ludzkie działania (za: M. Malewski, 2010, s. 132). Tworzenie typów idealnych przekracza poziom opisu. Badacz tworzy konstrukt pojęciowy – przypadek o cechach idealnych, innymi słowy, prototyp, przypadek optymalny, przedstawiciela idealnego. Jest to przypadek, który szczególnie trafnie reprezentuje dany typ (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 92). Ten przypadek odgrywa rolę pojęciowej pomocy i nie ma

odzwierciedlenia w realnej rzeczywistości. Służy temu, aby można było przypadki empiryczne opisać i wyjaśnić przez zestawienie z typem idealnym (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 91). A. Schütz (1971), dyskutując z Weberem, wskazywał, że budowanie typów idealnych ma miejsce w życiu codziennym, a nie jest tylko dokonaniem nauk społecznych. Typologie stosowane w życiu codziennym pomagają ludziom radzić sobie ze złożonością rzeczywistości. Natomiast typologie tworzone przez badaczy różnią się od tych stosowanych w życiu codziennym użyciem sformalizowanych metod, które spełniają wymogi intersubiektywnej sprawdzalności i uogólniania (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87). Analityczna perspektywa badaczy i uczestników życia codziennego może więc być ukierunkowana na ten sam obiekt – subiektywnie pomyślane znaczenie (I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87). Typologie tworzone np. w badaniach etnograficzno-deskrypcyjnych czy fenomenologiczno-interakcjonistycznych opierają się na „[...] wiedzy potocznej jednostek o świecie” (A. Schütz, 1971, za: I. Nentwig-Gesemann, 2004, s. 87); dążą do odtworzenia struktur sensu, jaki jednostki nadają doświadczeniom; zmierzają do zobaczenia rzeczywistości, w której żyją osoby badane ich oczami.

Środowisko edukacyjne w badaniach wychodzących poza dychotomię obiektywizm – subiektywizm

W przypadku **badania strukturalno-rekonstrukcyjnych** (D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, 2001, s. 27) celem analiz jest odkodowanie reguł gramatyki interakcji społecznych. S. Krzychała (2007), omawiając metodę dokumentarną jako jedną z rekonstrukcyjnych metod interpretacji praktyk codzienności, odwołuje się do socjologii wiedzy K. Mannheima. Mannheim wyróżnia dwa poziomy wiedzy: komunikatywną i koniunktywną. Te dwa poziomy wiedzy Mannheim demonstruje na przykładzie praktyki wiązania węzła (za: S. Krzychała, 2007, s. 30–31). Biegła praktyka wiązania węzła wymaga pewnych umiejętności manualnych, które są nabywane nie na drodze przyswajania wiedzy teoretycznej, ale przez samodzielne próby, obserwację i naśladowanie innych osób. Osoba ucząca się w ten sposób zaczyna rozumieć, jak wygląda praktyka wiązania węzła, jednak wiedza ta nie podlega bezpośredniej eksplikacji. Jest to

[...] wiedza ateoretyczna, rozpoznawana jako styl, *habitus* praktyki, jako *modus operandi* „typowej” praktyki wiązania węzła [...]. Wiedzy na temat „węzła” działający nie komunikuje poprzez słowa, choć dokumentuje się ona w sposobie, w jaki podejmuje on i przeprowadza sztukę wiązania węzła (S. Krzychała, 2007, s. 31).

Jest to koniunktywny poziom wiedzy. Gdybyśmy chcieli wytłumaczyć praktykę wiązania osobie niepodzielającej tego doświadczenia, tę ateoretyczną wiedzę trzeba by opisać za pomocą ogólnie zrozumiałych pojęć i kategorii. Innymi słowy, trzeba tę praktykę przetłumaczyć na wiedzę komunikatywną. W rozumieniu Mannheima takie opisywanie istoty i sposobu wiązania węzła, tak by rozmówca mógł ją zrozumieć, jest już „interpretacją” (S. Krzychała, 2007, s. 31). W przypadku badania rekonstrukcyjnych badacza nie tyle interesuje treść samych wypowiedzi osób badanych (wiedza komunikatywna), ile raczej skupia się na wiedzy koniunktywnej. Mamy tutaj do czynienia z „obserwacją drugiego stopnia”, której przedmiotem jest „obserwacja pierwszego stopnia” (N. Luhmann, 1990, za: S. Krzychała, 2007, s. 21). Badacz interpretuje rzeczywistość już zinterpretowaną przez osoby badane, stara się uzyskać wgląd w biograficznie lub środowiskowo określone przestrzenie doświadczenia

tych osób. Badacz nie zadaje pytania typu „co” (co badany mówi?), ale zastanawia się nad pytaniem typu „jak” (jak badany podejmuje temat?). Celem badań tego typu jest odkrycie reguł stosowanych przez ludzi, niekoniecznie świadomie, w ich społecznych działaniach. Reguły te są nabywane w procesie socjalizacji, we wspólnych doświadczeniach pokolenia, rodziny. Nie są werbalizowane bezpośrednio przez osoby badane, ale

[...] dokumentują się w przeoczeniach i uwypukleniach, w ukierunkowaniu zaangażowania i uwagi, w sposobie spostrzegania rzeczywistości, w trybie relacjonowania doświadczenia i stylu zadawania pytań (S. Krzychała, 2007, s. 15).

Środowisko edukacyjne jest w tym przypadku rodzajem kontekstu uczenia się, który ma charakter kulturowy. Badania w tym zakresie dotyczyć mogą transmisji wzorców zachowań społecznych, **habitusów** uczenia się, organizacji swojego życia, **wzorów** orientacji edukacyjnych, **stylów** konstruowania wiedzy o jednostce i społeczeństwie. Taka interpretacja jest możliwa

[...] poprzez identyfikację i rekonstrukcję doświadczenia społecznego leżącego u podstaw analizowanych zasobów wiedzy ateoretycznej (S. Krzychała, 2007, s. 33).

Tego typu badania są zarówno obiektywistyczne, jak i subiektywistyczne. Bada się świat przeżywany, ale jednocześnie odtwarza obiektywnie rozumianą strukturę działania. W sposób obiektywny próbuje się gromadzić wiedzę o subiektywnych strukturach sensu. Empiryczną egzemplifikacją może być tutaj projekt badawczy zmierzający do rekonstrukcji pokoleniowo zróżnicowanych „kultur praktyki medialnej” (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004). Celem tych badań było rozpracowanie uwewnętrznionej wiedzy praktycznej, ukierunkowanej działanie „starszych” i „młodszych” grup w odniesieniu do nowych środków medialnych (komputera i Internetu). Badania dostarczyły danych potwierdzających, że okres dorastania i wczesnej dorosłości wiąże się z

[...] kolektywnymi procesami uczenia się i nabywania wiedzy w młodzieżowych grupach rówieśniczych, poprzez które konstytuuje się wymiar koniunktywnej przestrzeni pokoleniowego doświadczenia (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004, s. 144).

W tekście tym zaprezentowano wyniki analizy porównawczej dyskusji prowadzonych w grupach zróżnicowanych wiekowo. Rozpoznano nie tylko różnice uwarunkowane pokoleniowo, ale także różnice związane ze środowiskiem i płcią. Poza tym dostrzeżono, że międzypokoleniowy proces kształcenia, który był przedmiotem badania, różni się od procesu uczenia się w obrębie jednego pokolenia (R. Bohnsack, B. Schäffer, 2004).

Podsumowanie

W artykule przedstawiłam sposoby rozumienia pojęcia „środowisko edukacyjne” z różnych perspektyw oglądu rzeczywistości. Perspektywy te opierają się na odmiennych założeniach ontologicznych dotyczących sposobu istnienia przedmiotu badania (realizm, nominalizm), natury ludzkiej (determinizm, woluntaryzm) oraz epistemologicznych dotyczących natury poznania (empiryzm, metaforyzm). Przesłanki te można podzielić na dwie grupy: obiektywistyczne i subiektywistyczne (K. Rubacha, 2008a). I tak też, umownie, podzieliłam badania nad środowiskiem edukacyjnym. Umownie, ponieważ nie w każdym

przypadku rzeczywistość odczytuje się jako tylko obiektywną albo tylko subiektywną. Czasami dochodzi do „podwójnego czytania rzeczywistości” (P. Bourdieu, L. Wacquant, 2001, s. 12), np. w przypadku badań strukturalno-rekonstrukcyjnych. Przyjęty paradygmat, założenia przyjęte w jego ramach przez badacza zawsze wyznaczają pewne granice poznania, pozwalają zobaczyć pewien fragment rzeczywistości, ale jednocześnie inne fragmenty usuwają poza pole badań. Jak zauważa K. Rubacha (2008b), nie można powiedzieć, że któraś z grup założeń jest dobra lub zła:

Nie ma zatem gorszej lub lepszej metodologii, są tylko różne, z których każda jest dobra do rozstrzygnięcia innego problemu praktyki (2008b, s. 170).

Bibliografia

- Augustyńska, U., Kozerska, A. (2008). Zastosowanie analizy skupień do interpretacji wyników badania skalą poczucia zadowolenia studentów z warunków studiowania. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.). *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa.
- Bohnsack, R. (2004). Metoda dokumentarna – od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Bohnsack, R., Schäffer, B. (2004). Koniunktywne doświadczenia i media. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. A. Sawisz (tłum.). Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk.
- Czerniawska, O. (1997–1998). Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej. *Rocznik Andragogiczny*.
- Czerniawska, O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź.
- Durkheim, E. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. J. Szacki (tłum.). Warszawa.
- Gagné, R., Briggs, L., Wagner, W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Hałas, E. (1987). *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin.
- Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*.
- Kargulowa, A. (1998). Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka – środowisko). W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.). *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Łódź.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kopciwicz, L. (2009). Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Krzychała, S. (2007). *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław.
- Kurantowicz, E. (2006). Badanie lokalnych kontekstów uczenia się. Wybrane (andragogiczne) uzasadnienia i spory. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2.

- Łukasik, B. (2006). *Rozwijanie uzdolnień twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Częstochowa.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
- Marek, T. (1989). *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*. Warszawa.
- Mokrzycki, E. (2007). *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*. Warszawa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2004). Tworzenie typologii. W stronę wielowymiarowej rekonstrukcji przestrzeni doświadczenia. S. Krzychała (tłum.). W: S. Krzychała (red.). *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław.
- Niemierko, B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa.
- Nowicka, M. (2009). Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym – między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia. Z inspiracji koncepcją Jürgena Habermasa. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Piekarski, J. (1986). *Zróźnicowanie wychowawcze środowisk rodzinnych w małym mieście*. Łódź.
- Pieter, J. (1960). *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław – Kraków.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław.
- Rubacha, K. (2008a). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Rubacha, K. (2008b). Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki. W: K. Rubacha (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków.
- Schütz, A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. D. Lachowska (tłum.). W: E. Mokrzycki (red.). *Kryzys i schizma. Antycjencjencystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. T. 1. Warszawa.
- Sikorska, I. (2010). *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków.
- Sołnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa.
- Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne” w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.). *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź.
- Stachura, A. (2007). Wpływ środowiska informacyjnego ucznia na proces kształcenia i samokształcenia. W: F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Integracja nauczania i wychowania*. Szczecin.
- Stanisz, A. (2007). *Przystępny kurs statystyki. T. 3: Analizy wielowymiarowe*. Kraków.
- Stańczyk, P. (2009). Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 2.
- Urbaniak-Zajac, D. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D. (2010). W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Urbaniak-Zajac, D., Piekarski, J. (2001). Badania jakościowe – uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź.
- Zaborowski, Z. (2002). *Człowiek, jego świat i życie. Próba integracji*. Warszawa.
- Zimny, Z.M. (2000). *Metodologia badań społecznych*. Częstochowa.
- Znaniecki, F. (1973, 1 wyd. 1928). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa.
- Znaniecki, F. (1988, 1 wyd. 1922). *Wstęp do socjologii*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule przedstawiono sposoby rozumienia pojęcia środowiska edukacyjnego z perspektywy różnych paradygmatów. Omówiono przykłady badań nad środowiskiem edukacyjnym, koncentrując się na metodologicznych aspektach tych badań.

Summary

The article presents various ways of understanding of the learning environment's concept from the perspective of different paradigms. The author discusses examples of research on learning environment focusing on their methodological aspects.

ks. Jerzy Kułaczkowski

Uniwersytet Rzeszowski

Aspekty metodologiczne pedagogiki rodziny

Złożony i wieloaspektowy przedmiot pedagogiki rodziny, którym jest wychowanie w rodzinie (S. Kawula, 2004, s. 34–42), wyznacza w decydującej mierze metodę, czyli sposób jego poznawania (A. de Tchorzewski, 2004, s. 57–58). Określenie natury i rodzaju potrzebnych do tego metod jest zadaniem dyscypliny naukowej, jaką jest metodologia nauk¹, zwłaszcza jej subdyscypliny, jaką jest metodologia badań naukowych. Zajmuje się ona szczegółowymi prawidłami badań naukowych², czyli zalecanymi i stosowanymi w tych badaniach zasadami i sposobami postępowania badawczego. Zasady, czyli reguły lub normy takiego postępowania, to najogólniejsze dyrektywy (zalecenia) mające na celu ułatwienie w miarę skutecznego przeprowadzania badań naukowych. Natomiast sposoby postępowania badawczego to mniej lub bardziej skonkretyzowane procedury (strategie) gromadzenia i opracowania interesujących badacza wyników (materiału badawczego). Sposoby te noszą nazwę metod (M. Łobocki, 2006, s. 13–14).

W najogólniejszym znaczeniu metoda to świadomie i systematycznie stosowany sposób, wzorcowy dobór i układ elementarnych czynności, który pozwala skutecznie i ekonomicznie osiągnąć cel tego działania. Dlatego pod pojęciem metody naukowej można rozumieć:

- tok operacji przy stawianiu problemu, ich rozwiązywaniu oraz uzasadnianiu i systematyzowaniu odpowiedzi,
- zespół założeń przyjętych jako ramy czy wytyczne działania,
- ogół czynności i środków zastosowanych do sprawnego osiągnięcia rezultatów badania (S. Kamiński, 1981, s. 184).

Ten ostatni aspekt jest zazwyczaj utożsamiany ściśle z metodą naukową. Ponieważ metoda uprawiania nauki odznacza się wielostronną użytecznością i dużym walorem dydaktycznym,

¹ Metodologia jest nauką o metodach. Jest metanauką, czyli nauką o nauce, rozwijaną w powiązaniu z logiką, teorią poznania, filozofią nauki, naukoznawstwem, historią nauki, psychologią nauki czy socjologią nauki. Ogólna metodologia nauk zajmuje się sposobami prowadzenia działalności naukowej.

² Pod pojęciem badań naukowych należy rozumieć ogół czynności w obrębie pracy naukowej od powzięcia i ustalenia problemu aż do opracowania materiałów (J. Pieter, 1967, s. 159). Dlatego badania naukowe charakteryzują się ściśle określonym przebiegiem. Obejmują one kilka etapów czy, inaczej określając, następujących po sobie faz procesu badawczego: zaistnienie sytuacji problemowej, sformułowanie problemów i hipotez, wybór i konstruowanie narzędzi badawczych, dobór badanych osób, przeprowadzenie badań, opracowanie ich wyników. Etapy te i czynności w nich dokonywane są regulowane przez odpowiednie prawidła.

zasadnym jest traktowanie jej jako najbardziej istotnego sprawdzianu naukowości. Przedstawia ona także to, co jest najbardziej wspólne dla wszystkich typów poznania naukowego. Przyjmuje się, że metody działalności naukowej obejmują trzy obszary:

- tworzenia systemów naukowych: pojęć, praw, teorii, co związane jest z opisywaniem, wyjaśnianiem, definiowaniem, klasyfikowaniem, sprawdzaniem, kontrolowaniem, uzasadnianiem twierdzeń i prognozowaniem;
- empirycznych badań naukowych;
- ujmowania, wyrażania i utrwalania osiągnięć nauki w formie mówionej, pisanej czy obrazowej (S. Palka, 2003, s. 14).

Z racji wyróżnienia zasad i sposobów badań stosowanych lub postulowanych (zalecanych) w poszczególnych dyscyplinach naukowych, metodologia badań naukowych może być uprawiana na dwa sposoby: opisowy lub normatywny.

Metodologia uprawiana w sposób opisowy zajmuje się głównie opisem i analizą faktycznie zastosowanych sposobów w postępowaniu badawczym na przykładzie dotychczas przeprowadzonych badań w określonej dziedzinie nauki.

Natomiast metodologia uprawiana w sposób normatywny próbuje ustalić zasady i sposoby postępowania głównie w znaczeniu postulatycznym, czyli formułuje teoretyczne założenia czy przesłanki istotne dla danego rodzaju badań. Bardziej określa reguły, jak w jakich sytuacjach należy postępować, niż opisuje, kto i w jakich okolicznościach jakie metody stosował. Dlatego zajmuje się ona głównie opracowaniem teoretycznych założeń istotnych z punktu widzenia wartości poznawczej badań możliwych do przeprowadzenia.

Wydaje się, że współcześnie konieczne jest uprawianie metodologii w sposób łączny, czyli opisowo-normatywny. W tak rozumianej metodologii dokonuje się – na przykładzie konkretnych badań – prezentacji zarówno stosowanych, jak i postulowanych reguł postępowania badawczego. Przedstawia się także krytyczne uwagi pod adresem już przeprowadzonych badań i założeń teoretycznych, które się nie potwierdziły lub okazały mało zasadne czy całkowicie błędne.

Uwzględniając powyższe stwierdzenia, można przyjąć, że prowadzenie badań z zakresu pedagogiki rodziny, które są elementem badań pedagogicznych³, wymaga przyjęcia pewnej metodologii. W metodologii pedagogiki poddaje się analizie, z jednej strony, czynności poznawania badawczego w pedagogice, z drugiej zaś wytwory tego poznawania. Metodologia ta określa sposoby rozwiązywania problemów badawczych w zakresie pedagogiki i zależy od orientacji przyjętych przez badaczy tej dyscypliny (J. Gnitecki, 2006a, s. 29-74). Przyjęcie określonej orientacji decyduje o sposobie poznawania rzeczywistości, funkcjonowania badawczego i uogólniania wyników badań⁴.

³ Badania pedagogiczne to zespoły (ciągi) planowych i systematycznych działań służących gromadzeniu (zdobywaniu, zbieraniu), analizowaniu i interpretowaniu danych niezbędnych do rozwiązywania problemów dotyczących faktów, zjawisk i procesów z zakresu wychowania. Przyjąwszy, że problemy są pytaniami, można zdefiniować badania pedagogiczne jako zespoły planowych i systematycznych działań służących gromadzeniu danych niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące faktów, zjawisk i procesów z dziedziny wychowywania (S. Palka, 2003, s. 16).

⁴ W naukach pedagogicznych dominują dwie orientacje: przyrodnicza (społeczna) i humanistyczna. Badacze przyjmujący orientację przyrodniczą, związaną z założeniami realizmu epistemologicznego, akceptują stanowisko, że podmiot poznający może stać poza poznawaną rzeczywistością. Dlatego możliwy jest obiektywizm poznawczy i można generalizować wyjaśnienia na zdarzenia w różnym czasie; zachowania i działania przebiegają według stałych reguł, więc można je poznawać w sposób przyrodniczy. Celem badań jest opis oraz wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów, czemu służą

Biorąc pod uwagę to, że pedagogika rodziny jest subdyscypliną pedagogiczną, można wyróżnić trzy jej podstawowe płaszczyzny badawcze.

I. Pierwsza z tych płaszczyzn dotyczy prowadzenia badań odnoszących się do genezy pedagogiki rodziny, ustalających podstawowe cechy statusu naukowego tej subdyscypliny jako nauki, określających i precyzujących istotne pojęcia dla pedagogiki rodziny, takie jak: natura rodziny, jej struktura, specyfika rodziny jako środowiska wychowawczego, podmiotowość rodziców jako wychowawców, niepodważalność prawa rodziców do wychowania swoich dzieci, istota i źródła autorytetu rodzicielskiego, podmiotowość i wartość dziecka, płaszczyzny wychowania dziecka, metody i środki wychowania dziecka w rodzinie, zasady wychowawcze, postawy rodzicielskie, role rodzicielskie, pedagogizacja rodziców czy zakres współpracy wychowawczej rodziców z różnymi instytucjami społecznymi. Badania te mają na celu także ustalenie możliwości zastosowania konstruktów teoretycznych z innych nauk (np. filozofii, psychologii, socjologii, teologii) do pedagogiki rodziny.

Ponieważ pedagogika jest zarówno nauką teoretyczną, jak i praktyczną (możliwości praktycznego stosowania wiedzy teoretycznej stanowią o jej wartości społecznej), mającą cechy dyscypliny przyrodniczej (społecznej) i humanistycznej, o czym decyduje specyfika faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych, oraz wykorzystującą twórczo dorobek nauk pokrewnych i ten dorobek scalającą, dlatego ważne i potrzebne staje się na tej płaszczyźnie badań tworzenie modeli wychowawczego funkcjonowania rodziny⁵. Modele te następnie mogłyby być sprawdzane w badaniach empirycznych.

Podstawową metodą w tego typu badaniach powinna być metoda dedukcyjna, która polega na stawianiu i dowodzeniu tez w sposób całkowicie rozumowy. Przyjmując jakieś założenia (czyli zdania akceptowane bez dowodu i nie na podstawie doświadczenia), na mocy związków formalnych wyprowadza się z nich twierdzenia, czyli zdania wywnioskowane na podstawie tych założeń. Dlatego wyniki badań prowadzonych za pomocą metody dedukcyjnej mają charakter systemu dedukcyjnego (Z. Hajduk, 2007, s. 87-101).

II. Drugą płaszczyznę badawczą w pedagogice rodziny stanowią badania dotyczące współcześnie realizowanej pedagogii w rodzinie, w danym miejscu i czasie oraz w danych uwarunkowaniach. Badania te mają odpowiedzieć na pytanie o obecny stan wychowania

badania związane z liczeniem i mierzeniem; sprzyja temu standaryzacja technik i narzędzi badawczych oraz operacjonalizacja problemów (zmiennych). Stosowane są tu narzędzia skonstruowane do wielokrotnego użytku (wystandaryzowane). Badacz-przyrodnik stara się obserwować, liczyć, mierzyć i porządkować badane zjawiska według przyjętego modelu teoretycznego. Badacze przyjmujący orientację humanistyczną uznają, że świat ducha i kultury jest odmienny od świata przyrody, podmiot i przedmiot poznania są obustronnie uwarunkowane, wartości determinują to, co ma być poznawane, a celem badania jest rozumienie i interpretacja, badania mają charakter całościowy, duże znaczenie ma kontekst, wyjaśnienia odnoszą się do jednego miejsca i czasu, mogą być stosowane elastyczne sposoby gromadzenia danych, nie stosuje się ustrukturyzowanych metod i narzędzi badawczych, wykorzystuje się doświadczenia hermeneutyki, fenomenologii, filozofii dialogu, interakcjonizmu symbolicznego, podejście jakościowe, empatię i introspekcję, stara się badać od wewnątrz. Badacz humanista usiłuje słuchać, prowadzić dialog, wczuwać się w stany psychiczne badanych osób oraz je rozumieć, nie kierując się wcześniej przyjętym modelem teoretycznym (S. Palka, 2003, s. 19-20).

⁵ Model jest teoretyczną i schematyczną konstrukcją, która przedstawia ludzkie zachowania, służy za przykład i przedmiot odniesień ocen oraz ma praktyczne cele (Z. Tyszka, A. Wachowiak, 1997, s. 59-60). Tak więc model jest obrazem pewnego pożądanego stanu rzeczy, o którym wiadomo, że w rzeczywistości nie występuje, a który służy do oceny zjawisk i stanów rzeczy zachodzących rzeczywiście. Jest jakby wcieleniem pewnych wartości, czymś, co się naśladuje (J. Szczepański, 1972, s. 102; M. Winiarski, 1999, s. 141-143; S. Nowak, 2007, s. 444-447).

w rodzinie. Przydatne do tego celu są badania empiryczne⁶, opierające się na metodach indukcyjnych, czyli sposobach dochodzenia do twierdzeń i ich uzasadniania przez dane doświadczenia, które wyjaśniają (S. Kamiński, 1981, s. 188; J. Gnitecki, 2006c, s. 140).

W pedagogice są przyjmowane różne rodzaje badań procesu wychowania (J. Gnitecki, 2006b). Podziały badań ze względu na przyjmowane kryteria mają charakter bardziej typologii niż klasyfikacji, ponieważ te rodzaje badań są z sobą powiązane, a ich zakresy znaczeniowe w pewnej części się pokrywają. Współcześnie z racji złożoności zjawisk, a do takich można zaliczyć wieloaspektowość wychowania w rodzinie, szczególnie wartościowe w badaniach pedagogicznych jest podejście pluralistyczne, co oznacza, że nie można ograniczać się jedynie do jednego rodzaju badań danych zjawisk, faktów czy procesów (Z. Tyszką, 1991, s. 261–274; 2004, s. 25–33). W badaniu wychowania w rodzinie różne rodzaje badań powinny się wzajemnie uzupełniać. Dlatego w pluralistycznym podejściu badawczym nie można nastawiać się jedynie na dokładny pomiar faktów czy zjawisk, które interesują badacza, lecz także na szczegółowy ich opis i interpretację wraz z kontekstem sytuacyjnym, i to w podwójnym wymiarze: jednostkowym i społecznym. Dopiero poznanie tego kontekstu nadaje właściwy sens badanym zjawiskom. Takie podejście ma swoje uzasadnienie w tym, że poznawana rzeczywistość nie jest jednorodna, a między przedmiotem badania i metodą poznania powinna zachodzić relacja odpowiedności. Daje to szansę dokładniejszego i bardziej niezawodnego wnikania w skomplikowane i intymne sprawy życia rodzinnego, jakim jest wychowanie w rodzinie, a przez to bardziej dokładnej charakterystyki mechanizmu współzależności badanych zmiennych. Stąd też w badaniach dotyczących wychowania w rodzinie należy posługiwać się jednocześnie wieloma metodami badawczymi.

Uwzględniając fakt, że współczesne wychowanie w rodzinie jest w pewnej mierze rezultatem przeszłych wydarzeń, zasadne jest w badaniach tego wychowania odwołanie się w pierw do metody historyczno-porównawczej, która dotyczy faktów wychowawczych mających miejsce w przeszłości (R. Podgórski, 2007, s. 182). Metoda ta polega na badaniu dziejów człowieka i jego aktywności, wytworów działalności ludzkiej, którymi są źródła historyczne (B. Łuczyńska, 1998, s. 121–134; Z. Hajduk, 2007, s. 134–135; S. Palka, 2006, s. 72–73; K. Rubacha, 2008, s. 337–342), przedstawiające wychowanie w rodzinie na danym etapie historycznym ludzkości. Celem tej metody jest nie tylko prezentacja faktów wychowawczych, które miały miejsce w przeszłości, ale przez analizę konkretnych warunków historycznych rozpatrywanie ich także w aspekcie przyczynowo-skutkowym, co ma prowadzić do ich uogólnienia i wskazania prawidłowości ich przebiegu, oraz wyciąganie wniosków na przyszłość (K. Żegnałek, 2008, s. 266). Porównując przebieg zjawisk wychowawczych, można odkryć ich rozwój w czasie (A. Maszke, 2008, s. 166). Badania z zakresu historii wychowania w rodzinie koncentrują się głównie na poznaniu przemian

⁶ Przyczyną wyodrębnienia pedagogicznych badań empirycznych są założenia ontologiczne i epistemologiczne (J. Gnitecki, 2006c, s. 141–158). Z tego punktu widzenia badania te można podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy rodzaj to badania ilościowe, służące opisowi i wyjaśnieniu danego zjawiska pedagogicznego, które wzorują się na modelu badań przyrodniczych (nauki społeczne, zwłaszcza socjologia i psychologia, biorą wzorce z nauk przyrodniczych) (A. Maszke, 2008, s. 70–73). Drugi rodzaj to badania jakościowe, które służą rozumieniu i interpretowaniu zjawiska pedagogicznego oraz wzorują się na modelu badań humanistycznych (S. Palka, 2003, s. 17; D. Silverman, 2008). Coraz częściej przyjmuje się, że najbardziej wartościowe epistemologicznie są te badania pedagogiczne, które łączą z sobą oba rodzaje badań, czyli ilościowe i jakościowe (H.-H. Krüger, 2005, s. 185; D. Silverman, 2009, s. 62–64).

rodziny jako środowiska wychowawczego (K. Jakubiak, 2004, s. 92). Ma to służyć pogłębieniu refleksji i lepszemu zrozumieniu obecnego wychowania w rodzinie. Dzięki temu można uzyskać odpowiedź na pytania: Jak wychowywano w rodzinie w przeszłości? Co pozostało z tego we współczesnym wychowaniu w danym środowisku?

Ważną metodą badawczą w pedagogice rodziny jest eksperyment polegający na obserwowaniu zmian w ściśle określonym wychowaniu w rodzinie pod wpływem celowo wprowadzonego bodźca, którego działanie zamierza się stwierdzić (W. Goriszewski, 2000, s. 126–127). Najpierw wywoływane jest zdarzenie, potem następuje jego przebieg i obserwacja skutków tego zdarzenia. Dlatego eksperyment to dowolne wywołanie zjawiska w określonych warunkach dla dokonania obserwacji (eksperyment tym różni się od obserwacji, że dzięki niemu bada się zjawiska, na których powstanie i przebieg się wpływa) (Z. Hajduk, 2007, s. 119). W tej metodzie badawczej można zamiast wprowadzania nowego bodźca zmodyfikować, tzn. zwiększyć lub zmniejszyć siłę działającego już bodźca w celu stwierdzenia rezultatu tej zmiany w stosunku do badanej sytuacji wychowawczej. Odmianą tej metody jest eksperyment naturalny. Ten typ eksperymentu charakteryzuje się oczekiwaniem na spontaniczne wystąpienie nowego zjawiska, którego wpływ na wychowanie w rodzinie zamierza się zbadać (A. Góralski, 1994, s. 89).

Metodę eksperymentu stosuje się głównie do badania o małym zasięgu. Ta metoda badawcza jest szczególnie przydatna w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, co wpłynęło na proces wychowania w rodzinie, tzn. jej celem jest ustalenie różnego rodzaju zależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi (K. Rubacha, 2008, s. 344; E. Babbie, 2008, s. 253), czyli określonymi czynnikami oddziaływać a ich następstwami w sferze wychowania dziecka. Najważniejszym warunkiem poprawności tej metody badawczej jest szczegółowy i wielostronny opis zmiennych zależnych, a nie szczegółowa analiza zmiennych niezależnych. Są to więc badania weryfikacyjne.

Inną metodą badawczą wykorzystaną w pedagogice rodziny jest metoda statystyczna, która polega na liczbowym ujmowaniu faktów pedagogicznych (K. Rubacha, 2008, s. 202–258). Opisując pobieżnie dużą liczbę badanych przypadków, odnosi się ona do zjawisk masowych (A. Góralski, 1987; S. Juszczak, 2001, s. 110; T. Zimny, 2007, s. 14). Jest to więc metoda typowo ilościowa (J. Łabiec, 1994). Metoda statystyczna jest charakterystyczna dla badań diagnostycznych, które odnoszą się do opisu określonych cech lub dynamiki funkcjonowania faktów pedagogicznych bez głębszego wnikania w istniejące między nimi relacje. Pokazuje nasilenie i częstotliwość występowania danego faktu wychowawczego w rodzinie na tle szerszego kręgu społecznego, czyli jaki jest jego zasięg. Metodą tą można także wykryć przyczynowe lub strukturalne powiązania zjawisk i cech wychowania w rodzinie, o ile dane zjawisko występuje po innym zjawisku lub jednocześnie z nim. Kolejną metodą badań w pedagogice rodziny jest metoda monograficzna. Metoda ta polega na systematycznym badaniu dowolnej społeczności lub instytucji w ich naturalnym i społecznym środowisku, z uwzględnieniem wszystkich zjawisk, jakie zachodzą w badanym obiekcie oraz istniejących między nimi relacji, występujących prawidłowości i specyficznych cech (B. Turlejska, 1998, s. 75–87; J. Sztumski, 2005, s. 120). Cechą charakterystyczną tej metody jest dążenie do gruntownego, czyli jak najbardziej wszechstronnego i pełnego poznania działalności wychowawczej danego środowiska czy instytucji wychowawczej, jej struktury, zasad i efektywności wychowania, z myślą o ich doskonaleniu, opracowaniu koncepcji ulepszenia i prognoz rozwojowych (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 76; A. Maszke, 2008, s. 160). Tak więc w odniesieniu do rodziny metoda monograficzna

polega na bardzo dogłębnym i wieloaspektowym opisie jednej rodziny w jej funkcji wychowawczej, z uwzględnieniem jej dziejów i tła społecznego (K. Żegnałek, 2008, s. 160). Metoda ta opisuje bardzo dokładnie i możliwie wszechstronnie jeden przypadek: konkretną rodzinę w jej działaniu wychowawczym. Metoda monograficzna najlepiej oddaje złożony charakter wychowania w rodzinie i dlatego jest szczególnie ważna w badaniach nad pedagogiką rodziny.

Jeszcze inną metodą badawczą w pedagogice rodziny jest metoda typologiczna, która polega na klasyfikacji i wyborze różnych rodzajów wychowania w rodzinie lub cech tego wychowania. Celem takich działań jest redukcja nietypowych przypadków (czyli takich, które rzadko się powtarzają, zanikają lub z określonych względów są mniej ważne), mająca na celu wyróżnienie podstawowych typów wychowawczych rodzin lub cech tych typów. Każdej z metod badawczych można przyporządkować określone techniki badawcze, które można rozumieć jako konkretne środki techniczne umożliwiające przeprowadzenie badań.

Wszystkie metody empiryczne, którymi posługuje się pedagogika rodziny, mają na celu pokazanie realnego, czyli rzeczywistego stanu wychowania we współczesnej rodzinie.

- III. Trzecia płaszczyzna badawcza pedagogiki rodziny dotyczy wykorzystania wyników badań empirycznych dla stałego udoskonalania wychowania w rodzinie oraz tworzenia programów, które służyłyby pomocą dla opracowywania modeli działań wobec rodziny ze strony polityki społecznej i szeroko rozumianej pracy socjalnej (Z. Tyszka, 1990, s. 199–203; 1991, s. 252–260; Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny, 2000). Chodzi o wskazanie, co i jak należy czynić, aby wspomóc rodzinę w wychowywaniu dzieci. Ważnym aspektem tych badań jest także możliwość ujmowania i utrwalania w różnej formie (głównie publikacji naukowych) osiągnięć badawczych pedagogiki rodziny oraz zwrócenie uwagi na współpracę badawczą ośrodków akademickich zajmujących się pedagogiką rodziny.

Z racji złożoności i wieloaspektowości przedmiotu badań, jakim jest wychowanie w rodzinie, metodologia pedagogiki rodziny zwraca uwagę na konieczność współpracy pedagogiki rodziny w zakresie prowadzenia badań naukowych w wymiarze wewnętrznym (czyli z innymi dyscyplinami pedagogicznymi) oraz zewnętrznym (czyli z dyscyplinami zaliczanymi do innych dziedzin naukowych). W dziedzinie nauk przyrodniczych należy wymienić takie dyscypliny, jak biologia, medycyna czy zdrowie publiczne. Za najważniejsze nauki humanistyczne, z którymi powinna współpracować pedagogika rodziny, należy uznać: filozofię (zwłaszcza antropologię i etykę), socjologię, psychologię, demografię, ekonomię i politologię (S. Palka, 2010, s. 338–353). Z dziedziny nauk teologicznych pedagogika rodziny może czerpać normy, wartości i zasady dotyczące wychowania (M. Nowak, 2008; S. Palka, 2004), które mogą być zastosowane także do działań wychowawczych w rodzinie.

Wychowanie w rodzinie jest zjawiskiem złożonym i mającym wiele aspektów. Obecnie zjawisko to podlega stałym i intensywnym przeobrażeniom, których następstw nie można ustalić z całkowitą pewnością. Biorąc ponadto pod uwagę ogromną rolę rodziny w kształtowaniu osobowości człowieka, jak najbardziej zasadne jest dążenie do prowadzenia świadomej, metodycznej i systematycznej refleksji nad procesem wychowania dziecka w rodzinie. Refleksja taka możliwa jest tylko w odpowiedniej formie, którą stwarza subdyscyplina pedagogiczna, jaką jest pedagogika rodziny. Daje ona szansę na poznanie obiektywnej prawdy o tej części rzeczywistości i równocześnie przyjscia z konkretną pomocą rodzinie w jej pedagogii. Z tych względów pedagogika rodziny zasługuje na szczególne uznanie.

Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. W. Betkiewicz i in. (tłum.). Warszawa.
- Gnitecki, J. (2006a). Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków.
- Gnitecki, J. (2006b). *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań.
- Gnitecki, J. (2006c). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. T. I. Poznań.
- Goriszewski, W. (2000). *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Góralski, A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa.
- Góralski, A. (1994). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Hajduk, Z. (2007). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin.
- Jakubiak, K. (2004). Rodzina polska w dziejach nowożytnych i najnowszych jako przedmiot badań historii wychowania. W: A. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń.
- Juszczyk, S. (2001). *Statystyka dla pedagogów*. Toruń.
- Kamiński, S. (1981). *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kawula, S. (2004). Aspekt pedagogiczny refleksji i badań nad rodziną – uwag kilka. W: A. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń.
- Krüger, H.-H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. D. Sztobryn (tłum.). Gdańsk.
- Łabiec, J. (1994). *Elementy statystyki dla pedagogów*. Olsztyn.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków.
- Łuczyńska, B. (1998). Badania historyczne w pedagogice. W: S. Palka (red.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Maszke, A. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Palka, S. (2010). Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk.
- Palka, S. (red.) (2004). *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków.
- Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny. (2000). *Polityka prorodzinna państwa*. Warszawa.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław – Warszawa.
- Pilch T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
- Podgórski, R. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Bydgoszcz – Olsztyn.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. J. Ostrowska (tłum.). Warszawa.
- Silverman, D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska (tłum.). Warszawa.
- Szczepański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Sztumski, J. (2005). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice.
- Tchorzewski, A. de (2004). Obszary refleksji i badań pedagogicznych nad rodziną. W: A. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń.
- Turlejska, B. (1998). Monografia pedagogiczna i studium przypadku. W: S. Palka (red.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.

- Tyszka, Z. (1990). Specyfika praktycznych zastosowań badania rodziny i ich usprawnianie. W: Z. Tyszka (red.). *Poznańska szkoła badań nad rodziną*. Poznań.
- Tyszka, Z. (1991). *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań.
- Tyszka, Z. (2004). Przedmiot i metodologia pedagogiki rodziny. Sugestie z punktu widzenia poznańskiej szkoły badań nad rodziną. W: A. Janke (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń.
- Tyszka, Z., Wachowiak, A. (1997). *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*. Poznań.
- Winiarski, M. (1999). Model – wzorzec. W: D. Lalak, T. Pilch (red.). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa.
- Zimny, T. (2007). *Metody statystyczne w badaniach i diagnostyce pedagogicznej*. Szczecin.
- Żegnałek, K. (2008). *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule omówiono aspekty metodologiczne pedagogiki rodziny. Biorąc pod uwagę fakt, że pedagogika rodziny jest subdyscypliną pedagogiczną, wyróżniono trzy jej podstawowe płaszczyzny badawcze. Pierwsza płaszczyzna dotyczy prowadzenia badań odnoszących się do genezy pedagogiki rodziny. Drugą płaszczyznę stanowią badania dotyczące współcześnie realizowanej pedagogii w rodzinie. Trzecia płaszczyzna badawcza porusza kwestię możliwości wykorzystania wyników badań empirycznych dla stałego udoskonalania wychowania w rodzinie oraz tworzenia programów, które służyłyby pomocą dla opracowywania modeli działań wobec rodziny.

Summary

The article discusses the methodological aspects of family pedagogy. Taking into account the fact that family pedagogy is a subdiscipline of pedagogy, three basic areas of research were distinguished. The first one applies to conducting research relating to the genesis of family pedagogy. The second area is the study of contemporary pedagogy implemented in a family. The third one refers to the use of the research results of empirical studies for continuous improvement of education in a family and to create programs that would be serve as a help to construct a model for the development of activities for the family.

Maciej Woźniczka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

W stronę metodologii dydaktyki filozofii

Skodyfikowanie zasad sumienia naukowego jest zadaniem metodologii.
Kazimierz Ajdukiewicz (1975)

*Teoria pozwala lepiej rozumieć świat i skuteczniej w nim działać.
Bez odkrywania praw i tworzenia teorii nie może rozwijać się żadna dyscyplina naukowa.*
Wojciech Pasterniak (1984)

*Dydaktyka filozofii jako teoria nauczania filozofii jest dziedziną wiedzy, która ma stanowić funkcję celu służącego
nauczaniu filozofii w szkole na różnych poziomach edukacyjnych.*
Wanda Kamińska (2006)

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce winna ulec wzmocnieniu społeczna funkcja filozofii. W programie IX Polskiego Zjazdu Filozoficznego (Gliwice – Zabrze, 17–21.09.2012) wyodrębniona została Sekcja Dydaktyki Filozofii. W zaproszeniu nań stwierdza się potrzebę zwiększenia miejsca filozofii w dydaktyce ogólnej, poszukiwania skuteczniejszych metod dydaktycznych i wzmocnienia kulturowego znaczenia filozofii w Polsce¹. Mimo tych deklaracji trudno spotkać w literaturze przedmiotu opracowania dotyczące statusu dydaktyki filozofii jako odrębnej dyscypliny teoretyczno-naukowej, w tym również refleksji o charakterze metodologicznym, do niej się stosującej.

Metodologia

Zacząć należy od refleksji ogólniejszej: już precyzowane obecnie, pierwsze wątpliwości dotyczące pojmowania metodologii mają charakter podstawowy. W polskiej terminologii filozoficznej pojęciu „metodologia” nadaje się szersze znaczenie niż angielskiemu pojęciu *methodology* (jako odpowiednik polskiej metodologii wymienia się *philosophy of science*²).

¹ „Tradycja zjazdów filozoficznych sięga roku 1923, kiedy to po raz pierwszy we Lwowie spotkali się wybitni przedstawiciele humanistyki, by podjąć ważne problemy kultury umysłowej społeczeństwa i miejsca filozofii w dydaktyce ogólnej. O potrzebie nauczania filozofii dyskutuje się zresztą do dnia dzisiejszego, poszukując skutecznych metod dydaktycznych i przekonania różnych środowisk, że filozofia jest fundamentem, na którym można i należy budować nie tylko zręby nauk humanistycznych, ale także technicznych czy przyrodniczych” (<http://pzf.polsl.pl/>; 3.09.2011).

² Zob. hasło *Metodologia* (T. Honderich, 1999, s. 574). Angielskiej *philosophy of science* przypisuje się zadanie analizy założeń, podstaw, metod i implikacji nauki. Filozofia nauki budziła kontrowersje wśród

W elementarnym podziale: metodologia nauk empirycznych i metodologia nauk humanistycznych, stwierdza się, że status metodologii nauk humanistycznych nie jest jasno określony. Zwraca tu się uwagę przede wszystkim na brak niespornego zestawu metod stosowanych w naukach humanistycznych (T. Honderich, 1999, s. 574). Niektóre podziały w refleksji metodologicznej przyjmuje się w dość arbitralny sposób. Ze względu na sposób interpretacji (charakter wypowiedzi) sądów metodologicznych wyróżnia się konstrukcje metodologiczne o typie:

- opisu praktyki naukowej (z możliwością „nauki o nauce”),
- konwencji (z pytaniem, jaką grę w naukę należy wybrać),
- normującym (np. postulat przestrzegania norm racjonalności) (T. Honderich, 1999, s. 574).

Ze względu na typ zabiegów poznawczych nauki humanistyczne (obok nauk przyrodniczych) wchodziłyby w skład nauk realnych, których przeciwieństwem są nauki formalne (np. nauki matematyczne) (K. Ajdukiewicz, 1975, s. 174).

Z uwagi na przedmiot badań klasycznie wyróżnia się metodologie: nauk ścisłych, nauk przyrodniczych oraz nauk społecznych (z wyraźną trudnością w dostrzeżeniu metodologii nauk humanistycznych).

Na podstawie kryterium zadań wyróżnia się metodologię opisową i metodologię normatywną.

Mówiąc o odrębnościach metodologicznych nauk przyrodniczych i nauk społecznych, wskazuje się na spór naturalizmu z antynaturalizmem (A. Grobler, 2006, s. 223).

Postawę metodologicznego holizmu przeciwstawia się postawie metodologicznego indywidualizmu (T. Honderich, 1999, s. 575).

Określenie metodologii jako nauki o metodach (np. stosowanych przy formułowaniu twierdzeń i teorii naukowych), ich skuteczności i wartości poznawczej badań naukowych jest różnie doprecyzowane w poszczególnych ujęciach analitycznych.

We współczesnych opcjach i stanowiskach metodologicznych różnie akcentuje się elementy danych postaw badawczych. S. Pabis (1985, s. 205) określił metodologię jako nie tylko naukę o metodach tworzenia wiedzy naukowej, lecz także o metodach sprawdzania wiedzy już istniejącej oraz obecnie tworzonej lub doskonalonej. Zdaniem S. Czygiera metodologia w węższym znaczeniu to

[...] metodologia danej dyscypliny naukowej ukazująca normy postępowania badawczego, których spełnienie stanowi warunek konieczny do uzyskania wartościowej wiedzy naukowej (2007, s. 62).

Z. Hajduk stwierdził, że metodologia szczegółowa podejmuje

[...] zagadnienia typowe dla poszczególnych nauk i bywa uprawiana w ramach danej dyscypliny naukowej, np. metodologia fizyki, biologii, chemii, historii itp. Na dobrą sprawę metodologia każdej z tych nauk powinna być częścią, fragmentem tej nauki. Czym innym jednak jest metodologia, a czym innym metodyka (sposoby nauczania danej dyscypliny naukowej) (2007, s. 86).

I wyjaśniał dalej:

Metodologia nauk rozpatruje aspekt funkcjonalny (czynnościowy) w nauce. Jest teorią metod uprawiania nauki. Analizuje procedury badawcze oraz strukturę i dynamikę teorii naukowych (2007, s. 153).

naukowców, R. Feynman stwierdził żartobliwie, że „[...] filozofia nauki jest tak przydatna naukowcom jak ornitologia ptakom” (http://en.wikipedia.org/wiki/Philosophy_of_science; 16.07.2012).

Według J. Herbuta (1997, s. 14) można wyróżnić metodologie tworzone nie wprost (np. w naukach przyrodniczych: praktyka badawcza, namysł nad nią, ustalenie standardów) oraz metodologie wprost: arystotelesowski apodyktyczno-dedukcyjny system budowania nauki oraz falsyfikacjonistyczna metodologia K.R. Poppera. To przykładowe zróżnicowanie stanowisk w metodologii ogólnej, z jednej strony, może być źródłem wielu opcji badawczych, jednak z drugiej – nie ułatwia precyzyjnego przejścia do metodologii nauk szczegółowych.

Dodatkowe problemy zdaje się odsłaniać współczesna filozofia nauki. Krytyce jest poddawana postawa przedstawicieli pozytywistycznej filozofii nauki, zgodnie z którą zakładano, że istnieje jakaś uniwersalna,

[...] jedna właściwa metoda badawcza, która daje logiczną gwarancję odkrycia prawdy, o ile tylko prawda jest osiągalna. [...] Jest to postawa pokładająca zbyt wielką wiarę w możliwość istnienia apriorycznej [...] „filozofii pierwszej”, czyli wyższego względem stanowiska praktyków punktu widzenia, z którego ich najlepsze wyniki można by dalej oceniać jako dobre bądź złe (S. Blackburn, 1997, s. 237).

Jako postawę bardziej rozsądną wymienia się obecnie analizę metod rzeczywiście stosowanych w danej dyscyplinie, służącą systematyzacji przyjmowanych założeń (postulat naturalizacji epistemologii) (S. Blackburn, 1997, s. 236).

Dydaktyka

Za wartość należy uznać potrzebę rozbudowy dydaktyki jako pewnej konstrukcji teoretyczno-naukowej. J. Topolski w przedmowie do *Metodologii dydaktyki literatury* stwierdził:

Osią konstrukcyjną rozważań autora jest przekonanie o niezbędności odwołań do teorii dla nadania wszelkiej dydaktyce wyższego statusu naukowego [...] [gdyż] prosty empiryzm, pozbawiony świadomych odwołań do teorii, hamuje rozwój dyscypliny (1984, s. 5).

Trudności związane z określeniem statusu teoretycznego dyscypliny występują także w innych naukach teoretyczno-praktycznych, np. psychologii³. Naturalna dla dydaktyki postawa orientacji na praktykę edukacyjną wymaga pewnego zawieszenia, jeśli chcemy ją interpretować wyłącznie jako dyscyplinę teoretyczną (choć należy uwzględnić wnioski płynące z praktyki, traktowanej niekiedy jako „drugiej wiedza”).

Termin „teoria nauczania” został wprowadzony do dydaktyki już w XVII w. (np. dyskusja na temat relacji między teorią nauczania a teorią wychowania – przekaz wiedzy czy kształcenie charakteru). Już w standardowych podręcznikach stwierdza się, że

[...] dydaktyka jako nauka pedagogiczna [...] posiada swój język (charakterystyczną dla siebie terminologię), przedmiot i metody badań, a więc spełnia podstawowe kryteria teorii naukowej. Jako teoria obejmuje zespół podstawowych pojęć, twierdzeń, hipotez, praw i prawidłowości wyjaśniających oraz uzasadniających istotę, organizację i przebieg procesu edukacyjnego (nauczania i uczenia się), a także uogólniających doświadczenia w zakresie tej działalności (K. Żegnałek, 2005, s. 18).

³ „Okazuje się bowiem, że za każdym naukowym postępowaniem kryją się określone założenia, które usprawiedliwiają i uprawniają to postępowanie. Sprawa ta nie zawsze jest jasno stawiana czy nawet uświadomiana, a określone rozstrzygnięcia metodologiczne i metateoretyczne często są traktowane jako «oczywiste», «naturalne» czy zrozumiałe same przez się” (J. Trzópek, 2006, s. 7).

Jednak wbrew tego rodzaju charakterystyce burzliwemu rozwojowi praktyki dydaktycznej nie towarzyszy równie dynamiczny rozwój dydaktyki jako dyscypliny teoretycznej. Jednak pewne propozycje się pojawiają. K. Rubacha (2010, s. 60–62) przedstawił potrzebę budowania pełniejszej wiedzy o edukacji. Wskazał na dwa kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej: na podstawie prawidłowości (wyjaśnienia nomotetyczne) i na podstawie kontekstu (wyjaśnienia idiograficzne). S. Palka (2003, s. 17–18) podał wyczerpujący podział badań pedagogicznych (dokładniej, pięć podziałów na podstawie różnych kryteriów).

Potrzebna jest jakaś próba zebrania dotychczasowych propozycji. W dydaktyce termin „teoria” bywa często zastępowany terminem „system” (np. „następujące po sobie lub konkurujące systemy dydaktyczne”). Dalej, podział teorii dydaktycznych może być dokonywany na podstawie różnych kryteriów. W zależności od wyboru założeń teoretycznych dotyczących zakresu refleksji dydaktycznej wymienia się którąś z trzech teorii: nauczania, uczenia się bądź nauczania-uczenia się. Ze względu na zasięg wymienia się teorie kształcenia oraz teorie samokształcenia. Z uwagi na rodzaj oddziaływań przedstawia się teorie nauczania oraz teorie wychowania. W kolejnym elementarnym podziale Palka (2003) na podstawie kryterium zakresu refleksji (przedmiotu badań) wyróżnił dydaktykę empiryczno-analityczną (wzór nauk przyrodniczych) oraz dydaktykę humanistyczną (z właściwą dla niej postawą badawczą). Jednym z kryteriów tego podziału jest wybór metod badawczych, odpowiednio: ilościowych i jakościowych. Zróżnicowanie ujęć teoretycznych we współczesnej dydaktyce jest przyczyną występującego w niej znacznego pluralizmu koncepcyjnego, co interpretowane jest zarówno pozytywnie, jak i negatywnie⁴.

Teraz kilka uwag dotyczących możliwości odniesienia postulatów stawianych nauce do dydaktyki jako teorii naukowej. W najbardziej elementarnych określeniach stawia się nauce następujące wymogi:

- zorganizowany proces poznawczy prowadzący do tworzenia teorii (aspekt funkcjonalny);
- zespół gotowych (bądź hipotetycznych) teorii (aspekt przedmiotowy), dotyczących określonej dziedziny rzeczywistości oraz spełniających pewne warunki metodologiczne (A. Podsiad, 2001, s. 550).

Bez wątplenia wymogi te spełnione są w dydaktyce ogólnej. Jako podstawowe teorie dydaktyczne, warunkowane procesem przemian historycznych (i ujmowane personalnie), wymienia się teorię J.F. Herbarta (opartą na psychologii asocjacyjnej, tradycjonalizm), teorię J. Deweya (progresywizm, „nowe wychowanie”) i teorię współczesną (konwencja procesu nauczania-uczenia się, interakcjonizm). Teoretycy dydaktyki określają ją jako naukę teoretyczno-praktyczną, która

[...] jako teoria obejmuje zespół pojęć, twierdzeń, hipotez, praw i prawidłowości wyjaśniających oraz uzasadniających istotę, organizację i przebieg procesu edukacyjnego (nauczania i uczenia się), a także uogólniających doświadczenia w zakresie tej działalności (K. Żegnałek, 2005, s. 18).

Interpretacja dydaktyki jako teorii naukowej zdaje się mieć charakter wręcz kanoniczny. W opisie teoretycznym dydaktyki wskazuje się również na zachodzące w niej zmiany paradygmatyczne (co uznawane jest za jedną ze standardowych interpretacji przemian zachodzących

⁴ Por. choćby propozycję reinterpretacji tożsamości metodologicznej dydaktyki (chaos jako atrybut, przejaw i kontekst dydaktyki), dyskusji projektów o alternatywnych intencjach pedagogicznych, osłabienia scjentystycznego myślenia o teorii kształcenia, rezygnacji z linearności w przekazie i przyroście wiedzy itp. (D. Klus-Stańska, 2010).

w nauce). W jednej z propozycji wskazuje się na konstruktywizm jako nowy paradygmat nauczania (S. Dylak, 2009, s. 41), przeprowadzając np. dyskusję nad obiektywizmem i konstruktywizmem w edukacji, z wyróżnieniem krytycznej teorii edukacji jako trzeciego paradygmatu (A. Nowak-Łojewska, 2009, s. 157). Dostrzega się powstające problemy w filozofii wiedzy (uczenia się o wiedzy, np. jako procesu, jej dynamiki), które rodzą się w wyniku przechodzenia od modelu przekazywania wiedzy do modelu wiedzy operatywnej (S. Dylak, 2009, s. 44).

W dyskusji dotyczącej statusu dydaktyki ogólnej podejmowana jest problematyka dotycząca pojmowania jej jako nauki, ale korzystającej nie tylko z właściwych jej rozstrzygnięć. W jednej z możliwych interpretacji przedstawia się potrzebę odwołań do kontekstów pozateoretycznych (np. problem indoktrynacji). W jednym z przykładów takiej postawy A. Sajdak (2009, s. 235) zwróciła uwagę na rozbieżności w pojmowaniu dydaktyki jako nauki, które są spowodowane przyczynami natury ideologicznej. Problem ideologii jest poruszany zarówno w dyskusji dotyczącej podstaw edukacji (G.L. Gutek, 2004), jak i w zestawieniu z nauczaniem filozoficznym (M. Tolboll, 2012).

Dydaktyka filozofii jako nauka

W konsekwencji wymóg teoretyczności może być przeniesiony na dydaktyki szczegółowe (przedmiotowe). Istnieje wyraźna potrzeba doprecyzowania statusu dydaktyki filozofii jako nauki – ideałem byłoby zbudowanie systemu teoretycznej wiedzy z zakresu dydaktyki filozofii. Podobnie jak w dydaktyce ogólnej, zwykle dydaktyka filozofii interpretowana jest pragmatycznie, jako metodyka (aspekt praktyczny: jak/w jaki sposób nauczać-uczyć się), i wykazuje mniejsze nasycenie teorią dydaktyczną. Jednak przyznaje się jej również status teoretyczny jako nauki (por. pojmowanie dydaktyki filozofii jako dyscypliny, której przedmiotem jest filozofia; J. Herbut, 1997, s. 352). W tym rozumieniu może być interpretowana przez teorię czy system twierdzeń opisujących rzeczywistość (status) nauczania danej dyscypliny wiedzy. W dalszych rozważaniach przyjmuję, za K. Ajdukiewiczem, rozumienie dydaktyki filozofii jako nauki pojętej nie jako rzemiosło uczonych (ogół czynności przez nich wykonywanych), lecz jako wytwór tych czynności, czyli „[...] system twierdzeń, do których uznania doszli uczeni w swym dążeniu do poznania rzeczywistości” (K. Ajdukiewicz, 1975, s. 173). W metodologii pedagogiki uwzględnia się zarówno aspekt czynnościowy, jak i wytworów (S. Palka, 2003, s. 15). W innej interpretacji Z. Kowalewski stwierdził, że samodzielność dyscypliny naukowej określona jest przez „[...] normy i wzorce postępowania badawczego, stopień ich skodyfikowania i spersonalizowania” (1973, s. 212).

W literaturze przedmiotu widoczne są propozycje traktowania dydaktyk szczegółowych jako odrębnych dyscyplin naukowych. W jednej z książek poświęconych dydaktyce matematyki jako nauki autorzy zauważyli, że komunikacja naukowa długo pozostawała w niej w stanie początkowym, prace prowadzone były w dużej izolacji, a trudnością było dostrzeżenie naukowej odrębności dyscypliny (niezależnej zarówno od dyscypliny macierzystej, jak i innych nauk edukacyjnych) (R. Biehler i in., 2002, s. 1). Uwagi te właściwie bez większej adaptacji można zastosować także do dydaktyki filozofii.

Jakie są więc podstawowe teorie w dydaktyce filozofii? Proste przeniesienie założeń koncepcyjnych dydaktyki ogólnej do (szczegółowej) dydaktyki filozofii wymaga pewnych modyfikacji. Oczywiście, można próbować wyróżnić wersję herbartowską czy deweyowską dydaktyki filozofii lub odmianę opartą na przekazie wiedzy od odmiany skupionej na

kształceniu charakteru (zarówno umiejętności logicznych, jak i kwalifikacji moralnych). Jednak to wstępne rozróżnienie nie oddaje specyfiki teoretycznej dydaktyki filozofii. Wydaje się, że od strony teoretyczno-koncepcyjnej dydaktyka filozofii jest mocniej związana z samą filozofią niż z ogłędami dydaktyki ogólnej. Działają tu również uwarunkowania instytucjonalne. Realizatorami (pośrednio także autorami) koncepcji kształcenia filozoficznego byli przede wszystkim filozofowie, mniej dydaktycy (tzn. mniej wykształceni dydaktycznie). Profesorowie filozofii niejako automatycznie pełnią funkcje nauczycielskie. Przykładowe zestawienie zasad i reguł dydaktycznych przedstawiono w tabeli 1.

Tab. 1. Zestawienie zasad nauczania w dydaktyce ogólnej z zasadami nauczania w dydaktyce filozofii

Dydaktyka ogólna	Dydaktyka filozofii (jako przykład dydaktyki szczegółowej)
nauka o nauczaniu (Herbart) i uczeniu się (Dewey)	nauka o nauczaniu-uczeniu się filozofii
zasady i reguły nauczania-uczenia się: - zasada pogłębłości - zasada przystępności - zasada systematyczności (systemowości*) - zasada trwałości wiedzy	zasady nauczania-uczenia się filozofii: - zasada historyzmu (niezbywalność doświadczenia dziejowego filozofii) - zasada systematyzmu (klasyfikacja dziedzinowa filozofii) - zasada alternatywności aksjologicznej (niezestawialność porządków wartości między poszczególnymi orientacjami filozoficznymi) - zasada adekwatności kulturowej (zgodności, współbrzmienia tez filozoficznych danej orientacji z duchem kultury danego okresu)
- zasada operatywności wiedzy - zasada łączenia teorii z praktyką - zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia - zasada samodzielności* - zasada indywidualizacji i zespołowości* - zasada świadomej aktywności* - zasada efektywności*	inne zasady (reguły) nauczania-uczenia się filozofii: - zasada dyskursywności, pluralizmu interpretacyjnego (brak rozstrzygalności tez filozoficznych, brak ekumenizmu, spór jako kategoria tworząca status filozofii) - zasada dominacji postawy racjonalistycznej w procedurach interpretacji filozoficznych - zasada uwzględniania czynników pozaracjonalnych (intuicji, przeżycia, doświadczenia duchowego) w procedurach interpretacji filozoficznych - zasada akcentowania podmiotowości (autorskość wypowiedzi filozoficznej)

Bez gwiazdki oznaczono zasady podane przez C. Kupisiewicza (2005, s. 68–82)

Gwiazdką oznaczono dodatkowe zasady, podane przez K. Żegnałką (2005, s. 115)

Źródło: opracowanie własne.

Jak przedstawiono w tabeli 1, zasady kształcenia w dydaktyce ogólnej wyodrębniane są na podstawie nieco innego kryterium (bardziej czynnościowe, proceduralne) niż analogiczne zasady w dydaktyce filozofii (bardziej treściowe, nawiązujące do specyfiki dziedzinowej filozofii). Zasady dydaktyki ogólnej w płaszczyźnie proceduralnej są oczywiście w mniej lub bardziej uświadomionej czy planowanej postaci realizowane w dydaktyce filozofii.

Przyjmując założenie dominującego wpływu filozofii na jej dydaktykę, należy odwołać się do podstawowych koncepcji filozofii. Współczesne podziały i klasyfikacje są nader zróżnicowane. W porządkowanym dziejowo schemacie wyróżnia się następujące zasadnicze koncepcje filozofii:

- klasyczną,
- pozytywistyczną,
- neopoztywistyczną i analityczną,
- irracjonalistyczną (A. Podsiad, 2001, s. 269–270).

Niekiedy dodaje się jeszcze piątą, lingwistyczną (J. Herbut, 1997, s. 203).

Przeprowadza się również podziały systematyczne. W najprostszych, dychotomicznych podziałach, które odwołują się do rozmaitych kryteriów, wyróżnia się m.in. następujące filozofie:

- podmiotową i przedmiotową,
- metafizyczną i postmetafizyczną,
- fundamentalistyczną i antyfundamentalistyczną,
- dogmatyczną i krytyczną,
- naturalistyczną i antynaturalistyczną (w różnych wersjach: humanistyczną, idealistyczną, transcendentalną),
- odwieczną i aktualistyczną.

Ostatnio modny – ale i krytykowany – jest podział na filozofię analityczną i kontynentalną⁵.

Przedstawia się również bardziej złożone podziały (dokładniejsze omówienie możliwości wykorzystania podstawowych koncepcji filozofii do wyłonienia głównych teorii kształcenia filozoficznego zob. M. Woźniczka, 2011a, s. 253–293). Ze względu na typ wiedzy wyróżnia się koncepcje filozofii:

- spekulatywną,
- naukową,
- mądrościową,
- zdroworozsądkową (S. Kamiński, J. Herbut, 1997, s. 198–202).

Na podstawie kryterium relacji filozofii do nauk szczegółowych wyróżnia się filozofie autonomiczne oraz korespondujące z naukami (S. Kamiński, 1992, s. 306–311). W jednym z wariantów tego podziału obok koncepcji opartych na autonomii bądź integracji wymienia się koncepcje oparte na eliminacji (W. Marciszewski, 1987, s. 186). Te podziały koncepcji filozofii można kontynuować dalej. Właściwie jednak należy skonstatować, że nie ma dobrych podziałów sposobów rozumienia filozofii, które byłyby adekwatne do formułowania propozycji teoretycznych dydaktyki filozofii⁶. Ze względu na specyfikę dziedzinową (stopień szczegółowości dyscypliny) wyróżnia się w dydaktyce filozofii następujące dydaktyki szczegółowe: dydaktykę logiki i dydaktykę etyki, ale trudno już spotkać prace poświęcone dydaktyce innych dyscyplin systematycznych filozofii (np. dydaktyce ontologii czy dydaktyce epistemologii). W nawiązaniu do praktyki edukacyjnej przedstawia się niekiedy algorytmy dydaktyczne, np. przy opracowaniu podstawy programowej z filozofii dla szkół średnich przyjęto następujący schemat edukacyjny: sformułowanie problemu, przykładowe rozwiązania, argumenty za i przeciw, porównanie przykładowych rozwiązań, możliwość ich zastosowania (A. Grobler, 2009, s. 93–94).

W niektórych dotychczasowych klasyfikacjach dotyczących dydaktyki filozofii przedstawiane jest ujęcie metafizyczne. Zgodnie z nim dydaktykę filozofii określa się jako jedną

⁵ A. Bronk wymienił następujące rodzaje filozofii: „[...] maksymalistyczna (ze względu na ambicje poznawcze) lub minimalistyczna, systemowa lub programowo rezygnująca z wyjaśniania systemowego, aprioryczna lub aposterioryczna, idealistyczna lub realistyczna, scjentystyczna lub religijna, żeby wymienić ważniejsze opozycje” (2005, s. 16).

⁶ Stan ten postrzegany jest przez teoretyków dydaktyki: „Nie istnieje jakiś doskonały system filozoficzny, który mógłby stanowić podstawę dla jednej ogólnej teorii pedagogicznej” (H. Gajdamowicz, 2007, s. 81). Równie krytycznie odnosi się Gajdamowicz do możliwości klasyfikacji teorii pedagogicznych: „Nie ma i nie może być jednej, ogólnej klasyfikacji prądów i kierunków pedagogiki opartych na przesłankach filozoficznych” (2007, s. 84).

z dyscyplin metafizycznych, czyli takich, których przedmiotem jest filozofia. Zgodnie z tym kryterium dydaktyka filozofii występuje tu obok takich dyscyplin, jak historia filozofii, metodologia filozofii czy socjologia filozofii (P. Gutowski, T. Szubka, 1997, s. 352). Określenie dydaktyki filozofii jako dyscypliny metafizycznej zezwala na przyjęcie właściwych dla metafizyki procedur analitycznych i interpretacyjnych (M. Woźniczka, 2011a, s. 253–293). Przykładem takich procedur może być wyróżnienie metafizyki opisowej i metafizyki normatywnej. (Czy w konsekwencji można by wyróżnić opisową/deskryptywną i normatywną/preskryptywną dydaktykę filozofii?) Dalej, według szerokiego rozumienia terminu „metafizyka” dydaktyka filozofii jest jednym z rodzajów badań nad filozofią (tu: humanistycznych, obok badań formalnych oraz fizycznych) (J. Herbut, 1997, s. 353). Humanistyczne znaczenie filozofii zdaje się nie budzić poważniejszych wątpliwości. Jednak krytyka metafizyki może skłaniać do innego ujęcia statusu i problematyki dydaktyki filozofii (zob. krytykę podejścia metafizycznego, M. Woźniczka, 2011a). Między innymi wskazuje się tu, że również refleksja metafizyczna uzależniona jest od stanowiska wyjściowego. Czy ten brak dopracowania teoretycznego można rekompensować wnioskami płynącymi z praktyki edukacyjnej?

Wyróżnianie głównych teorii w dydaktyce filozofii w aspekcie systematycznym może być dokonane na podstawie różnych kryteriów. (Nie zakładam, że istnieją takie kryteria, na mocy których można by wyczerpująco zebrać teorie kształcenia fizycznego.) Najprostsze może polegać na wyłonieniu czynnika dominującego, często związanego ze sposobem rozumienia filozofii, nadającego ton danej dydaktycznej formacji fizycznej (dokładniejsze omówienie głównych teorii w dydaktyce filozofii zob. M. Woźniczka, 2011b, s. 245). Nieuchronne jest tutaj odwołanie się do źródeł metafizycznych:

Inspirująca rola filozofii może się przejawiać [...] w syntezie przybierającej postać teorii pedagogicznej, dla której filozofia dostarcza idei porządkującej w postaci najogólniejszej wizji rzeczywistości lub ogólnych tez na temat człowieka i społeczeństwa (A. Bronk, 2005, s. 22–23).

Synteza taka z natury rzeczy nie może mieć charakteru wyczerpującego, spójnego, lecz jest jedynie wyrazem swoistego światopoglądu fizycznego. Podstawowe teorie kształcenia fizycznego można by wyodrębnić w nawiązaniu do wręcz monumentalnych wielkich koncepcji nauki, np. opartych na kryterium rodzaju pytań naukotwórczych:

- platońsko-arystotelesowska, obiektywistyczna,
- subiektywizująca I. Kanta,
- sensualistyczna A. Comte’a (M.A. Krąpiec, 1999, s. 19).

Najprostsza jest oczywiście historyczna analiza teorii dydaktycznych dotyczących filozofii. Z dobrego opracowania teorii dydaktycznych słynęła już starożytność: sofistyka; teoria heurystyczna, metoda ironii, elenktika, maieutika i protreptyka u Sokratesa; „metody aktywnego zdobywania wiedzy” Platona; teorie akcentujące motywacje u Arystotelesa (1988). Średniowiecze zasłynęło rozwojem katechetycznej metody nauczania, która trwała w Polsce do czasów nowożytnych (Z. Ogonowski, 1985). Udział nowożytnych empirystów i racjonalistów (Bacon, Kartezjusz, Locke) w tworzeniu teorii dydaktycznych jest powszechnie doceniany.

W próbie wyłonienia bardziej całościowych teorii (czy wręcz formacji teoretycznych) kształcenia fizycznego można by wyróżnić:

- paradygmat metafizyczny (do 1800),
- paradygmat epistemiczny (z psychologizmem) (1800–1945),
- paradygmat ideologiczny (właściwy np. Polsce, 1945–1989),
- współczesny paradygmat alternatywny (po 1989).

W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że paradygmaty te odpowiadają przemianom dziejowym w samej filozofii.

Wydaje się, że określenie kryteriów wyodrębnienia teorii dydaktyki filozofii stanowi odrębny problem teoretyczny⁷. Jak bowiem uwzględniać jednocześnie propozycje teoretyczne dydaktyki ogólnej, dziejową tradycję przemian kształcenia filozoficznego i promieniowanie obecnie przedstawianych koncepcji filozofii na konwencje jej przekazu edukacyjnego czy jeszcze pośredni wpływ teorii filozofii na przekaz kulturowy samej filozofii? Niemniej jednak dotychczasowe konwencje kształcenia filozoficznego można uporządkować według podstawowych pełnionych funkcji edukacyjnych.

Bez wątpienia dominującą funkcją filozofii jest funkcja kulturowa (w aspekcie poznawczym, aksjologicznym czy nawet ideologicznym). W sensie systematycznym bliska jest irracjonalistycznej koncepcji filozofii⁸. W różnej formie realizowana jest w szkolnictwie średnim (upowszechnianie znaczenia kulturowego filozofii) i wyższym (badania podstawowe). Często zawiera konteksty egzystencjalne: pytania o sens, określane jako „aktywność poznawcza sprzężona z osobistym życiem” (A. Podsiad, 2001, s. 270), filozofia przeżycia, filozofia doświadczenia; nurty wiązane z filozofią życia, filozofią egzystencji, egzystencjalizmem czy nawet postmodernistyczną dyskusją kwestii kondycji ludzkiej. W polskiej tradycji dydaktycznej idee tego rodzaju propagowali S. Brzozowski⁹ i H. Elzenberg (M. Woźniczka, 2009, s. 119–135). W obecnie proponowanych wstępnych kursach filozofii występują częste odwołania do tych kontekstów (M. Bardel, 2000, s. 311–327).

Jako drugą należy wyróżnić reprezentację dydaktyczną scjentystycznego rozumienia filozofii. W tej koncepcji filozofia spełniałaby podstawową funkcję naukotwórczą. Akcentuje się w niej rolę filozofii jako wiedzy wiązanej z naukami szczegółowymi bądź odnoszonej do analizy logicznej języka naukowego. Źródłowe dla tej konwencji formacje filozoficzne to pozytywizm, neopozytywizm, filozofia analityczna i lingwistyczna. Najsilniej propagowana w Polsce jest przez kontynuatorów tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej. Z natury rzeczy konwencja scjentystyczna najmocniej jest realizowana w szkolnictwie akademickim.

Trzecia, odrębna formacja dydaktyczna jest związana dość ściśle z klasyczną koncepcją filozofii (postawa metafizyczna, orientacja na religię, dociekanie ostatecznych podstaw rzeczywistości i poznania). Akcentuje się w niej niezależność filozofii od nauki. Postulat autonomii realizowany jest w tezach realizmu poznawczego, empiryzmu genetycznego, racjonalizmu metodologicznego oraz fundamentalizmu (J. Herbut, 1997, s. 9). Jako nazwę własną przedstawiciele tej formacji proponują termin „polska szkoła filozofii klasycznej”. Formacja ta ma edukacyjnie istotne znaczenie kulturowo-światopoglądowe, odwołuje się bowiem w jednym ze znaczeń do „[...] filozofowania w kontekście chrześcijaństwa” (A. Bronk, S. Majdański, 1997, s. 223).

⁷ „Stan współczesnych dokonań pedagogiki pozwala stwierdzić, że możliwe jest tworzenie nie tyle teorii obejmujących całą dziedzinę pedagogiki, co teoretycznej wiedzy pedagogicznej, wiedzy mającej znamiona teoretyczności, co wynika z prób opisu, wyjaśniania, rozumienia” (S. Palka, 2003, s. 15).

⁸ A. Podsiad stwierdził, że zgodnie z nią „[...] filozofia stanowiłaby odrębny dział kultury z pogranicza wiedzy, sztuki i religii, będąc przeżywaniem rzeczywistości przez osobę ludzką, uwarunkowanym jej wartościującą postawą wobec siebie samej i świata” (2001, s. 270). Uważam, że taki sposób rozumienia terminu „filozofia” upoważnia do wyodrębnienia teorii kształcenia filozoficznego o nazwie własnej „kulturowa konwencja kształcenia filozoficznego”.

⁹ Co rzadko się wspomina, autor podręczników: wstępu do filozofii, historii filozofii oraz logiki; zob. M. Woźniczka (w druku).

Ostatnią, czwartą formację można by określić jako synkretyczną. Ideologicznie najsilniej jest związana z neopragmatyzmem, postmodernizmem czy ponowoczesnością. Istotna w niej jest orientacja na podmiot i rozwój; wyraźny jest motyw antypedagogiki. W precyzowanych postulatach programowo akcentuje się antyfundamentalizm, antyobiektywizm i pararacjonalność (czy nawet antyracjonalność) filozofii. Wzmacnia się postawę indywidualizmu; podkreśla pluralizm wszelkich form dyskursu – przygodność indywidualnych sposobów myślenia i działania. Dalsze tezy to kontekstualność wiedzy i nauki, intertekstualizm, paninterpretacjonizm oraz fragmentaryzacja wszelkich elementów doświadczenia kulturowego. Nie ma wyraźnej i spójnej wersji formacji dydaktycznej. Natomiast elementy tej formacji z powodu jej wyrazistości kulturowej występują w różnych koncepcjach kształcenia filozoficznego.

Podobnie jak w dydaktyce ogólnej, tak w dydaktyce filozofii przedstawianym wyżej teoriom można przypisać status komplementarności, alternatywności bądź konkurencyjności. W praktyce edukacyjnej brak odwołań do tego typu czystych teorii kształcenia filozoficznego, a w realizowanych programach i innych propozycjach edukacyjnych często miesza się ich założenia teoretyczne (choćby propozycja traktowania nauczania filozofii jako „edukacji interaktywnej”; A. Pobjewska, 2012).

Metodologia dydaktyki innych nauk/dyscyplin szczegółowych

W literaturze przedmiotu można spotkać propozycje, w których podejmuje się problematykę metodologiczną dydaktyki danej dyscypliny wiedzy. Do podstawowych należą: metodologia dydaktyki literatury (W. Pasterniak, 1984), metodologia dydaktyki historii (J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, 1994), metodologia dydaktyki matematyki (H. Siwek, 2012), metodologia dydaktyki fizyki (M. Staszek, 2012), również metodologia badań w dydaktyce fizyki (E. Kapuścik, 2012) czy nawet metodologia nauczania fizyki, metodologia dydaktyki informatyki¹⁰, metodologia badań dydaktyki techniki (B. Kopeć, 2012), a także bardziej szczegółowe, np. metodologia nauczania języków obcych z wykorzystaniem platformy e-learningowej. Pewne wątpliwości mogą powstać, jeśli dydaktykę szczegółową utożsamia się z metodyką nauczania danego przedmiotu; możliwość zbyt bliskiego umieszczania metodologii i metodyki może powodować nieporozumienia terminologiczne, przyjmuje się jednak, iż

[...] w pedagogice metodyką nazywa się dydaktykę szczegółową jakiegoś przedmiotu szkolnego, omawiającą cele i sposoby nauczania tego przedmiotu (J. Herbut, 2007, s. 12).

Można uczynić odniesienia do analiz metodologicznych innych dydaktyk szczegółowych. Stosunkowo najbogatsze opracowanie metodologii dydaktyki szczegółowej przedstawiono w dydaktyce literatury. W. Pasterniak (1984, s. 10) określił tę dydaktykę jako naukę o kształceniu literackim. Wyodrębnił i opisał rodzaje twierdzeń w niej występujące. Za cenne uznał wyróżnienie w dydaktyce literatury dwóch działów wiedzy: wiedzy autonomicznej (odpowiedniej dla dyscypliny macierzystej, powstającej dzięki właściwym dla niej autonomicznym

¹⁰ „Metodologia dydaktyki informatyki jest dziedziną wiedzy o tym jak człowiek uczestniczy i poznaje środowisko, w którym powstają, rozprzestrzeniane są oraz przetwarzane informacje” (E. Bryniarski, 2012).

metodom badań naukowych) oraz wiedzy zapożyczanej (przeniesionej z innych dyscyplin naukowych, adaptowanej do przedmiotu i celu badań dydaktyki szczegółowej). Przedstawił teorie nauczania literatury w kontekście zmian w nauce, łącznie z analizą problemu ich niewspółmierności. Omówił relację między teorią dydaktyczną a praktyką nauczania-uczenia się literatury. W szczegółowych analizach podjął całe zespoły zagadnień, m.in. kwestię orientacji na cele praktyczne (z wyróżnieniem nauki prakseologicznej), stwierdzając nawet, iż „[...] decyzje praktyczne muszą być poprzedzone rozstrzygnięciami pewnych zagadnień teoretycznych” (W. Pasterniak, 1984, s. 31–32). Postulował określenie norm metodologicznych: „[...] teoria naukowa nie tylko może, ale powinna kierować działaniem praktycznym” (W. Pasterniak, 1984, s. 32). Praca ta, jakkolwiek cenna teoretycznie, jest jednak już trochę zdezaktualizowana.

W podrozdziale zatytułowanym *Dydaktyka biologii jako nauka* R. Suska-Wróbel (2009, s. 194) wskazała na swoistość metodologiczną dydaktyki biologii. Jej zdaniem, w poszukiwaniu tej swoistości należy odnieść się zarówno do problematyki metodologicznej dydaktyki ogólnej, jak i do problematyki metodologicznej nauk szczegółowych. Potrzeba przekazu rosnącej wiedzy biologicznej doprowadziła do powstania dalszych dydaktyk szczegółowych: genetyki i biotechnologii, środowiska (szerzej: edukacji środowiskowej) i edukacji zdrowotnej.

W interpretacjach dotyczących metodologii dydaktyk szczegółowych spotkać można analizy o znaczeniowo zbliżonych kontekstach (związanych np. z terminem „edukacja”). W jednej z nich, poświęconej filozofii edukacji matematycznej, P. Ernest (2012) postawił jedno z centralnych pytań dotyczących założeń aksjologicznych i poznawczych współczesnej dydaktyki: sporu przedstawicieli fundacjonizmu (fundamentalizmu) i absolutyzmu z przedstawicielami fallibilizmu, relatywizmu i konstruktywizmu społecznego¹¹.

W literaturze przedmiotu nie znalazłem żadnych wypowiedzi dotyczących metodologii dydaktyki filozofii.

Metodologia dydaktyki filozofii

Podstawowy problem związany ze statusem metodologii dydaktyki filozofii dotyczy tego, że dydaktyka ta pojmowana jest głównie jako dyscyplina praktyczna. Specyfika metodologii dydaktyki filozofii określona jest przez to, że łączy orientację na cele teoretyczne z orientacją na cele praktyczne (kształcenie, wychowanie realnego człowieka). Wyodrębnienie i charakterystyka statusu teoretycznego dyscypliny mają znaczenie podstawowe, którym jest opracowanie podstaw metodologicznych dla dydaktyki filozofii oraz przedstawienie teorii mogącej być podstawą dla rozstrzygnięć w praktyce dydaktycznej. Przenosząc definicję metodologii pedagogiki, można by stwierdzić, że metodologia dydaktyki filozofii stanowi zastosowanie metodologii nauki w dziedzinie dydaktyki filozofii¹². To również uwyrażnienie założeń teoretycznych dotyczących jej funkcjonowania jako dyscypliny naukowej, jako

¹¹ „Jaki jest stan edukacji matematycznej jako obszaru wiedzy? Czy edukacja matematyczna jest dyscypliną, polem pytań, obszarem interdyscyplinarnym, domeną pewnych aplikacji czy czego? Jak dochodzimy do wiedzy w edukacji matematycznej? Jakie metody badawcze i jakie metodologie są wykorzystywane i jaka jest ich filozoficzna podstawa i jaki jest ich status? Jaki jest status teorii w edukacji matematycznej? Jak współczesne idee filozofii (poststrukturalizm, postmodernizm, hermeneutyka, semiotyka) oddziałują na edukację matematyczną?” (P. Ernest, 2012).

¹² Por. definicję metodologii pedagogiki: „[...] metodologia pedagogiki [...] stanowi zastosowanie metodologii nauk w dziedzinie pedagogiki” (S. Palka, 2003, s. 14).

odrębnej dziedziny wiedzy. Znaczenie społeczne zawarte jest we wzbogaceniu świadomości metodologicznej dydaktyków filozofii i dotyczy również wizji społecznej zadań/funkcji nauczania filozofii (T. Honderich, 1999, s. 603). Rdzeń metodologiczny dydaktyki filozofii opiera się na właściwych filozofii procedurach analitycznych i interpretacyjnych (interpretacja filozoficzna/myślenie filozoficzne w odniesieniu do takich procedur, jak analiza, wyjaśnianie, wnioskowanie). Status metodologii tej dziedziny winien uwzględniać nie tylko to, co jest właściwe filozofii jako nauce, ale również to, co kwalifikuje ją jako „ponad-naukę” (np. konteksty egzystencjalne, religijne, światopoglądowe). Istnieje również możliwość wykorzystania metodologii filozofii (w tym metod uprawiania filozofii) do metodologii jej dydaktyki. A.B. Stępień (2007, s. 28–39) do podstawowych metod uprawiania filozofii zaliczył metody: fenomenologiczną (ogląd i opis, ideacja, redukcja transcendentálna, metoda rozważań konstytutywnych), logiczno-lingwistyczną, hermeneutyczną, ontologiczną, metafizyczną (ekstrapolacja, transcendentalizacja, analiza ejdetyczna), transcendentálną (kartezjańska, kantowska, husserlowska) oraz scjentystyczną. Do dalszej dyskusji pozostaje możliwość ich adaptacji jako metod stosowanych w dydaktyce filozofii.

W procesie konstrukcji metodologii pewnej dziedziny wiedzy można napotkać na wiele różnych trudności. Podstawowe z nich dotyczą wyodrębnienia głównych jej zagadnień oraz próby ich problematyzacji. W najprostszym ujęciu mogą mieć dwojaki charakter. Z jednej strony, mogą wiązać się z problematyką metodologii ogólnej, z drugiej zaś występować w metodologii szczegółowej danej dyscypliny wiedzy. Następne dotyczyć mogą relacji między metodologią danej dziedziny wiedzy a metodologią jej dydaktyki. Nasuwa się tu podstawowe pytanie: W jakim stopniu można mówić o przeniesieniu problematyki metodologicznej, a w jakim o odrębności podejmowanych zagadnień (tu: metodologii filozofii a metodologii jej dydaktyki)?¹³ Wydaje się jednak, że podstawowe umocowanie teoretyczne metodologii dydaktyki filozofii osadzone jest w metodologii filozofii (ze względu na prymat dziedziny przedmiotowej).

Jeśli przyjąć klasyczny podział metodologii, to metodologię dydaktyki filozofii należy umieścić w grupie metodologii nauk społecznych (wyróżnia się w tym podziale jeszcze metodologię nauk ścisłych oraz metodologię nauk przyrodniczych). Etymologiczne określenie metodologii jako nauki o metodach badań naukowych może skłaniać do pytania o specyfikę metod badawczych właściwych dydaktyce filozofii.

Charakterystyka metodologiczna głównych teorii dydaktyki filozofii

W dydaktyce filozofii jako nauce można wyróżnić cztery podstawowe teorie: kulturową, scjentystyczną, klasyczną i synkretyczną. Opis metodologiczny tych teorii stwarza podstawowy problem: nie ma jakiegóś jednej metodologii możliwej do zastosowania wobec nich. Wspólny opis metodologiczny tych teorii może mieć charakter jedynie przybliżony czy wstępny. Jak dotychczas metodologia ta ma charakter domyślny, nie jest wyraźnie precyzowana. Zespół zagadnień teoriopoznawczych nie jest precyzyjnie określony i wyróżnić można jedynie

¹³ W literaturze fachowej można tu spotkać pewne wskazówki: „Artykuł przedstawia klasyfikację relacji zachodzących między filozofią nauki a dydaktyką nauki. Oparta jest na ich metadyskursywnej specyfice, która dzieli filozofię i dydaktykę. Opisuje pięć różnych relacji między tymi dwoma dyscyplinami: materialną, instrumentalną, eksplanacyjną, retoryczną i metateoretyczną” (A. Aduriz-Bravo, M. Izquierdo, L. Galagovsky, 2002, s. 6–7, tłum. cytatu – M.W.).

główne, podstawowe elementy. Do dalszej dyskusji pozostaje problem autonomiczności czy niewspółmierności tych teorii. Podstawowe pytania właściwie pozostają bez odpowiedzi. Na czym polega opis metodologiczny teorii dydaktycznej, a w szczególności teorii dydaktyki filozofii? Jaki klucz metodologiczny należy przyjąć: jasność i precyzja postawionych założeń, spójność teorii, uzależnienie od czynników pozateoretycznych, np. ideologicznych (m.in. ideologii edukacyjnej) czy światopoglądowych? W bliższej charakterystyce metod badań naukowych wyodrębnia się takie ich wyróżniki, jak skuteczność czy wartość poznawczą. Jeśli przyjąć rozumienie dydaktyki jako nauki, to jaki jest jej status poznawczy?

Czynniki określające metodologię teorii dydaktycznej zależne są od odpowiadających im własności metodologicznych głównych koncepcji filozofii. Za W. Diltheyem należałoby powtórzyć, że źródło różnic metodologicznych zawarte jest w zasadniczej odmienności przedmiotu (podział ten dotyczył odróżnienia nauk przyrodniczych i „nauk o duchu”). We wstępnej charakterystyce można przyjąć, że zasadnicze elementy metodologii danej filozofii (danej koncepcji filozoficznej czy, w innym kontekście, nawet formacji filozoficznej) tworzą zarazem podstawowe zręby metodologiczne danej teorii dydaktycznej (warunek spójności teoretycznej). W poszczególnych teoriach dydaktycznych występują więc różnego rodzaju modele wiedzy, odrębne metody badawcze, sposoby interpretacji problematyki teoretycznej itp.

Kulturowa teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec kompetencji filozoficznej niesiony jest przez tradycję takich nurtów, jak filozofia życia, filozofia egzystencjalna czy jakiegokolwiek próby ich kontynuacji w postmodernistycznej filozofii kondycji ludzkiej (A. Bielik-Robson, 2000). W koncepcji kulturowego nauczania filozofii model wiedzy dydaktycznej trudny jest do ściślejszego określenia. Ważne są w nim nawiązania do literatury i sztuki, które akcentują pytania o sens (wyjaśnianie). Model wiedzy oparty jest na przeżyciu i doświadczeniu wewnętrznym. A. Grobler komentował stanowisko Diltheya: „[...] w poznaniu kultury, dzięki przeżywaniu, mamy możliwość zrozumienia jej zjawisk jako wytworów ludzkiego ducha” (2006, s. 223). Zmienność tego modelu warunkowana jest zmiennością przemian kulturowych. Konsekwencją tego modelu wiedzy jest niski stopień pewności, zastępowany przez intensywność przeżycia i doświadczenia egzystencji. W teorii tej nacisk położony jest na aspekty wychowawcze, co jest szczególnie istotne na niższych poziomach kształcenia, które uwzględniają ukrytą w tle, ale wyraźną aksjologię kształcenia filozoficznego. W przekazie edukacyjnym filozofii winna być uwzględniona kwestia dojrzałości, np. kiedy i jakie racje przedstawiać (m.in. problem prawdy), zagadnienie doświadczeń granicznych.

W metodologii dominuje postawa antynaturalistyczna właściwa metodom badawczym stosowanym w naukach społecznych i humanistycznych (np. metody jakościowe). Za ważne uznaje się metody interpretacjonistyczne czy interpretatywne: hermeneutyczne i fenomenologiczne (T. Bauman, 2010, s. 91). Wiedza tworzona jest nie tylko metodami racjonalnymi, ale powstaje również na podstawie innych instancji poznawczych: przeżycia emocjonalnego/ duchowego czy intuicji. Ważną rolę w procesach poznawczych pełni wola.

Scjentyistyczna teoria dydaktyki filozofii

Standard kompetencji filozoficznej przedstawia tradycja postpozytywistyczna i analityczna; wcześniej bliski byłby jej behawioryzm, a obecnie nauki kognitywne. Ten model wiedzy dydaktycznej zbliżony jest do modelu wiedzy formułowanego w naukach ścisłych i przyrodniczych (współcześnie np. neuronauk). Ma charakter paradygmatyczny (np. zwrócenie w stronę paradygmatów w fizyce lub kosmologii). Stan wiedzy filozoficznej zależy od kontekstów historycznych i społecznych związanych z dziejowymi przemianami w nauce. Pewność wiedzy uzależniona jest od czynników racjonalnych: argumentacji, precyzji i spójności wywodu; nacisk położony jest na intersubiektywność komunikacji. W teorii tej wyraźne jest wzmacnianie postawy racjonalizmu w procedurach interpretacyjnych (racjonalny wywód, racjonalna argumentacja, racjonalne uzasadnienie); za szczególnie niebezpieczne uważa się niekiedy świadome szerzenie irracjonalizmu czy ucieczkę w relatywizm mylony z tolerancją.

W metodologii przeważa postawa naturalistyczna; za istotny uznaje się przyrodoznawczy kontekst odniesień (metody jakościowo-ilościowe). Wiedza filozoficzna tworzona jest za pośrednictwem metod naukowych, co zapewnia duży stopień pewności i obiektywności wiedzy. Za podstawowe uznaje się wyjaśnianie przez relacje przyczynowo-skutkowe. Akcentuje się znaczenie logiki.

Klasyczna teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec tej tradycji niesiony jest przez filozofię idealistyczną, głoszącą przekonanie o istnieniu niepodważalnej prawdy o świecie. W koncepcji tej wskazuje się na swoistość, odrębność przedmiotową filozofii. Model wiedzy ma swoje źródła w nienaruszalnej podstawie metafizycznej. Całą teorię można by określić jako opartą na metafizyce, w odróżnieniu od właściwej pozostałym orientacjom postawy postmetafizycznej. Wobec koncepcji dydaktyki ogólnej najbardziej zbliżony byłby do szkoły herbartowskiej; współcześnie przynależy do nurtu pedagogiki obiektywistycznej, zorientowanej na esencjalizm i perenializm. W jednym z możliwych odniesień przedmiotowych stanowi podstawę dla kulturowego doświadczenia religii i uwzględnia doświadczenie duchowości. Pewność wiedzy osadzona jest na swoistej intuicji metafizycznej, a dominująca postawa ma charakter filozofii przedmiotowej.

Postulat autonomii, właściwy filozofii klasycznej, realizowany jest w „[...] metodologicznej niezależności od innych typów wiedzy” (A. Bronk, S. Majdański, 1997, s. 223). Przedstawiciele tej orientacji zarzucają metodom współczesnych nauk możliwość instrumentalizacji, które określają jako „[...] niebezpieczeństwo wykorzystania nauki przez człowieka wbrew samemu człowiekowi” (M.A. Krąpiec, 1999, s. 30). Można przyjąć, że postulaty metodologiczne filozofii klasycznej w dominującym stopniu przekładają się na własności metodologiczne jej teorii dydaktyki filozofii.

Synkretyczna teoria dydaktyki filozofii

Wzorzec kompetencji filozoficznej przedstawiany jest przez tradycję od pragmatyzmu po ponowoczesność, z silnymi odwołaniami do poststrukturalizmu, dekonstrukcjonizmu i neopragmatyzmu. Najmocniej oddawany jest przez idee związane z przemianami w pedagogice w ostatnich dziesięciokach lat (antyherbartyzm, idee postmodernistyczne, inspiracje amerykańskiej socjologii edukacji, psychologii humanistycznej i poznawczej orientacji

psychologicznej) (S. Palka, 2003, s. 16). Model wiedzy nie podlega procesowi standaryzacji, a wiedza z natury rzeczy ma charakter niepewny i podlega ciągłym modyfikacjom. Prawda ma charakter względny, np. jest warunkowana historycznie i społecznie. Źródło uprawomocnień wiedzy zawarte jest w jednostkowym podmiocie (filozofia podmiotowa). Szczególne wzmocnienie przypisane jest postawie subiektywizmu, która świadomie negujące możliwość postawy obiektywizmu. Subiektywizmowi przypisana jest funkcja wyrabiania umiejętności zdobywania prawd filozoficznych (samodzielnego uzyskiwania zasadnych przekonań).

Programowym zadaniem metodologii ponowoczesnej jest podważanie metodologii modernistycznej (z zamierzoną niejednorodnością i wieloparadygmatycznością). Krytykuje się w niej podstawowe pojęcia modernizmu: pojęcie prawdy, rzeczywistości i podmiotu, które traktuje się jedynie jako maskujące złudę filozoficznego uniwersalizmu. Odrzuca się możliwość uniwersalnych metod poznawczych. Akcentuje się takie elementy, jak dekonstrukcja i pluralizm wszelkich form dyskursu; wskazuje się na potrzebę nowego rozumienia relacji między językiem a rzeczywistością.

Uwagi końcowe

Dydaktyki szczegółowe dopiero wyłaniają się ze stanu przedteoretycznego; większości z nich można by przypisać status młodych nauk. Uwaga ta odnosi się również do dydaktyki filozofii, w której również dopiero rozpoczyna się proces tworzenia konstrukcji teoretycznej. Dobrą inspiracją dla metodologii dydaktyki filozofii mogą być metodologie wiązane z głównymi koncepcjami filozofii współczesnej. Wydaje się, że istnieje możliwość przyjęcia takiej interpretacji, w której swoistość metodologiczna danych formacji filozoficznych przekładałyby się na specyfikę metodologiczną teorii dydaktycznych wiązanych z tymi formacjami.

Wydaje się, że tak jak nie ma jednej uniwersalnej filozofii, tak nie istnieje jakaś jedna metodologia precyzyjnie ujmująca konstrukcje teoretyczne dydaktyki filozofii. Zróżnicowanie metodologiczne teorii kształcenia filozoficznego należy uznać za cenne, umożliwia bowiem – jeśli jest w jakiś sposób uporządkowane – uzyskanie większej spójności w działaniach dydaktycznych, wprowadza pewien ład w koncepcjach kształcenia, a w konsekwencji ułatwia akcentowanie różnych elementów w procesie edukacji. Świadomość komplementarności teoretycznej istotna jest również z powodów społecznych – może zmniejszyć pewien niepokój związany ze statusem społecznym i instytucjonalnym dydaktyk szczegółowych (ich krytyka jako samodzielnych dyscyplin naukowych).

Przy mocnym założeniu można przyjąć, że metodologia stanowi zaplecze teoretyczne dydaktyki. Metodologia jako *arche* dydaktyki oznaczałaby tyle, że przyjęty model metodologiczny wyznacza podstawy dydaktyki, wyłania rodzaj związanej z tymi podstawami konwencji dydaktycznej oraz warunkuje szczegółowe rozwiązania w praktyce edukacyjnej. Postulat wyprzedzania praktyki przez teorię także w tym względzie wydaje się jak najbardziej słuszny.

Bibliografia

- Aduriz-Bravo, A., Izquierdo, M., Galagovsky, L. (2002). Relationships between the Philosophy of Science and Didactics of Science. *Revista de Educacion en Ciencias/Journal of Science Education*, 3, 1, www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ646147&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ646147 (5.05.2012).
- Ajdukiewicz, K. (1975). *Logika pragmatyczna*. Warszawa.
- Arystoteles (1988). *Zachęta do filozofii*. K. Leśniak (tłum.). Warszawa.
- Bardel, M. (2000). Edukacja filozoficzna w ramach przedmiotu „Historia kultury europejskiej”. W: B. Burlikowski, W. Słomski (red.). *Filozofia w szkole*. T. 1. Kielce – Warszawa.
- Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: J. Piekarski. *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Biehler, R., Scholz, R.W., Sträßler, R., Winkelmann, B. (2002). *Didactic of Mathematics as a Scientific Discipline*. New York.
- Bielik-Robson, A. (2000). *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków.
- Blackburn, S. (1997). *Oksfordzki słownik filozoficzny*. C. Cieśliński i in. (tłum.). Warszawa.
- Bronk, A., Majdański, S. (1997). Filozofia klasyczna. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.). *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław.
- Bryniarski, E. (2012). *Podstawy metodologiczne*. www.math.uni.opole.pl/~ebryniarski/wykl_1.pdf (10.01.2012).
- Czygier, S. (2007). *Metodologia*. W: K.M. Czarnecki (red.). *Leksykon metodologiczny*. Katowice.
- Dylak, S. (2009). Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Ernest, P. (2012). What is the Philosophy of Mathematics Education?, http://people.exeter.ac.uk/PERnest/pome18/PhoM_%20for_ICME_04.htm (10.05.2012).
- Gajdamowicz, H. (2007). Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych. W: J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin.
- Gołębniak, B.D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński. *Pedagogika*. Warszawa.
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków.
- Grobler, A. (2009). Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom. *Analiza i Egzystencja*, 10.
- Gutk, G.L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston.
- Gutowski, P., Szubka T. (1997). *Metafilozofia*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Hajduk, Z. (2007). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin.
- Herbut, J. (red.) (1997). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- Honderich, T. (red.) (1999). *Encyklopedia filozofii*. T. 2. J. Łoziński (tłum.). Poznań.
- Kamińska, W. (2006). W sprawie nauczania filozofii. *Forum Akademickie*, 10, http://forumakad.pl/archiwum/2006/12/45_w_sprawie_nauczania_filozofii.html.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- Kapuścik, E. (2012). *Metodologia badań w dydaktyce fizyki, nowe strategie i metody nauczania*, www.poklfizyka.amu.edu.pl/studium_metodyki_ksztalcenia.php (15.11.2011).
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kopeć, B. (2012). *Metodologia badań dydaktyki techniki*, www.zdpt.us.edu.pl/?q=node/29, (20.01.2012).

- Kowalewski, Z. (1973). *Zmiany w strukturze nauki*. W: E. Geblewicz i in. (red.). *Powstawanie nowych dyscyplin naukowych*. Wrocław.
- Krąpiec, M.A. (1999). *Koncepcje nauki i filozofia*. W: M.A. Krąpiec i in. *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa.
- Marciszewski, W. (1987). *Filozofia. Przegląd koncepcji*. W: Z. Cackowski (red.). *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław.
- Maternicki, J., Majorek, C., Suchoński, A. (1994). *Dydaktyka historii*. Warszawa.
- Nowak-Łojewska, A. (2009). *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Ogonowski, Z. (1985). *Filozofia szkolna w Polsce XVII wieku*. Warszawa.
- Pabis, S. (1985). *Metodologia i metody nauk empirycznych*. Warszawa.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków.
- Pasterniak, W. (1984). *Metodologia dydaktyki literatury*. Warszawa – Poznań.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław.
- Pobojewska, A. (2012). *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*. Warszawa.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Rubacha, K. (2010). *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice*. Kraków.
- Sajdak, A. (2009). *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Siwek, H. (2012). *Rodzaje badań w dydaktyce matematyki i ich zróżnicowanie metodologiczne*. XXIII Szkoła Dydaktyki Matematyki, <http://sdm.wmi.amu.edu.pl/articles/all> (15.06.2012).
- Staszek, M. (2012). *Dydaktyka fizyki*, www.fuw.edu.pl/~ajduk/inf05/ik6_05.html (15.06.2012).
- Stępień, A.B. (2007). *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Suska-Wróbel, R. (2009). *Od potoczności do nauki – próba identyfikacji samoświadomości dydaktyków biologii*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków.
- Tolboll, M. (2012). *The Difference between Philosophical Education and Ideological Education*, <http://mortentolboll.blogspot.com/2012/02/difference-between-philosophical.html> (10.07.2012).
- Topolski, J. (1984). *Przedmowa*. W: W. Pasterniak. *Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie*. Warszawa – Poznań.
- Trzópek, J. (2006). *Filozofie psychologii. Naturalistyczne i antynaturalistyczne podstawy psychologii współczesnej*. Kraków.
- Woźniczka, M. (2009). *Perspektywa wykorzystania idei Henryka Elzenberga do konstrukcji programu edukacyjnej filozofii kulturowej*. W: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.). *Elzenberg – tradycja i współczesność*. Toruń.
- Woźniczka, M. (2011a). *Metafilozofia a dydaktyka filozofii. Analiza koncepcji filozofii jako zaplecze teoretyczne dla konwencji kształcenia filozoficznego*. W: M. Woźniczka (red.). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?* Kraków.
- Woźniczka, M. (2011b). *Spór o koncepcje filozofii jako podstawę dydaktyki*. W: B. Gofron, A. Gofron (red.). *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne*. Kraków.

Woźniczka, M. (w druku). *Między popularyzacją europejskiej kultury filozoficznej a koncepcją kształcenia filozoficznego* – Stanisław Brzozowski.

Żegnałek, K. (2005). *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule podjęto kwestię statusu dydaktyki filozofii jako dyscypliny teoretycznej. Przedstawiono propozycję wyróżnienia głównych teorii w dydaktyce filozofii: kulturowej, scjentyficznej, klasycznej, synkretycznej. Za ważną uznano próbę ich teoretycznej charakterystyki. Wskazano na możliwość wykorzystania do ich opisu propozycji metodologicznych związanych z głównymi koncepcjami współczesnej filozofii. Wyrażono nadzieję, że współczesny stan rozwoju zarówno metodologii, jak i dydaktyki ogólnej umożliwi podjęcie analiz związanych z metodologią teorii dydaktycznych filozofii.

Summary

This paper addresses the issue of the didactics of philosophy as a theoretical discipline. A proposal to distinguish the main theories in the didactics of philosophy (the cultural, scientific, classical and syncretic ones) has been presented. Their theoretical description has been recognized to be important. It has been shown that methodological proposals associated with the main concepts of modern philosophy may be used to describe them. It is hoped that the modern state of both the methodology and general didactics makes it possible to undertake the analyses related to the methodology of the didactic theories of philosophy.

Karol Motyl

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Humor jako kategoria badawcza w pedagogice

Brak poczucia humoru nie zawsze jest dowodem powagi.

Antoni Słonimski

Wstęp

Poczucie humoru jest tą cechą, która odróżnia człowieka od innych istot żywych. Mogłoby się wydawać, że zwierzęta także potrafią się śmiać i uśmiechać, jednak jest to tylko złudne wrażenie, powstałe najprawdopodobniej w procesie personifikacji. Wiele zwierząt wydaje śmiechopodobne dźwięki (mówi się np. o śmiechu hieny), ale tylko człowiek dysponuje poczuciem komizmu czy humorem. Jest to cecha tak dla człowieka ważna, że łatwiej mu się przyznać do braków w sferze materialno-bytowej, wykształcenia czy nawet intymnej niż do braku poczucia humoru. Czyżby ten brak wskazywał na odczłowieczenie jednostki? A może na ociężałość umysłową lub silny egocentryzm (S. Garczyński, 1989, s. 84–85)? Te pytania stawia czytelnikowi S. Garczyński, po czym dodaje: „[...] kto jest pozbawiony poczucia komizmu, nie czuje, że jest go pozbawiony” (1989, s. 84–85).

Jak widzimy, śmiech, komizm, humor są istotnymi i bardzo cenionymi, a wręcz pożądanymi właściwościami. Są nieodzownymi i niezwykle złożonymi elementami ludzkiej egzystencji. Przenikają do niemal wszystkich sfer ludzkiego życia. Śmiejemy się wśród bliskich, w pracy, wśród znajomych i przyjaciół, a nawet wśród obcych czy nowo poznanych ludzi. Można stwierdzić, że poczucie humoru jest nie tyle zjawiskiem indywidualnym, ile społecznym.

Skoro humor jest tak ważny w ludzkim życiu i przenika wszystkie jego aspekty, to jego analiza może być przydatna do poznania współczesnego świata edukacji. Przez badanie humoru dotyczącego szkolnictwa możemy dokonać analizy zarówno zjawisk czy przemian pozytywnych z punktu widzenia obopólnego dobra ucznia i nauczyciela, jak i pewnych zapalnych problemów, stanowiących wyzwanie dla współczesnej oświaty. Choćby z tego powodu należy zająć się humorem szkolnym – na poważnie. M. Bachtin pisał:

[...] śmiech ma głębokie znaczenie światopoglądowe, jest jedną z istotnych form wyrażania prawdy o całości świata, o historii i o człowieku; to szczególnie, uniwersalna perspektywa, z której świat widać inaczej, ale wcale nie gorzej (jeśli nie lepiej), niż z pozycji powagi; dlatego też w wielkiej literaturze (poruszającej przy tym problemy uniwersalne) śmiech ma takie same prawa jak i powaga; pewne, bardzo istotne, aspekty świata są dostępne jedynie dla śmiechu (1975, s. 137).

Humor, a przede wszystkim humor szkolny i wszelkie jego przejawy powinien stać się przedmiotem badań humanistyki i nauk społecznych. Celowo nie ograniczam się tylko do pedagogiki, gdyż całościowy i wielopłaszczyznowy opis i analiza tego zjawiska wymaga studium interdyscyplinarnego.

W niniejszych rozważaniach spróbuję przybliżyć kategorię humoru i komizmu. W tym celu skupię się na definicjach i związkach między pojęciami komizmu, humoru i poczucia humoru, następnie przybliżę najważniejsze teorie komizmu, a na koniec spróbuję scharakteryzować humor szkolny.

Rozważania te mają za nadrzędne zadanie zwrócenie uwagi na potrzebę zgłębiania fenomenu humoru w szkole.

Definicje i związki między pojęciami

Komizm jako podstawowy problem estetyki pojawił się wraz z powstaniem myśli estetycznej i rozwijał w okresach rozkwitu komedii (I. Passi, 1980). Komizm jest zespołem cech jakiejś osoby, sytuacji, zdarzenia, przedmiotu budzących wesołość, rozśmieszających. Jest to ujmowanie i przedstawianie czegoś w sposób wywołujący śmiech. Komizm może być także rozumiany jako zdolność rozweselania i rozśmieszania. Jak widać, komizm odnosi się do bodźca i jego struktury, zatem przynależy do świata zewnętrznego (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009).

Według I. Passiego (1980, s. 231), komizm jest czymś przynależącym do przedmiotu, jest jego cechą, natomiast humor jest czymś przynależącym do obserwatora/twórcy i jest indywidualną własnością ludzką, nie zaś społeczną. Ponadto humor – obok dowcipu, sarkazmu, nonsensu, zabawy, kpiny, satyry i ironii – jest jednym z elementów komizmu (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009). Pierwotne znaczenie tego terminu nie miało nic wspólnego z jego dzisiejszym sensem. Humor przez starożytnych był uważany za wilgoć, ciecz, soki, od których zależy życie, zdrowie lub choroba. Odpowiednia proporcja czterech humorów (krwi, flegmy, żółci i czarnej żółci) była warunkiem zdrowia (dobry humor); wymieszane w złych proporcjach lub niewymieszane stanowiły przyczynę choroby (zły humor). Ponadto również typy temperamentów zależały od dominacji jednego z humorów (C. Matuszewicz, 1976). Człowiek z nadmiarem żółtej żółci był cholerykiem, z nadmiarem czarnej żółci – melancholikiem, nadmiar flegmy czynił go flegmatykiem, a krwi – sangwinikiem (S. Garczyński, 1989, s. 10).

W XVII w. zaczęto humor utożsamiać z dewiacyjnym i ekscentrycznym zachowaniem, któremu często towarzyszył mimowolny śmiech. Wiek później terminem tym nazywano umiejętność rozśmieszania innych ludzi dziwnym zachowaniem. Zatem w XVIII w. humor wiązał się nie tylko z osobą dziwnie się zachowującą, ale także z człowiekiem, który znajduje przyjemność w naśladowaniu groteskowych zachowań i przypadłości. Humor stał się więc humanitarny: nie wyśmiewano przypadłości innych osób, lecz śmiano się z wad i ułomności szerszej zbiorowości czy nawet całej ludzkości oraz z paradoksów tego świata. Humor umieszczono w opozycji do żartu oraz zaczęto stopniować jego znaczenie: od umiejętności rozbawiania innych do posiadania dystansu do samego siebie i świata (autoironia). W XIX w. humor stał się już stylem życia (zwłaszcza dla Anglików) i wraz z rozwijaniem tolerancji umożliwiał koegzystencję z innymi nacjami (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 10). Interesujące jest to, że dawne znaczenie słowa „dowcip” oznacza połączenie sprytu z komizmem, a zanim wszedł w użycie termin „inteligencja”, używano właśnie słowa „dowcip”. Dowcip oznaczał szybkość,

bystrość, zwrotność myśli. W języku angielskim słowo *wit* oznacza „żart”, „dowcip”, „człowiek dowcipny”, a także „umysł”, „intelektualista”; niemieckie *der Witz* znaczy „żart”, „bystrość”, „mądrość”, francuskie *esprit* i włoskie *spirito* – „rozum”, „dowcip” (S. Garczyński, 1989, s. 57, 100).

Współcześnie humor określa się jako uwarunkowany sytuacyjnie stan psychiki oraz trwałą postawę wobec rzeczywistości (S. Matuszewicz 1976). Postawa ta według R. Cattell i L. Lubovsky’ego zależy od: rodzaju konwencji społecznej (są społeczności preferujące poczucie humoru i społeczności obojętne w stosunku do takiej postawy), poziomu inteligencji danej osoby, poziomu wiedzy i rozumienia zjawisk, indywidualnych i **nietykalnych** przeżyć jednostki, przejściowego nastroju i motywacji, stosunku do sytuacji, w której pojawia się bodziec komiczny, znajomości treści komicznych (S. Matuszewicz, 1976, s. 52–53). M. Szymczak podkreśla, że humor jest to: zdolność dostrzegania zabawnych stron życia, przedstawienie kogoś (czegoś) w zabawny sposób, zabawne sceny, sytuacje, dialogi, chwilowy stan usposobienia, dobry nastrój, w liczbie mnogiej: kaprysy, grymasy, dąsy. Humor rozpatrywany może być jako bodziec (analiza cech przedmiotu komicznego), odpowiedź (analiza przeżycia, reakcji obserwatora komicznej sytuacji) i dyspozycja (określenie roli faktów komicznych i reakcji na nie w całokształcie zjawisk społecznych) (M. Dudzikowa, 1996).

Poczucie humoru natomiast jest pojęciem zbliżonym do terminu „humor” i oznacza wrażliwość na komizm, czyli zdolność dostrzegania rzeczy śmiesznych i zabawnych (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 10). H.J. Eysenck wymienił trzy sposoby rozumienia poczucia humoru:

- pierwszy odnosi się do przekonań, co jest śmieszne (znaczenie konformistyczne);
- drugi dotyczy wesołego usposobienia i skłonności do częstego śmiania się (znaczenie ilościowe);
- trzeci odnosi się do zdolności opowiadania dowcipów i rozśmieszania ludzi (znaczenie produktywne) (za: J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 13).

Poczucie humoru traktuje się jako względnie trwałą cechę osobowości (M. Dudzikowa, 2007, s. 204). Ujmuje się ją dwojako:

- jako zdolność tworzenia humoru (utworów humorystycznych, dowcipów, tworzenie humoru sytuacyjnego),
- jako zdolność rozumienia i przeżywania humoru stworzonego przez innych (odbior utworów humorystycznych, relacje z innymi ludźmi, reakcje na sytuacje życiowe) (I. Passi, 1980, s. 233).

Poczucie humoru jest więc konstruktem wielowymiarowym, na który składa się: rozumienie bodźców komicznych (zdolność dostrzegania i wyjaśniania niezgodności), ich docenienie i wartościowanie (poznawcza ocena stopnia zabawności wyrażona w formie sądu ewaluatywnego oraz spontaniczna ekspresja emocji, czyli reakcja radości lub otwartej wesołości), umiejętność spontanicznego albo narzuconego z zewnątrz tworzenia dowcipów, komicznych komentarzy i śmiesznych uwag, aktywne poszukiwanie źródeł komizmu i otaczanie się zabawnymi obiektami (np. przechowywanie w pamięci dowcipów lub zabawnych anegdot), jednostkowe preferencje określonych typów lub stylów humoru (np. czarnego, poniżającego innych, intelektualnego), postawa wobec komizmu (od pełnej aprobaty do zupełnej dezaprobaty), pozytywny nastrój i wesołość, stan i cecha temperamentu, zdolność wykorzystywania dowcipów do celów społecznych (nawiązywanie kontaktów, likwidacja napięć) oraz używanie komizmu jako mechanizmu adaptacyjnego (np. radzenie sobie ze stresem) (A. Radomska, 2002, s. 152–153).

L. Kołakowski (2009) pisał, że zdolność do śmiechu jest czymś innym niż poczucie humoru. Śmiech jest tą cechą człowieka, która wyróżnia go spośród innych istot żywych. Natomiast

poczucie humoru to cecha bardzo rzadka, charakteryzująca się dystansem ironicznym do samego siebie. Każdy potrafi się śmiać z wad czy niepowodzeń innych lub opowiadać zasłyszane wcześniej kawały, ale tylko nieliczni zdobywają się na autoironię i potrafią śmiać z samych siebie. Wymaga to – jak podkreślił autor – zarówno inteligencji, jak i dyscypliny emocji.

Teorie komizmu

Śmiech i komizm jako zjawiska powszechnie występujące doczekały się wielu wyjaśnień teoretycznych z zakresu takich nauk, jak filozofia, socjologia czy psychologia.

Szacuje się, że istnieje ponad sto różnych teorii humoru. Część z nich odnosi się do humoru w sposób dość wąski, a część ma bardziej ogólny charakter. Jednak żadna z nich nie opisuje całej złożonej i bogatej natury humoru. Większość z nich opisuje pewne szczególne elementy tego zjawiska, takie jak niezgodność lub zaskoczenie, widząc w nich podstawę komizmu. H. Foot i M. McCreaddie (2006) dzielą teorie humoru na cztery główne grupy.

1. Pierwszą z nich tworzą teorie niespójności (sprzeczności), które podkreślają absurd, nieoczekiwane i nieodpowiednie wydarzenia jako podstawę humoru.
2. Druga grupa to teorie wyższości i cechy ujemnej. Są one oparte na przekonaniu, że humor bierze się z dostrzeżenia słabości lub porażek innych. Wynika to z korzystniejszego obrazu samego siebie w porównaniu z innymi.
3. Trzecia grupa, teorie pobudzenia (podniecenia), sugerują, że najważniejsze cechy humoru działają na poziomie fizjologicznym. Teorie te zakładają, że humor przynosi wymierne zmiany pobudzenia organizmu, które bezpośrednio wpływają na doświadczenie rozrywki. Humor można połączyć z wahaniem pobudzenia na dwa sposoby:
 - humor jest związany ze zmniejszeniem pobudzenia,
 - humor jest związany z umiarkowanym wzrostem pobudzenia, po którym następuje gwałtowny spadek.

Ten skok pobudzenia jest warunkiem czerpania przyjemności pochodzącej np. z dowcipu. Dla uwidocznienia, publiczność o niskim poziomie napięcia reaguje na to, że żart jest opowiadany i skupia swoją uwagę (napięcie zaczyna nieznacznie rosnać). Puenta żartu jest ujawniana, gdy publiczność jest odpowiednio pobudzona i znalazła rozwiązanie żartu. Rozładowanie powoduje szybkie rozpraszanie pobudzenia w formie śmiechu. Zwiększanie i późniejsze rozproszenie pobudzenia jest satysfakcjonujące i przyjemne oraz wpływa na doznanie komizmu. Należy tu zwrócić uwagę, że umiarkowany poziom podniecenia jest bardziej przyjemny niż zbyt wysoki lub zbyt niski.

4. Ostatnią grupą według Foota i McCreaddie są teorie psychoanalityczne i ewolucyjne. W podejściu psychoanalitycznym funkcje humoru są zbliżone do funkcji snu, tzn. humor służy do regulowania stłumionych pragnień seksualnych i agresywnych, które zostały zepchnięte do podświadomości z powodu ograniczeń przez normy społeczne i prawne. Dowcip i humor nie są zabronione; są raczej społecznie cenione i dlatego służą tłumieniu tych uczuć. B. Bokun łączy zjawisko humoru ze zbyt poważnym postrzeganiem świata. Pogląd ten podkreśla, że człowiek posługuje się humorem w celu wykreowania bardziej realistycznej wizji siebie i świata, pozbawionego lęków, frustracji i cierpienia. Poczucie humoru daje możliwość radzenia sobie w codziennym życiu. W teoriach ewolucyjnych (biologicznych) śmiech jest postrzegany jako wcześniej występująca reakcja adaptacyjna.

Tak jak zabawa, która wyewoluowała, aby umożliwić dzieciom ćwiczenie i rozwijanie umiejętności społecznych potrzebnych w dorosłym życiu, tak humor wyewoluował, aby umożliwić ćwiczenie i rozwijanie umiejętności poznawczych. Śmiech uwalnia także od nieuniknionych napięć codziennego życia oraz pozwala rozwijać wyobraźnię i myślenie twórcze, które prowadzą do radzenia sobie z problemami w sposób innowacyjny.

Wszystkie te wstępnie scharakteryzowane teorie humoru zostaną podjęte bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu przy przedstawianiu klasyfikacji B. Dziemidoka.

J. Tomczuk-Wasilewska (2009, s. 15) podzieliła teorie wyjaśniające istotę śmieszności na **psychodynamiczne** i **poznawcze (kognitywne)**. Główna różnica między nimi polega na tym, że o ile te pierwsze akcentują emocjonalną ekspresję śmiechu i wesołości oraz skupiają się na treści dowcipu, o tyle drugie traktują humor jako zjawisko intelektualne i analizują strukturę bodźców komicznych oraz ich wpływ na procesy poznawcze.

Pierwszą z teorii psychodynamicznych jest teoria Z. Freuda (teoria wyzwolenia energii). Według Freuda śmiech jest formą rozpraszania energii psychicznej, która wyzwala się do obrony przed libidalnymi impulsami powstającymi w czasie prezentacji niedozwolonych treści. Śmiech jest, inaczej mówiąc, środkiem ekspresji tabu społecznego. W ramach teorii Freuda można wyróżnić trzy kategorie humoru.

1. Pierwszą z nich jest dowcip, który pozwala ująć agresywne czy seksualne treści w zabawne, krótkie i zaskakujące wypowiedzi zakończone puentą. Dowcip może mieć charakter tendencyjny (wzbudza intensywne i nagłe reakcje odbiorców przez przemycenie – przeniesienie – zakazanych treści do świata codzienności) oraz nietendencyjny, który rozśmiesza w stopniu umiarkowanym, odnosząc się do treści neutralnych i wyprowadzając je poza prawa logiki.
2. Drugą kategorią jest komizm, odnoszący się do obserwacji zdarzeń, kiedy obserwator mobilizuje uwagę, zdolności intelektualne i wyobraźnię, na podstawie których przewiduje, co może się zdarzyć. Jeżeli jednak te oczekiwania się nie spełniają, to skumulowana energia psychiczna uwalnia się w postaci śmiechu.
3. Ostatnia kategoria to humor w wąskim znaczeniu, ponieważ wskazuje na mechanizm obronny pomagający pokonać negatywne emocje. Tak definiowany humor odnosi się do sytuacji, które zazwyczaj wywołują emocje negatywne (złość, smutek, lęk). Wtedy jednostka koncentruje się na znalezieniu innego punktu widzenia, innej perspektywy, na znalezieniu zabawnych lub niezgodnych z sobą elementów tej trudnej sytuacji. Wywołuje to poprawę nastroju i odczucie przyjemności, ponieważ dochodzi do zaoszczędzenia energii nagromadzonej do obrony przed reakcją na negatywną emocję (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 15–18).

Drugą teorią psychodynamiczną opisaną przez Tomczuk-Wasilewską jest teoria dyspozycji (degradacji, wyższości). Za jej twórcę uważa się T. Hobbesa. Zostanie ona opisana w dalszej części artykułu.

Ostatnią z teorii psychodynamicznych jest teoria błędnej atrybucji. D. Zillmann wyróżnia tu humor tendencyjny (represjonowany przez kulturę z powodu swojego agresywnego i seksualnego charakteru) i nietendencyjny (którego źródłem są operacje logiczne niesprzeczne z tabu społecznym). Obie te formy humoru istnieją obok siebie i dość trudno je rozróżnić, dlatego prześmiewca, bezkarnie wywyższając się wobec innej osoby, zasłania się operacjami logicznymi dowcipu. Humor kamufluje treść tabu, antypatię, realizację agresywnych motywów względem innej osoby, gdyż forma żartu jest na tyle atrakcyjna, że skupia uwagę na sobie, nie zaś na zagrażających treściach (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 21–22).

Przejdziemy teraz do omówienia teorii poznawczych (kognitywnych). Do tej grupy zaliczamy teorię rozwiązania niespójności, która będzie charakteryzowana nieco później.

Kolejną jest teoria mistrzostwa poznawczego. Jej twórcy, E. Zigler, J. Levine i L. Gould, wskazali na podobieństwo żartu i zagadki. Zagadka zawiera dwa elementy: pytanie (przedstawiające cechy sytuacji w sposób niepełny, nietypowy, niejednoznaczny) i odpowiedź. Także dowcip przedstawia świat dwuznacznie, w sposób niepełny. Dzięki podobnej strukturze zagadka i żart, z jednej strony, dostarczają informacji (dzięki czemu możliwe jest rozwiązanie zagadki i zrozumienie żartu), z drugiej zaś dezinformują, podając sprzeczne i często mylne tropy. Zarówno zagadki, jak i dowcipu często nie udaje się rozwiązać, a kiedy opowiadający wyjawia odpowiedź lub pointę żartu, następuje nowa strukturalizacja początkowych informacji, nadająca im nowy sens. Źródłem odczuwanej przyjemności jest doświadczenie własnej kompetencji intelektualnej i poczucie, że poznawczo panuje się nad rzeczywistością.

Ostatnią z grupy teorii poznawczych jest koncepcja ulgi w napięciu. D.E. Berlyne uważa, że dostrzeżenie cech bodźca (takich jak nowość, zmiana, dziwność, niezgodność, wieloznaczność, złożoność, niewyraźność) wywołuje w podmiocie konflikt poznawczy i niepewność co do sposobu reakcji na ten bodziec. Towarzyszy temu wzrost intensywności przeżywanych emocji, wzmożona ciekawość poznawcza, aktywizowanie odruchu orientacyjnego i dążenie do zrozumienia bodźca. Po znalezieniu rozwiązania konfliktu następuje demobilizacja władz poznawczych, obniżenie poziomu i potencjału pobudzenia. Pośredniczy w tym reakcja śmiechu, która wynika z gratyfikacji popędu ciekawości oraz regulacji poziomu wzbudzenia (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 33–34).

Inny podział proponuje B. Dziemidok, który dzieli teorie humoru ze względu na kryteria:

- głównego motywu teorii,
 - formuły komizmu,
 - poszukiwania istoty komizmu.
- I. W kryterium głównego motywu komizmu Dziemidok wyróżnia dwa podstawowe typy: teorie, w których można wyróżnić jeden główny motyw (czynnik) komizmu, oraz teorie, w których motywy te się krzyżują i nie można wyraźnie wskazać, który motyw jest dominujący.
 - II. Biorąc pod uwagę drugie kryterium, które akcentuje formułę komizmu, Dziemidok wyróżnia sześć grup teorii:
 - 1) teorie cechy ujemnej przedmiotu komicznego; w psychologicznym ujęciu: teorie wyższości podmiotu przeżycia komizmu nad przedmiotem tego przeżycia (np. Arystoteles, Hobbes, Stendhal, Ueberhorst);
 - 2) teorie degradacji (m.in. Bain, Stern, Scruton);
 - 3) teorie kontrastu (Kant, Spencer, Lipps, Höffding, Krzyżanowski, Pospiełow i in.);
 - 4) teorie sprzeczności (np. Hegel, Vischer, Czernyszewski, Elsberg, Timofiejew, Boriew, Schopenhauer, Lemcke, Kagan, Morawski, Monro, Oring, Morreall);
 - 5) teorie odbiegania od normy (m.in. Peiper, Bystroń, Trzynadłowski, Akimow, Frołow, Aubouin, Plessner);
 - 6) teorie o motywach krzyżujących się (np. Groos, Bergson, Freud, Łunaczarski, Witwicki, Lissa) (B. Dziemidok, 2011, s. 12–13).
 - III. Na trzecie kryterium, które poszukuje istoty komizmu, składają się trzy grupy. Do pierwszej wchodzi teorie, które poddają analizie cechy strukturalne bodźca komicznego. Są one nazywane teoriami przedmiotowymi (obiektywistycznymi). Druga grupa to teorie podmiotowe (subiektywistyczne), koncentrujące uwagę na reakcji człowieka na bodziec

komiczny. Trzecią, ostatnią grupę stanowią teorie relacjonistyczne, które wskazują, że źródło komizmu znajduje się w relacji między podmiotem a przedmiotem (bodźcem komicznym) (J. Tomczuk-Wasilewska, 2009, s. 14).

Przykładem teorii cechy ujemnej przedmiotu komicznego i wyższości podmiotu przeżycia komizmu nad przedmiotem tego przeżycia są poglądy Arystotelesa, który w *Poetyce* podjął próbę określenia śmieszności. Dla Arystotelesa śmieszne są ujemne cechy natury zarówno fizycznej, jak i duchowej (brzydota, ułomności itp.). Jednak Arystoteles stawia warunek: śmieszność nie powinna powodować szkody ani cierpień. Nie określa jednak szczegółowo, czy szkoda ta dotyczyć ma podmiotu komizmu czy przedmiotu przeżycia komicznego (B. Dziemidok, 2011, s. 13–14).

Do tej grupy teorii należy też subiektywizm Hobbesa, który analizował komizm głównie od strony podmiotowej. Hobbes (1956, s. 142) uważa, że poczucie śmieszności jest nagle powstałym uczuciem wyższości i samozadowolenia, które wynikać ma z nieoczekiwanego uświadomienia sobie przewagi nad kimś, kto zachował się niewłaściwie albo w jakiś inny sposób ujawnił swoją niższość. Według Hobbesa w przeżyciu komizmu niebagatelne znaczenie odgrywa niespodzianka, gdyż swoją wyższość uświadomiamy sobie niespodziewanie, nieoczekiwanie i nagle. Wskutek tego pojawia się niespodziewana i nieoczekiwana radość i zadowolenie, których przejawem jest śmiech. Poglądami Hobbesa inspirował się Stendhal, który stwierdził, że niektóre uczucia uniemożliwiają pojawienie się komizmu. Uznał, że przeżycie komizmu może powstać tylko wtedy, gdy nie wytworzy się uczucie lęku, oburzenia czy współczucia (B. Dziemidok, 2011, s. 15–16).

Relacjonizm K. Ueberhorsta jest trzecim przykładem teorii cechy ujemnej przedmiotu komicznego i wyższości podmiotu przeżycia komizmu nad przedmiotem tego przeżycia. Podejście to jest próbą syntezy Hobbesa i Arystotelesa. Podstawą komizmu według Ueberhorsta jest jakaś wada (cecha ujemna), która nie może powodować przykrych odczuć oraz której podmiot jest – przynajmniej w swoim mniemaniu – pozbawiony. Kiedy te warunki zostaną spełnione, podmiot dozna przeżycia komizmu, którego istotnym momentem jest silne uczucie własnej przewagi (B. Dziemidok, 2011, s. 17).

Przekładając teorię cechy ujemnej przedmiotu i poczucia wyższości podmiotu komizmu na rzeczywistość szkolną, można zauważyć, że nauczyciele często śmieją się z błędów popełnianych na lekcji przez uczniów i na tej podstawie doznają poczucia wyższości, natomiast uczniowie śmieją się z jakichś ułomności nauczyciela (wad wymowy, wyglądu zewnętrznego, tików, natręctw itp.).

Kolejną grupą teorii są teorie degradacji. Możemy tutaj zaliczyć psychologistyczną teorię A. Baina, który określił komizm jako degradację czegoś poważnego i wzniosłego do rangi czegoś marnego i niskiego. To właśnie poniżenie kogoś poważnego, gdy nie wyzwała ono żadnych innych silnych emocji, jest powodem śmieszności i wzbudza w nas zarazem poczucie mocy i wyższości; czasem może sprawić nam nagłą ulgę, uwalniając od skrępowania wynikającego z powagi sytuacji. Wyrazem i skutkiem tego wyzwolenia będzie wybuch wesołości.

Drugim przykładem teorii degradacji jest relacjonizm A. Sterna. Według niego śmiech jest reakcją człowieka na degradację wartości. Komizm jest tu wartością negatywną a wartości są relacjami przedmiotów z podmiotami oceniającymi. Komiczne są wszystkie te wydarzenia, które przenoszą naszą uwagę z tego, co wartościowe, na to, co niewartościowe (lub z wartości autotelicznej na wartości instrumentalne). Te przykłady związane z degradacją wartości, wywołują instynktowny osąd wartości negatywnej, czyli śmiech. Śmiech nie jest jednak

bierną reakcją – często jest czynnością prowokującą degradację wartości lub tę degradację wywołującą. Zatem w sensie aksjologicznym to śmiech zabija wartości. W ujęciu tej teorii śmieszny może być tylko człowiek, ponieważ tylko on jest nosicielem wartości i tylko on może podlegać aksjologicznej degradacji. Teoria ta tłumaczy, dlaczego ludzie gniewają się, gdy są wyśmiewani – człowiek instynktownie wyczuwa, że śmiech może być zagrożeniem dla jego aksjologicznego istnienia.

Współcześnie teorię degradacji reprezentuje R. Scruton. Zauważył on, że każdy lubi się śmiać, ale nikt nie lubi być wyśmiewany, ponieważ śmiech pozbawia wartości (dewaloryzuje). Dewaloryzacja i śmiech to dwa integralne procesy (B. Dziemidok, 2011, s. 17–20). Przykładów na potwierdzenie tej teorii również można doszukać się w życiu szkoły. Jeśli poważny i szanowany nauczyciel nie będzie umiał odpowiedzieć uczniom na proste pytanie dotyczące materiału, którego od nich wymaga, może narazić się na wyśmianie, ponieważ ta niewiedza będzie degradowała pedagoga. Tak samo uczeń, który ma najlepsze wyniki w klasie i zawsze jest przygotowany, może stać się podmiotem śmiechu swoich kolegów, a nawet nauczyciela, kiedy nie będzie umiał rozwiązać prostego zadania na lekcji lub dostanie ocenę niedostateczną.

Trzecią grupą teorii humoru jest teoria kontrastu, której pierwszym przedstawicielem jest I. Kant. Jego teoria niespełnionych oczekiwań zakładała, że „[...] śmiech jest efektem wywołanym przez nieoczekiwane przekształcenie się napiętego oczekiwania w nicłość” (1986, s. 271), ponieważ oczekujemy czegoś zupełnie innego niż to, co się nagle pojawia. To zjawisko niezgodności skutkuje uczuciem przyjemnej niespodzianki, która sprawia nam radość przez zmianę wrażeń (B. Dziemidok, 2011, s. 20–21).

Podobne poglądy na komizm miał H. Spencer. Uważał, że śmiech wytwarza się naturalnie w sytuacji, gdy świadomość nagle przechodzi od rzeczy wielkich do małych. Autorowi chodzi nie o degradację, ale o stany psychiczne. „Rzecz wielka” to stan psychiczny, który absorbuje dużo energii psychicznej, natomiast „rzecz mała” absorbuje mało energii. Gdy następuje przejście od „wielkiego stanu psychicznego” do „stanu małego”, wówczas pozostaje pewna nadwyżka energii psychicznej przygotowanej na „zasilenie” pojawiającego się stanu wielkiego. Ta nadwyżka wyładowuje się w formie śmiechu. Dziemidok podaje tutaj przykład dotyczący rzeczywistości szkolnej. Uczeń X kolejny nie przygotował się z matematyki. Nauczyciel zarządził powtórkę w formie odpytywania uczniów według alfabetu. Powoli zbliża się kolej na ucznia X. Następną oceną niedostateczną może mieć dla niego bardzo przykre konsekwencje. Uczeń staje się coraz bardziej zdenerwowany. Nagle nauczyciel zupełnie niespodziewanie kończy powtórkę. Wtedy uczeń X wyładowuje nadwyżkę energii psychicznej nagromadzonej na potrzeby przyszłej trudnej sytuacji (wielkiego stanu psychicznego) przez śmiech (B. Dziemidok, 2011, s. 21).

Następnym przedstawicielem teorii kontrastu jest Th. Lipps. Sądził on, że komizm pojawia się wtedy, gdy w miejsce pewnej oczekiwanej wartości, która mogłaby zaabsorbować naszą uwagę, wchodzi niespodziewanie wartość inna, która nie pasuje do danej sytuacji. W pewnym sensie pod wartość zdroworoządkową i oczekiwaną zostaje podstawiona wartość nieadekwatna. Dlatego ma ona w tej chwili małe albo wręcz żadne znaczenie. Jednak początkowo ta nowa, niespodziewana wartość będzie dla nas interesująca, ponieważ podszywa się, udaje w jakimś sensie wartość oczekiwaną. W niedługim czasie nowa wartość zostaje przez nas jednak zdemaskowana. Autor odwołuje się do „prawa psychicznego zatoru”, będącego podstawą wszelkiego zdziwienia i zainteresowania. Podstawienie jednej wartości w miejsce drugiej przez swoistą niezwykłość wywołuje zainteresowanie

i koncentrację „energii psychicznej”, czyli „zator psychiczny”. Gdy jednak zagadka zostaje rozwiązana, powstaje nadwyżka energii psychicznej, która wywołuje uczucie wesołości, a śmiech jest wyladowaniem tej nagromadzonej, ale już niepotrzebnej energii (B. Dziemidok, 2011, s. 22–24).

Teoria H. Höffdinga jest kolejnym przykładem teorii kontrastu. Kontrast jest tutaj podstawą wszelkich form komizmu, a zatem istotą komizmu w ogóle. Działanie kontrastu polega na zderzeniu dwóch przeciwstawnych wrażeń czy uczuć. Według Höffdinga śmieszność polega na tym, że człowiek na chwilę daje się oszukać, wplątać w złudzenie lub trzymać w napięciu, po czym nagle to wszystko okazuje się niczym lub zmienia w coś przeciwnego (B. Dziemidok, 2011, s. 24).

Stanowisko przeciwstawne psychologizmowi na gruncie teorii kontrastu reprezentują J. Krzyżanowski i G. Pospiełow. Krzyżanowski twierdzi, że źródłem komizmu jest zawsze jakiś niezwykle, nieoczekiwany oraz chwilowy, przemijający i niestały kontrast cech w danym zjawisku, które wywołuje śmiech. Kontrast ten zaskakuje obserwatora w sposób niespodziewany, ale niezbyt gwałtowny. Skutkuje to przyjemnym, lecz niewywołującym zbyt silnego wstrząsu psychicznego przeżyciem.

Natomiast Pospiełow, rosyjski teoretyk literatury, konstruuje teorię komizmu, wychodząc od motywu pozorów. Uważa, że kiedy ludzie posiadający władzę, siłę i znaczenie (co sprawia, że pretendują do szacunku) okazują się wewnątrznie bezwartościowi, wówczas stają się natychmiast obiektem śmieszności (B. Dziemidok, 2011, s. 25). Takimi ludźmi w szkole – w wyobrażeniu uczniów – są nauczyciele. Jeśli któryś z nich domaga się szacunku wynikającego jedynie z funkcji, jaką pełni, albo na lekcjach odznacza się rażącą niewiedzą z zakresu przedmiotu, który prowadzi, brakiem warsztatu metodycznego lub nie potrafi zapanować nad klasą, wówczas staje się obiektem drwin uczniów.

Teorie sprzeczności to kolejna próba wyjaśnienia istoty komizmu. Jednym z przedstawicieli poglądu, że istotą śmieszności jest sprzeczność między istotą jakiegoś zjawiska a jej przejawem wewnętrznym, sprzeczność między celem a środkami służącymi do jego osiągnięcia (nie tylko niepozwalającymi danego celu osiągnąć, ale wręcz niszczącymi go), był G.W.F. Hegel. Uważał także, że komizm jest bezpodstawny i powierzchowny wtedy, gdy przedmiot śmieszności nie jest sam w sobie sprzecznością. Jego uczeń, F. Vischer, dodał, że tak jak w przypadku wzniosłości, podstawą przeżycia estetycznego (np. komizmu) jest sprzeczność między formą a treścią, ideą a jej odzwierciedleniem. Jeśli dominuje treść czy idea, mamy do czynienia ze wzniosłością, jeśli zaś przewagę ma forma lub obraz zjawiska (tzn. forma przytłacza treść, a obraz zniekształca ideę), wtedy mówimy o komizmie. W wersji relacjonalistycznej teorii sprzeczności istotą komizmu jest niezgodność, sprzeczność, jaka zachodzi między pojęciem (wyobrażeniem, oczekiwaniem) o danym przedmiocie a odpowiadającym mu na pierwszy rzut oka jakimś realnym przedmiotem, który ma tylko niektóre cechy mu przypisywane oraz inne cechy wykluczające się z cechami dlań typowymi (wcześniej oczekiwanymi, zakładanymi). Z takiego założenia wychodził A. Schopenhauer. K. Lemcke dodał, że istota komizmu leży w nieszkodliwym rozwiązaniu konfliktu między tą sprzecznością. Konflikt powinien jednak zachodzić niespodziewanie i być niezwykle, np. kiedy brzydota chce uchodzić za piękno, a powierzchowność za wielkość czy wzniosłość. Jak twierdzi jednak D.H. Monro, każda śmieszność jest odmianą niestosowności, ale nie każda niestosowność jest śmieszna. Coś jest śmieszne tylko wtedy, gdy oprócz cech sprzecznych posiada równocześnie właściwości stosowne (zgodne z oczekiwaniami) (B. Dziemidok, 2011, s. 26–36). Aby zrozumieć zastosowanie tej teorii w wyjaśnianiu zjawisk zachodzących

w szkolnej rzeczywistości, najlepiej wyobrazić sobie grupę żaków z pierwszego roku studiów czekających na zajęcia z nowym wykładowcom. Każdy student ma jakąś wizję, jakieś wyobrażenie na temat swojego przyszłego nauczyciela. Kiedy wyobrażenia te, często dość stereotypowe (osoba elegancko ubrana, o surowym wyrazie twarzy, w średnim wieku itp.), stykają się z rzeczywistością (oczekiwany wykładowca jest osobą młodą, niewyróżniającą się ubiorem ani zachowaniem), wówczas sprzeczność między zjawiskiem spodziewanym a zjawiskiem realnie następującym może wywołać śmiech.

Kolejna teoria głosi, że śmieszne jest wszystko to, co odbiega od obowiązującej powszechnie w danym społeczeństwie normy i wydaje się przez to niedorzeczne oraz niecelowe. Przedstawicielem tej teorii jest T. Peiper, który określał śmieszność jako nieszczęście wzbudzające radość. Peiper uważał, że egoizm społeczności ludzkiej zmienił ludzi i zdarzenia nieszczęśliwe (np. ludzi niezręcznych) w ludzi i zdarzenia śmieszne. J. Bystron pisał, że śmieszne jest to, co odchylone jest od normy, konwencji, czegoś obowiązującego. Zatem śmieszny jest ktoś, kto zachowuje się niewłaściwie; ktoś, kogo zachowanie przełamuje przyzwyczajenia i narusza tradycyjne poglądy, jeśli wychodzi poza jakiś zwyczaj. Kolejny przedstawiciel teorii odbiegania od normy, J. Trzynadlowski, za podstawę komizmu uważał deformację rzeczywistości, odbieganie od normy w sensie nadmiaru lub niedoboru. Humorysta albo konstruuje sytuacje, które są syntezą różnych właściwości odbiegających od aprobowanych norm, albo w dostępnych faktach z otaczającego świata dostrzega to odchylenie od przyjętych prawidłowości i na tej podstawie uznaje konkretną sytuację za komiczną. Trzynadlowski stwierdził, że o ile podstawą komizmu jest przesadna deformacja rzeczywistości, o tyle zasadniczą cechą tej przesady jest kontrast. Kontrast to fundamentalna cecha komizmu. Teoretyk i krytyk teatralny W. Frołow uważał, że ludzkość przez śmiech poddaje krytyce i osądowi wszystko to, co nie odpowiada ideałowi piękna i co zaprzecza przyjętej przez cywilizację roli i przeznaczeniu istoty ludzkiej. Śmiejemy się więc z tego, co nie odpowiada naszym wyobrażeniom o czymś, co z naszego punktu widzenia jest nonsensem, gwałci normy i zwyczaje. Podobnie E. Aubouin twierdził, że śmieszny jest każdy człowiek i każdy przedmiot z człowiekiem związany, w których możemy dostrzec cechy różniące się od tych oczekiwanych lub uznawanych za normalne. Cechy te w pewnym sensie zniekształcają, zaburzają obraz człowieka lub rzeczy, lecz nie powinny wywoływać cierpienia ani nieprzyjemnych uczuć u osoby je dostrzegającej. Aubouin wyróżnił trzy kryteria, według których można zakwalifikować czyny lub przedmioty jako śmieszne:

- 1) kryterium racjonalne nieosobowe – śmieszne jest noszenie ubrań nieprzystosowanych do figury, pory roku czy pogody; śmieszne są niecelowe i niezgrabne ruchy; śmieszna może być nieznajomość elementarnych wiadomości lub fałszywe przekonania;
- 2) kryterium osobowe – śmieszne jest to, co razi nasze przyzwyczajenia, upodobania, smaki, gust;
- 3) kryterium społeczne – śmieszny jest ten, kto nie podporządkowuje się społecznym prawom i upodobaniom, różni się wyglądem zewnętrznym, ubraniem, językiem czy zwyczajami od środowiska, w którym żyje.

Miedzy tymi trzema kryteriami często panuje zgodność, lecz dochodzi także do sytuacji konfliktowych. Wydawać by się mogło, że przeważa kryterium pierwsze, ale z obserwacji życia codziennego wynika, że pogląd indywidualny lub społeczny często przeciwstawia się racjonalizmowi (B. Dziemidok, 2011, s. 36–41). Przykładem są tu uczniowie pochodzący z mniejszości etnicznych, którzy wskutek tego, że przestrzegają nieco odmiennych tradycji, praw i zwyczajów, mogą narazić się na wyśmiewanie przez rówieśników w klasie.

Ostatnią grupę stanowią teorie o motywach krzyżujących się. Pierwszym przedstawicielem jest K. Groos, który wyróżnił dwa główne motywy: odbieganie od normy i poczucie wyższości podmiotu doznającego przeżycia komicznego nad przedmiotem tego doznania. Groos wyróżnił warunki subiektywne i obiektywne przeżycia komizmu. Warunkiem subiektywnym jest postawa estetyczna, indywidualna dla każdego człowieka, która polega na skupieniu uwagi na wyglądzie przedmiotu. Warunkiem obiektywnym jest opaczny, niedorzeczny przedmiot traktowany przez człowieka z poczuciem wyższości, przy czym nie odczuwa on wobec tego przedmiotu silnego współczucia ani strachu. Opisywana niedorzeczność, opaczność czy niestosowność jest według Groosa szeroko rozumianym odejściem od normy. Podstawą komizmu w tej teorii jest wspomniana już opaczność (niedorzeczność, niestosowność), a jego istota tkwi w widocznym odbieganiu od normy, niezależnie czy można to sprowadzić do czegoś nielogicznego, czy wprost przeciwnie. Z odejściem od normy Groos łączy doznanie poczucia wyższości, gdyż wszystko, co komiczne, wywołuje w człowieku przekonanie, że jest lepszy, zdolniejszy, sprawniejszy czy mądrzejszy od przedmiotu komizmu. Z tego wniosek, że przy doznaniu komizmu zawsze ktoś musi być wyśmiany, musi zostać ofiarą. Czasem wyśmiany zostaje sam twórca sytuacji komicznej przez wyolbrzymienie jakiegoś zachowania, a czasem odbiorcy żartu, którzy nie od razu dostrzegają absurdalność zdarzenia lub przesadę konkretnej sytuacji. Groos wyróżnił trzy stadia przeżycia komizmu: moment zdziwienia i zaskoczenia wywołany niedorzecznością; stadium środkowe, trwające od chwili zmieszania do momentu dostrzeżenia niedorzeczności; oraz uczucie wyższości i powstanie wesołego nastroju wskutek rozpoznania niedorzeczności (B. Dziemidok, 2011, s. 41–43).

Drugim przedstawicielem teorii o motywach krzyżujących się jest H. Bergson, łączący zarówno teorię degradacji i cechy ujemnej, jak i teorię sprzeczności. Śmieszność można odczuwać tylko i wyłącznie w relacjach z innym człowiekiem. Przedmioty mogą być komiczne tylko wtedy, jeśli wykazują podobieństwo do człowieka i są z nim związane. Dla Bergsona śmieszna jest mechaniczność i automatyzm istot żywych, w czym można się dopatrzeć cechy ujemnej i degradacji. Natomiast sprzeczności upatruje się w tym, że skoro rzeczywistość ma nieprzewidywalny, niepowtarzalny, ciągle zmieniający się i indywidualny charakter, to nie może być schematyczna i sztywna. Jeśli natomiast tak się dzieje, to pojawia się sprzeczność, a z nią komizm (H. Bergson, 1977).

Kolejnym twórcą teorii o motywach krzyżujących się jest A. Łunaczarski, w poglądach którego dominuje motyw odchylenia od normy. Według niego śmieszne są tylko drobne odejścia od normy. Jeśli natomiast odejście to przekracza pewną subtelną granicę, wówczas stają się one odpychające, odrażające, odstraszające. Łunaczarski dodaje, że każde odchylenie od normy wyzwala niechęć, wstręt, oburzenie czy współczucie (gdyż wszystko, co niecodzienne, niepokoi człowieka), natomiast tylko przy nieznacznych odchyleniach wymienione reakcje można z łatwością rozładować w formie przeżycia komizmu. Pojawia się pytanie, dlaczego tylko drobne, nieznaczne odchylenie od normy może powodować śmiech. Łunaczarski tłumaczy to pozorną różnicą. Jeśli jakieś zdarzenie jest niecodzienne, nowe, niezwykłe, wówczas człowiek koncentruje swoją uwagę, mobilizuje swój umysł, który wyzwala pewną ilość energii psychicznej. Jeśli natomiast okazuje się, że zjawisko odchylone jest od normy w sposób nieznaczny, tzn. sytuacja tylko pozornie jest całkowicie nowa, niezwykła i niecodzienna, wówczas człowiek uwalnia nadmiar zgromadzonej energii w formie śmiechu (B. Dziemidok, 2011, s. 47–49).

Teoria W. Witwickiego, inny przykład teorii o motywach krzyżujących się, zawiera elementy teorii degradacji, kontrastu i cechy ujemnej. Witwicki twierdzi, do odczuwania

komizmu niezbędna jest postawa estetyczna, która przejawia się w skupianiu uwagi na wyglądzie przedmiotu, ponieważ tylko wygląd może być śmieszny. Autor rozumie pojęcie wyglądu dość szeroko: chodzi tu o wygląd postaci i sytuacji oraz stanu wewnętrznego. Śmiech jest wyrazem radości z wyglądu postaci czy zdarzenia, których widoczna bezradność nie budzi silnego odczucia strachu, lęku, rozpacz, zgorznięcia czy współczucia. Jednak to, co ma budzić śmiech, musi najpierw budzić podziw, szacunek, uznanie. Musi być dla nas poważne, imponujące. Kiedy jednak okaże się, że jest bezradne fizycznie czy moralnie, kiedy odsłania swoją niemoc, wtedy z tego kontrastu rodzi się komizm. Im kontrast jest większy, tym śmiech bardziej jaskrawy. Mamy tutaj do czynienia z podstawową tezą teorii pozoru (B. Dziemidok, 2011, s. 49–50).

Ostatnią wskazaną przez Dziemidoka teorią o motywach krzyżujących się jest teoria Z. Lissy. Uważa ona, że komizm pojawia się wtedy, gdy pewne warunki przedmiotowe natrafiają na szczególne warunki w podmiocie, np. gdy przedmiot komizmu posiada jakieś cechy sprzeczne, a podmiot tego doznania jest w stanie to dostrzec i nie wywołuje to u niego silnego leku, niesmaku czy współczucia. Podstawą komizmu w tej teorii jest pewna niewspółmierność, kontrast, przeciwstawność, rozbieżność, które są połączone z sobą w jednym przedmiocie, osobie czy zdarzeniu. To połączenie musi zostać uznane za niecodzienne, niespotykane czy paradoksalne przez obserwatora, który jest już jakoś nastawiony czy żywi pewne oczekiwania w stosunku do podmiotu komizmu. Śmieszność pojawia się wtedy, kiedy istniejąca sprzeczność czy paradoks jest niezgodna z naszym nastawieniem (B. Dziemidok, 2011, s. 50–52).

Na koniec chciałbym przybliżyć scharakteryzowaną przez E. Rojeka teorię agresji, według której komizm opiera się na złości, wrogości, agresji, wyśmianiu, poniżeniu i poczuciu wyższości. Teoria ta, choć bardzo zbliżona do teorii cechy ujemnej i wyższości podmiotu komizmu, jest warta opisanie, ponieważ tłumaczy często obserwowane zachowania społeczne. Ludzie mają nieograniczoną zdolność do wynajdywania zarówno cech, które ich łączą, jak i tych, które ich dzielą i z których można kpić, które można wyśmiewać. Jeśli mamy na myśli grupy społeczne, zawodowe czy etniczne (w których cechy łączące są fundamentem), to komizm służy jako akceptowane narzędzie do poniżania i obrażania (wyśmiewania cech odmiennych, „innych”). Tworzone i przekazywane są dowcipy, których istotną funkcją jest podkreślenie własnej tożsamości grupowej. Dzięki temu ludzie bardziej się jednoczą, bo nic przecież tak nie łączy jak wspólny wróg (E. Rojek, 2003, s. 242).

Humor szkolny

Humor stanowi chyba jedną z najbardziej oryginalnych i uniwersalnych form zachowań człowieka. Naturalną konsekwencją tego w kontekście nauk pedagogicznych jest występowanie licznych i znaczących korzyści zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Humor służy jako skuteczny sposób na zmniejszenie barier w przyswajaniu wiedzy. Ten wpływ humoru jest szczególnie istotny dla komunikacji w klasie. Wykazano, że humor obniża bariery emocjonalne i stymuluje powstawanie prospołecznych zachowań, które są niezbędne do prawidłowego procesu komunikacji. Wielka wartość humoru, oprócz ogólnych korzyści dla tworzenia sprzyjających warunków nauki, leży w jego stosowaniu jako specyficznego narzędzia pedagogicznego, stosowanego w celu nabywania podstawowych kompetencji komunikacyjnych (L. Askildson, 2005, s. 45–61).

Wszelkie przejawy poczucia humoru mające miejsce i dotyczące środowiska szkolnego można nazwać humorem szkolnym. Śmieją się uczniowie, rzadziej nauczyciele. M. Dudzikowa wyróżniła następujące typy śmiechu uczniowskiego.

1. Śmiech humorystyczny – pojawia się jako reakcja na sprzeczności występujące w strukturze i funkcjonowaniu szkoły jako instytucji i w zorganizowanych wzorach życia społecznego. Uczeń, który rozumie i wykrywa te sprzeczności, za pomocą żartów i dowcipów przyjmuje często rolę błazna klasowego; chce przez satyrę, humor i drwinę demonstracyjnie obnażyć szkolny kod kulturowy, demaskować fałsz i obnażyć pozór).
2. Śmiech wyszydający – nasycony kpina śmiech jako reakcja na ułomności fizyczne nauczyciela (wada wymowy, maniera, błędy językowe), jego styl ubierania się oraz niekompetencje w zakresie wykładanego przedmiotu i organizacji lekcji.
3. Śmiech-wyładowanie – pojawia się w miejscu, w którym normalnie wystąpiłaby negatywna emocja (nuda na zajęciach, strach przed klasówką, złość ze złej oceny). Jest podświadomym mechanizmem obronnym używanym w celu adaptacji do sytuacji zagrożenia, emocjonalnie rozładowując negatywne stany uczuciowe; im bardziej życie szkolne jest stresujące, tym bardziej śmiech-wyładowanie jest brutalny i agresywny.
4. Śmiech radosny – reakcja na sytuację albo zdarzenie samo w sobie nieśmieszne; spowodowany uczuciem ulgi po klasówce, zakończonej lekcji z wymagającym nauczycielem czy odpowiedzi na ocenę; żarty mają mniej brutalny charakter i na ogół pozbawione są agresji.
5. Śmiech wspólnotowy – oparty na wspólnym, klasowym uczestnictwie w czynności śmiania się, jak i podzieleniu zespołu ogólnych wartości pozwalających na podobne przeżywanie treści komicznych; konstruuje uczniowskie MY i resztę, obcych jako ONI; uwalnia od napięć, daje poczucie bezpieczeństwa i wyższości nad OBCYMI, którzy nie rozumieją danych żartów i się nie śmieją.
6. Śmiech ignoranta – występuje wtedy, kiedy uczeń nie umie określić, dlaczego inni się śmieją; nie rozumie kontekstu, żartu itp., ale śmieje się, by nie uznano go za kogoś spoza grupy, klasy lub głupca.
7. Śmiech unikowy – służy jako maska emocjonalna, za którą chowamy nasze prawdziwe uczucia; reakcja na zakłopotanie; służy odwróceniu uwagi, zyskania na czasie.
8. Śmiech usprawiedliwiający – poprzedza działanie, którego uczeń nie jest pewny; nauczyciele traktują go jako śmiech bezczelny: „Nie dość, że nic nie umiesz, to jeszcze się śmiejesz” (M. Dudzikowa, 1996, s. 20–32; 2007, s. 236–244).

Dudzikowa podaje jeszcze jeden rodzaj śmiechu: śmiech, który niszczy. Jest on reakcją na ciągłą rywalizację o miejsce w klasowej hierarchii, a nierzadko w ogóle o przynależność do wspólnoty klasowej. Pojawia się tu opisywana wcześniej postać błazna klasowego, którą jest często osoba samotna, odrzucona, wykluczona ze społeczności klasy, wyśmiewana przez innych. Aby uprzedzić „żartobliwe” ataki kolegów, śmieje się z samego siebie lub – aby zaimponować klasie – decyduje się na większy wygłup skierowany wobec obcego, np. nielubianego nauczyciela. Błazen klasowy za chwilę bycia zabawnym, znajdowania się w centrum zainteresowania klasy zdolny jest do zachowań wbrew samemu sobie (2007, s. 247–248).

P. Woods na podstawie badań własnych nad stosunkiem do pracy i humoru wyodrębnił cztery kategorie nauczycieli:

- ci, którzy każą pracować;
- ci, z którymi można się śmiać i żartować;

- ci, z którymi można pracować i śmiać się;
- ci, którzy się nie liczą (za: M. Dudzikowa, 2003, s. 122).

Spoglądając na nauczycieli z perspektywy śmiechu uczniowskiego, można wyróżnić trzy ich typy:

1. Nauczyciele, **przeciwko którym śmieją się uczniowie** (60% przypadków). Kategoria ta obejmuje nauczycieli skupionych na eskalacji i obronie swej władzy, nauczycieli budzących grozę, strach i nienawiść. Śmiech uczniowski rozładowuje tu napięcie, łagodzi stres i jest odwetem za frustrację, niszczy hierarchię i porządek władzy.
2. Nauczyciele, **z których śmieją się uczniowie** (30%) – nauczyciele skupieni na pozorowaniu władzy i bólu po jej utracie. Śmiech nie ma na celu przede wszystkim zdobycia przewagi, ale obdarcie nauczycieli z ich wyobrażeń.
3. Nauczyciele, **z którymi śmieją się uczniowie** (10%) – władza nie interesuje tych nauczycieli; są skupieni na rozwoju ucznia, co uczniowie wyczuwają; nie ma walki o władzę i dominację, lecz wszyscy są po jednej stronie (M. Dudzikowa, 1996, s. 37–38; 2007, s. 226–227).

Zakończenie

Komizm ma doniosłe znaczenie w życiu społecznym. Świadczy o tym obfity, ale rozproszony i niejednorodny materiał w formie myśli i mądrości oraz przysłów różnych społeczności, wypowiedzi filozofów, danych z antropologicznych i psychologicznych badań empirycznych, a także faktów z zakresu sztuki, moralności, obyczajowości i polityki. Doskonałym materiałem do analiz tego fenomenu są również teoretyczne koncepcje komizmu opisane w niniejszym artykule. Należy jednak dodać, że choć każda z nich była częściowo słuszna i tłumaczyła pewne przejawy humoru w edukacji, to żadna nie nadaje się do zastosowania przy wyjaśnianiu wszystkich form komizmu w szkole, gdyż nie znajduje dla nich trafnej interpretacji. Drugim powodem jest to, że niektóre koncepcje są zbyt abstrakcyjne i odległe od konkretnych zjawisk, a przez to nie wydobywają charakterystycznych i specyficznych cech komizmu. Zatem żadnemu z przedstawionych myślicieli nie udało się stworzyć wyczerpującej i uniwersalnej teorii tego zjawiska. Wydaje się jednak mało prawdopodobne, aby w ogóle można było sformułować jedną koncepcję komizmu wyjaśniającą wszystkie jego przejawy. Dlatego przy analizie życia szkolnego badacz może być zmuszony do odwołania się do teorii kontrastu, sprzeczności czy innej (B. Dziemidok, 2011, s. 53, 155).

Badając fenomen humoru i śmiechu w szkole, należy pamiętać, że żartujący człowiek nie musi znajdować się w pozycji agresywnego i szyderczego *homo homini lupus*, ale może być komunikatywnym i empatycznym *homo ludens*. Należy mieć również na uwadze, że w tkance życia społecznego humor pełni ważne funkcje, ale też często ma charakter zabawowy, bezużyteczny i pozbawiony sensu. Dlatego przy analizie komizmu należy wystrzegać się pułapki funkcjonalizmu, pomijając tę podstawową niejednoznaczność (A.C. Zijderfeld, 2008, s. 651).

Należy mieć jednak nadzieję, że zasygnalizowane trudności nie przeszkodzą w eksploracji rzeczywistości szkolnej przez pryzmat humoru.

Bibliografia

- Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. W: L. Askildson, *Arizona Working Papers in SLAT*, 12.
- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. A. i A. Goreniewie (tłum.). Kraków.
- Bergson, H. (1977). *Śmiech. Esej o komizmie*. S. Cichowicz (tłum.). Kraków.
- Dudzikowa, M. (1996). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków.
- Dudzikowa, M. (2003). *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*. W: D. Ekiert-Oldroyd (red.). *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywa*, Katowice.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk.
- Dziemidok, B. (2011). *O komizmie*. Gdańsk.
- Foot, H., McCreaddie, M. (2006). Humour and Laughter. W: O. Hargie (red.). *The Handbook of Communication Skills*. London.
- Garczyński, S. (1989). *Anatomia komizmu*. Poznań.
- Hobbes, T. (1956). *Elementy filozofii*. C. Znamierowski (tłum.). T. 2. Warszawa.
- Kant, I. (1986). *Krytyka władzy sądzienia*. J. Gałęcki (tłum.). Warszawa.
- Kołąkowski, L. (2009). *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków.
- Matuszewicz, C. (1976). *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*. Warszawa.
- Passi, I. (1980). *Powaga śmieszności*. K. Minczewska-Gospodarek (tłum.). Warszawa.
- Radomska, A. (2002). Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem – przegląd badań. W: I. Heszen-Niejodek (red.). *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice.
- Rojek, E. (2003). Łaskotanie mózgu. Co wiemy o śmiechu i humorze. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, 52, 2–3.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009). *Psychologia humoru*. Lublin.
- Zijderveld A.C. (2008). Humor i śmiech w tkance społecznej. M. Juza (tłum.). W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.). *Socjologia codzienności*. Kraków.

Streszczenie

Artykuł analizuje humor jako zjawisko niezwykle ważne w jednostkowym i społecznym życiu człowieka. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę podjęcia badań nad tym zjawiskiem. W tekście przedstawiono definicje komizmu, humoru i poczucia humoru oraz związki między tymi pojęciami; scharakteryzowano główne teorie wyjaśniające fenomen komizmu oraz przybliżono zjawisko humoru w rzeczywistości szkolnej.

Summary

The article describes humor as a extremely important phenomenon in individual and social man's life. Its purpose is highlight the need for research on this phenomenon. Therefore, in the text are described the definitions of humor, sense of humor and the relationship between these concepts. Next, the author characterizes the main theories of humor. The article concludes with a brief description of school humor.

Część 4

**Obiektywizujące propozycje metodologiczne -
przedmiotowe przedstawienie fragmentu
rzeczywistości edukacyjnej**

Artur Stachura

Uniwersytet Szczeciński

Diagnozowanie przebiegu uczenia się z wykorzystaniem hipertekstu Diagnoza systemu dynamicznego jako cel badania

W psychologii i pedagogice powszechnie uznaje się założenie, że proces rozwoju człowieka (a dokładniej, wszystkie składające się na niego subprocesy) jest procesem ciągłym, który można opisać jako ciąg zmian ilościowych albo wielkościowych właściwości (E.B. Hurlock, 1985, s. 57-59). Celem badania jest ustalenie właściwości tego procesu, czyli przebiegu i dynamiki zmian. Przedmiotem badania są zmiany własności badanego obiektu, które zachodzą pod wpływem czynników kontrolowanych przez badacza lub na skutek czynników niekontrolowanych, traktowanych jako naturalne zmiany (Z.M. Zimny, 2000, s. 171). Materiał badania – wychowanek – jest pojmowany jako dynamiczny system mający indywidualne własności. Badania tego rodzaju są określane także jako badania dynamiczne (E. Babbie, 2008, s. 123).

Proces uczenia się jest jednym ze składników (subprocesów) ogólnie pojmowanego rozwoju człowieka. Podejście pedagogiczne zwraca szczególną uwagę na aspekt kierowania tym procesem przez wychowawcę lub samego wychowanka. Także i ten proces jest procesem ciągłym i można go traktować jako system – zbiór procesów szczegółowych powiązanych z sobą relacjami. Podobnie jak ogólny proces rozwoju czy, wężziej, wychowania, proces uczenia się ma hierarchiczną strukturę – można w nim wyróżnić ogólniejsze składniki, a dalej bardziej szczegółowe. Ta hierarchiczna struktura może być wyodrębniana ze względu na kryterium treści bądź czasu.

Ze względu na kryterium treści możemy np. w procesie uczenia się wyodrębnić podproces uczenia się czytania, a w nim podprocesy niższego poziomu (bardziej szczegółowe): uczenia się rozpoznawania liter, wiązania liter z głoskami, składania liter w wyrazy i zdania itd.

Ze względu na kryterium czasu przykładem hierarchicznej struktury jest konstrukcja klasycznego szkolnego procesu kształcenia, postrzegana z punktu widzenia działań ucznia, a więc uczenia się. W ramach każdego szczebla edukacji (edukacja przedszkolna, zintegrowana, przedmiotowa w klasach 4-6 szkoły podstawowej, gimnazjalna itd.) rozróżniamy poszczególne lata (rok szkolny) jako oddzielne jednostki, w ramach roku szkolnego dla danego przedmiotu wyróżniamy opisane w programie bloki tematyczne, każdy blok realizowany jest podczas określonej liczby lekcji, każda lekcja składa się z sekwencji czynności. W literaturze dydaktycznej używa się określenia „ogniwa procesu dydaktycznego”, zwłaszcza dla opisu

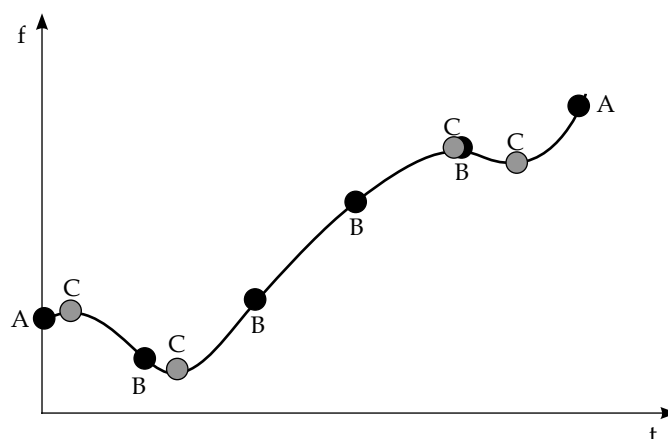
szczegółowych zdarzeń zachodzących w trakcie pojedynczej lekcji (R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wager, 1992, s. 182).

Oczywiście, przedstawiona struktura formalnego systemu szkolnego nie uwzględnia zasady ciągłości rozwoju człowieka, a wręcz przeciwnie, brutalnie dzieli ten ciągły proces na arbitralnie ustalone etapy, które różnią się jakościowo między sobą (zjawisko progów edukacyjnych). Jednak sama struktura jest tu wyraźnie widoczna.

Ten niezgodny z naturą model procesu kształcenia kształtuje u nauczycieli przekonanie, że diagnozowanie procesów uczenia się uczniów może – a nawet powinno – być dokonywane także w ściśle określonych co do treści i czasu zunifikowanych procedurach. Stąd taka popularność etapowych form sprawdzania osiągnięć uczniów, której szczytowym – jak na razie – „osiągnięciem” jest wprowadzenie tzw. egzaminów doniosłych. (Na usprawiedliwienie nauczycieli trzeba tu zaznaczyć, że nie mają żadnego wsparcia w stosowaniu bardziej zgodnych z naturą form diagnozy, a organizacja systemu oświaty masowej opartego na modelu klasowo-lekcyjnym bardzo utrudnia podmiotowe podejście do ucznia.)

Przedstawione podejście do procesów będących przedmiotem diagnozy pedagogicznej, w szczególności uczenia się, wydaje się popularne nie tylko wśród pedagogów-praktyków, ale także wśród badaczy. Większość proponowanych metod i technik badań pedagogicznych daje jako rezultat informację o stanie przedmiotu badania w określonym momencie. Ciągły proces zmian badanych właściwości jest poddany podziałowi na etapy. Na końcu (lub początku) takiego etapu dokonywane jest mierzenie. Najlepiej widać to na przykładzie klasycznej procedury eksperymentalnej. Procedura ta ma służyć badaniu wpływu zmiennej niezależnej (czynnika eksperymentalnego) na zmienną zależną. Jednak pomiar zmiennej zależnej jest dokonywany jedynie na początku i na końcu badania (przed i po zadziałaniu czynnika eksperymentalnego). Informacja zgromadzona w wyniku takiego badania nie pozwala na zbudowanie modelu czy teorii uwzględniającej ciągłość procesu, a jedynie na zerojedynkowe stwierdzenia dotyczące wpływu zmiennej niezależnej na zmienną zależną.

Rys. 1. Hipotetyczny przebieg zmian badanej właściwości (f) w czasie i trzy różne możliwości diagnozowania tego przebiegu



Legenda:

A – diagnoza na początku i na końcu procesu, niedająca wglądu w zmiany zachodzące między pomiarami
 B – diagnoza dyskretna (próbek czasowych), pozwalająca uchwycić zmiany w trakcie procesu
 C – punkty krytyczne procesu, które mogą być rozpoznane przy odpowiednio dużej częstotliwości próbkowania, większej niż w diagnozie B

Źródło: opracowanie własne.

Wyobraźmy sobie następujący przykład: eksperyment ma określić skuteczność stosowania nowej metody nauczania. Na początku cyklu kształcenia (np. na początku roku szkolnego) dokonujemy pomiaru zmiennej zależnej (np. poziomu wiedzy uczniów). W trakcie roku szkolnego uczniowie w grupach eksperymentalnej i kontrolnej przyswajają sobie treści kształcenia z wykorzystaniem różnych metod (np. klasycznej i eksperymentalnej). Na koniec zostaje zdiagnozowany i porównany poziom przyswojenia wiedzy przez uczniów. Jeżeli stwierdzimy, że poziom wiedzy w pomiarze końcowym jest taki sam w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, to zapewne odrzucimy hipotezę o większej skuteczności eksperymentalnej metody nauczania. Ale mogło się zdarzyć takie zjawisko: we wczesnym okresie wprowadzenia nowej metody uczniowie uczyli się bardziej skutecznie, jednak jakaś jej własność sprawiła, że po pewnym czasie skuteczność spadła (np. nowa metoda była zbyt monotonna, aby podtrzymać przez dłuższy czas zainteresowanie uczniów). Mając do dyspozycji jedynie wyniki pomiaru początkowego i końcowego, badacz nie dostrzeże tego zjawiska, a wartościowa być może koncepcja zostanie zapomniana.

Autorzy podręczników do metodologii oczywiście uwzględniają ciągłość badanych procesów i podejmują zagadnienie obserwacji ciągłej. Jednak zwraca się, i słusznie, moim zdaniem, uwagę na trudność stosowania takiego podejścia, zwłaszcza w warunkach naturalnych, gdzie zazwyczaj mamy do czynienia z obserwacją zbiorową (np. oddział klasowy), uczestniczącą (np. nauczyciel na lekcji) i krótkotrwałą (np. pojedyncza lekcja). Jest to spowodowane specyfiką warunków pracy wychowawcy. Jak widać, jest trudność w

- zbieraniu dużej liczby informacji,
- możliwym wpływie obserwatora na badany obiekt, oraz
- względnie krótkim czasie obserwacji.

Pewnym obejściem tych trudności jest zastosowanie pomiaru dyskretnego, ale z częstotliwością na tyle dużą, aby dynamika zmian procesu została dokładnie odwzorowana. Podejście takie stosowane jest powszechnie w fizyce (np. próbkowanie sygnałów), ale także w medycynie i psychologii (w jej dziedzinach bliższych fizjologii). W naukach o wychowaniu nie jest ono zbyt popularne, przypuszczalnie ze względu na wspomniane trudności metodologiczne, ale także małą liczbę modeli (i teorii) uwzględniających aspekt ciągłości zmian rozwojowych.

Tak więc konieczne jest, moim zdaniem, uzbrojenie badaczy zjawisk wychowania oraz pedagogów-praktyków w techniki i narzędzia umożliwiające wierne odzwierciedlenie w wynikach diagnozy nie tylko stanu, ale przebiegu procesu zmian badanych właściwości. W dalszej części opracowania przedstawię propozycję takiej techniki.

Technika diagnozowania przebiegu uczenia się podczas korzystania z hipertekstowego zasobu treści

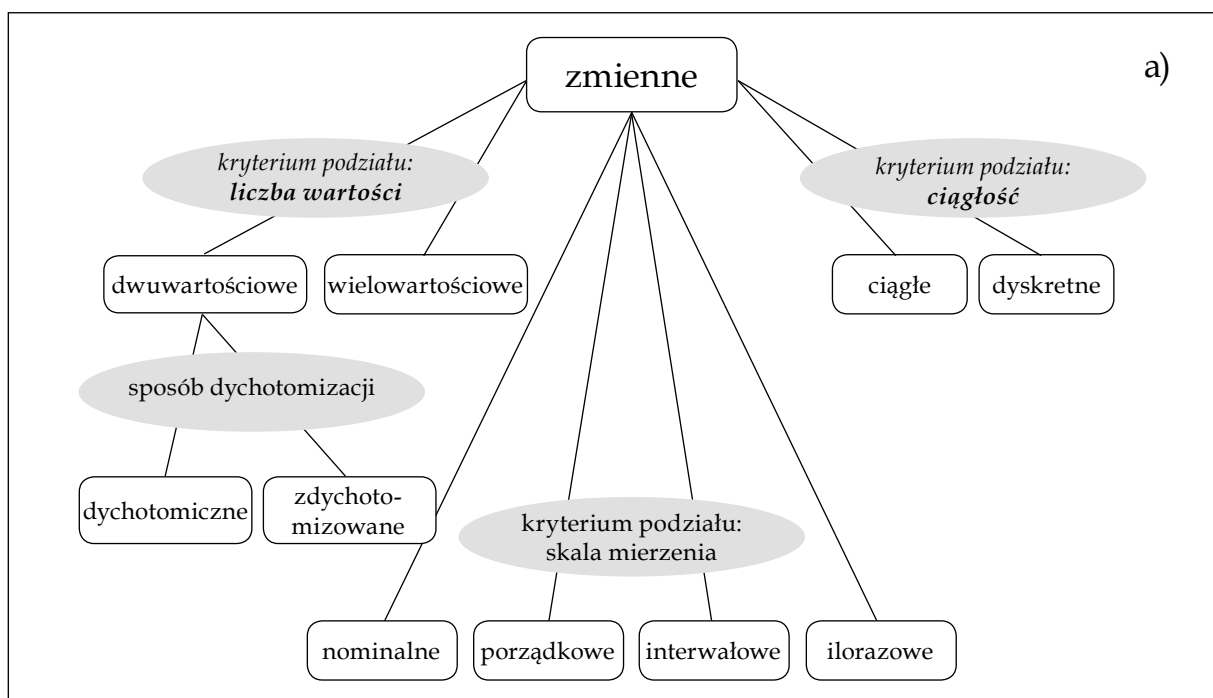
Podstawą proponowanej techniki diagnozy jest idea, że treści kształcenia mogą być podawane uczniowi jako hipertekstowy zasób dostępny z użyciem komputera (T.M. Zimny, A. Stachura, 1997; A. Stachura, 2003). Liczne zastosowania praktyczne potwierdziły efektywność takiego podejścia, zarówno w warunkach zbiorowej edukacji szkolnej, jak i w indywidualnym samokształceniu. Tak więc badanie proponowaną techniką może odbywać się w następujących warunkach.

1. Przygotowany jest zasób treści kształcenia, podzielony na moduły. Każdy moduł jest dostępny oddzielnie, w dowolnym czasie i dowolnym porządku. Struktura zasobu jest podana na początku zajęć.
2. Uczeń otrzymuje dostęp do zasobu zawierającego treści kształcenia. Oznacza to, że uczeń ma komputer z dostępem do tego zasobu (umieszczonego raczej w sieci, choć może też być to serwer lokalny) oraz umiejętności potrzebne do posłużenia się nim. W prezentowanym przykładzie jest to komputer w pracowni komputerowej, przyłączony do Internetu i mający przeglądarkę WWW. Osobami badanymi są studenci kierunku pedagogika na Uniwersytecie Szczecińskim.
3. Program udostępniający zasób (serwer zasobu) rejestruje, który uczeń, kiedy i z jakiego zasobu korzystał. W prezentowanym przykładzie jest to serwer WWW Apache, działający w sieci lokalnej.

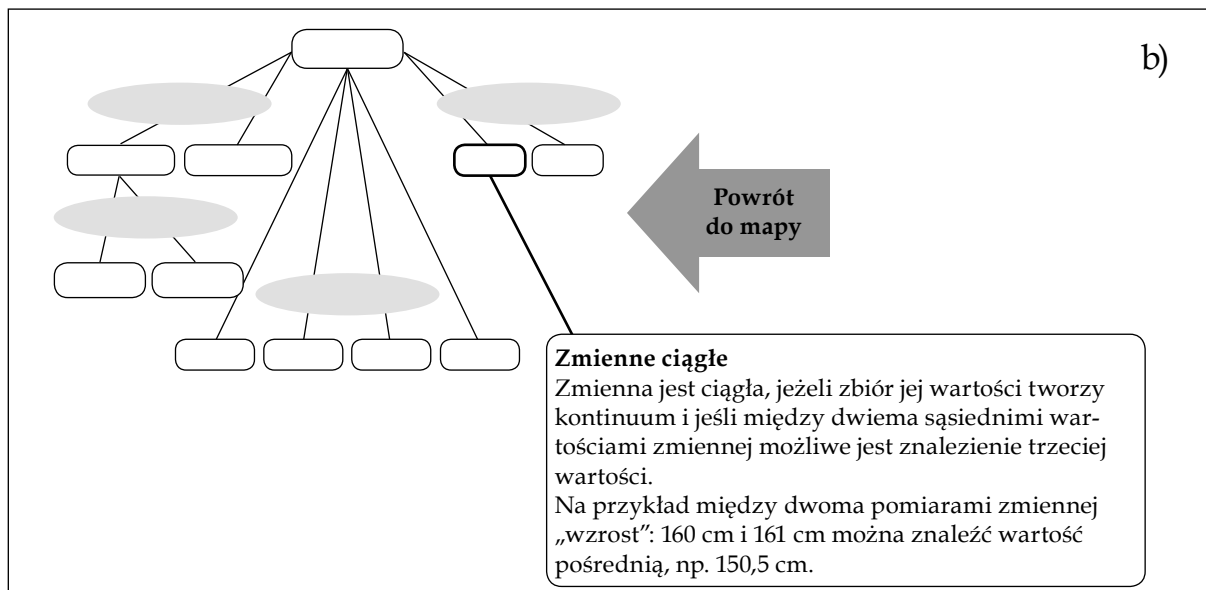
Celem diagnozy jest ustalenie, jaką strategię zapoznawania się z podanym zasobem treści stosują studenci, a dokładniej, jak wygląda sekwencja czynności przeglądania zasobu. Rejestrowaniu podczas badania podlegają dwie zmienne: jaka część zasobu została pobrana przez studenta i kiedy (jak długo z niej korzystał).

W przedstawionym badaniu istotnym aspektem było to, że zasób miał systemową, hierarchiczną i wielowymiarową strukturę. Pomysł takiego badania został zaprezentowany w innym artykule (A. Stachura, 2005). Celem badania było ustalenie, jak studenci dokonają linearyzacji tej struktury w trakcie jej przyswajania (proces przyswajania treści jest z natury linearny, tzn. badany po zapoznaniu się z ogólną strukturą czyta kolejno opisy wybranych przez siebie jej elementów w wybranym przez siebie porządku). Ten porządek został zarejestrowany wraz z czasem poświęconym na każdy element.

Rys. 2a. Struktura zasobu treści wykorzystanego w badaniu (podana jako schemat rozprawdzający do modułów zawierających omówienie treści

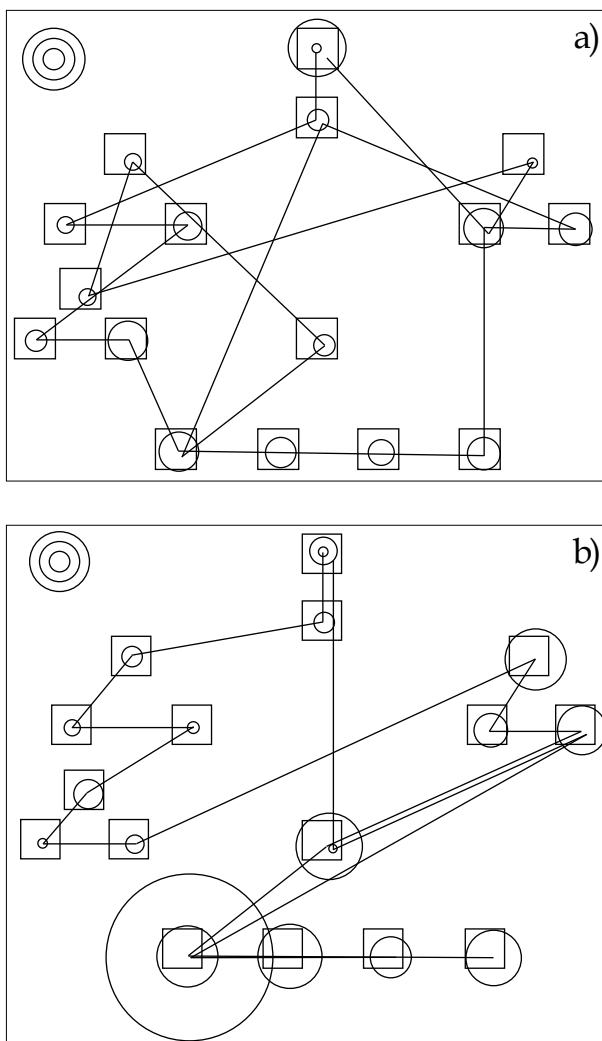


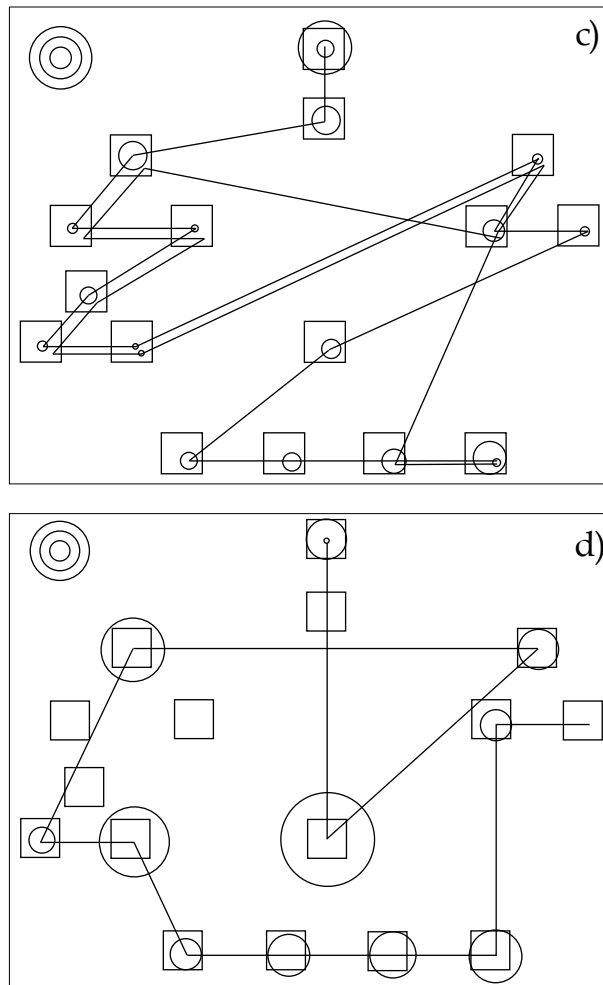
Rys. 2b. Przykład pojedynczego modułu treści z definicją omawianego pojęcia



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Brzeziński (2007, s. 184-187).

Rys. 3. Przykładowe wyniki badania





Każdy diagram prezentuje cykl pracy jednej osoby. Każdy cykl rozpoczyna się od ekranu startowego – najwyższego modułu (mapy zagadnień). Średnica okręgu odpowiada długości okresu przeglądania zasobu. Koncentryczne okręgi w prawym górnym rogu pokazują wzorcowo 10, 20 i 30 sekund. Kwadraty oznaczają poszczególne moduły treści ułożone jak na rys. 2a.

Diagramy:

- chaotyczne przechodzenie między modułami. Brak widocznej strategii;
- konsekwentne wybieranie najpierw kryterium podziału pojęć podrzędnych, a następnie omówień kolejnych pojęć. Niewspółmiernie długi czas pracy z jednym z modułów może wskazywać na rozproszenie uwagi badanego;
- badany, po konsekwentnym zapoznaniu się ze wszystkimi modułami, przejrzał je powtórnie w podobnym porządku (podwójna linia na diagramie);
- badany nie zapoznał się z wszystkimi modułami treści.

Źródło: opracowanie własne.

Po przygotowaniu powyższych warunków zostało przeprowadzone badanie. W trakcie zajęć w pracowni komputerowej studentom został udostępniony zasób treści, który zawierał klasyfikację zmiennych w badaniach empirycznych, opracowany na podstawie podręcznika J. Brzezińskiego (2007, s. 184–189). Studenci zostali poinstruowani o celu ćwiczenia (zapoznaniu się z pojęciem zmiennej i rodzajami zmiennych) i sposobie poruszania się po zasobie. Uczucie się było indywidualne (każdy student przy swoim komputerze, badani nie kontaktowali się z sobą). Studenci, którzy zakończyli pracę z zasobem (w wybranym przez siebie czasie), otrzymywali kolejne zadanie, tak aby nie rozpraszać pozostałych osób.

Treść zasobu ćwiczeniowego była podawana z komputera znajdującego się w sieci lokalnej (dla uniknięcia problemów z opóźnieniami połączenia i innymi zakłóceniami transmisji). Taka konfiguracja zabezpieczyła także przed ewentualnym buforowaniem transferu przez serwer proxy, co zniekształciłoby rejestrowane dane. Program serwera logował w standardowy sposób poczynania użytkowników. Podczas udostępniania zasobu wyłączono możliwość korzystania z pamięci podręcznej przeglądarki, tak więc każde przejście użytkownika do innego modułu treści było rejestrowane.

W logach zostały zebrane dane o:

- 1) numerze IP komputera pobierającego zasób – informacja o tym, która osoba korzystała z zasobu, gdyż studenci przed rozpoczęciem pracy podawali swoje imię i nazwisko;
- 2) pliku pobranym – informacja o tym, który moduł zasobu został pobrany (każdy moduł treści znajdował się w oddzielnym pliku), oraz
- 3) czasie (z dokładnością do jednej sekundy) udostępnienia pliku, co po zestawieniu z czasem pobrania następnego pliku dało informację o długości pracy studenta z danym modulem.

Zapisy logów serwera zostały następnie przetworzone do prostych diagramów, które obrazują działania poszczególnych badanych osób. Zgromadzone dane mogą być także analizowane zbiorczo (zarówno jako zintegrowany opis działań danej osoby, jak i prawidłowości występujące w grupie badanych) za pomocą odpowiednich technik statystycznych.

Przykładowe wyniki badania przedstawia rys. 3. Jakkolwiek nie jest celem niniejszego opracowania prezentowanie wniosków z diagnozy, a jedynie zaproponowanie pewnego podejścia do badania procesu uczenia się, warto zauważyć interesujące zjawiska, które zostały zarejestrowane podczas badania. I tak różne osoby prezentowały różne strategie, zapoznając się z podanym zasobem treści. Interesujące mogłoby być także zestawienie zarejestrowanych działań badanych osób z innymi zmiennymi, które opisują: badane osoby, warunki badania, strukturę i treść zasobu, rezultaty pracy z zasobem itd. Jest to zbiór tematów do dalszego opracowania.

Podsumowanie: zalety i wady proponowanej techniki badania

Automatyzacja zindywidualizowanego doboru i podawania treści kształcenia oraz automatyczna rejestracja działań na zasobie treści umożliwia jednoczesne badanie wielu uczniów. Jednocześnie koszt jednostkowego pomiaru jest względnie niski, szczególnie w porównaniu z analizą wyników obserwacji ciągłej. Duża liczba pomiarów cząstkowych oraz duża ich dokładność wymaga zastosowania innych technik analizy statystycznej niż konwencjonalnie stosowane, ale otwiera także możliwości rozpoznawania zjawisk, które do tej pory były słabo zbadane ze względu na potrzebę stosowania kosztownej aparatury.

Znaczącym mankamentem przedstawionej techniki jest trudny do jednoznacznego ustalenia związek między zarejestrowaną długością trwania wyświetlania pojedynczego zasobu a rzeczywistym skupieniem uwagi badanego na prezentowanej treści. Istotnie, zarejestrowano pojedyncze przypadki, w których czas wyświetlania jakiegoś modułu był niewspółmiernie duży do ilości treści i czasu przeglądania innych modułów. Przypadki takie były jednak rzadkie. W trakcie obserwacji zachowania studentów podczas pracy zauważono także momenty dekoncentracji, które trwały od kilkunastu do kilkudziesięciu sekund. Kwestia ta wymaga dokładniejszego zbadania i przynajmniej w niektórych badaniach kontrolowania

zachowania badanych osób innymi technikami (np. nagranie kamerą wideo lub rejestracja ruchu gałek ocznych – technika *eye tracking*).

Dużą zaletą proponowanej techniki jest wykorzystanie hipertekstu jako środka podania treści kształcenia. Podawane treści mogą być zróżnicowane co do formy (tekst, grafika, animacja, dźwięk). Istotna wydaje się zwłaszcza możliwość aktywizowania uczniów przez włączanie do zasobu elementów/zadań interaktywnych.

Przygotowanie treści kształcenia w postaci elektronicznej, które wymaga dodatkowego nakładu pracy, jest obecnie coraz łatwiejsze. Dostępne są ogromne zasoby informacji cyfrowej, także multimedialnej, które można wykorzystać do konstruowania obudowy medialnej procesu uczenia się. Powszechność wyposażenia technicznego i dostępność wydajnych połączeń sieciowych daje duże możliwości stosowania przedstawionej techniki, zwłaszcza w kształceniu na odległość.

W ten sam sposób można także bardziej wnikliwie niż dotychczas prowadzić badania testowe. W badaniach tych poza rejestrowaniem rezultatu rozwiązywania zadania można śledzić nie tylko czas wykonywania poszczególnych zadań, ale – co może bardziej wartościowe – proces dochodzenia do rozwiązania, przy takiej konstrukcji zasobu, w której rejestrowany jest wybór określonej ścieżki – strategii rozwiązywania, wskaźnikowany przez sięganie do określonych modułów treści.

Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. W: Betkiewicz i in. (tłum.). Warszawa.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J., Wager, W.W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann (tłum.). Warszawa.
- Stachura, A. (2003). Wirtualny podręcznik – własności i sposób wykorzystania. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.). *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin.
- Stachura, A. (2005). Diagnostowanie procesu uczenia się w kształceniu wspomaganym komputerowo. W: K. Wenta, E. Perzycka (red.). *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Szczecin.
- Zimny, Z.M. (2000). *Metodologia badań społecznych*. Częstochowa.
- Zimny, T.M., Stachura, A. (1997). Podręcznik do zindywidualizowanego kształcenia matematycznego. Propozycja sposobu realizacji i stosowania. W: T.M. Zimny (red.). *Oświata na wirażu*. Częstochowa – Poznań.

Streszczenie

W artykule przedstawiono metodę badania procesu uczenia się, rozumianego jako ciągła zmiana psychicznych własności umysłu ucznia. Z uwagi na małe możliwości prowadzenia ciągłej obserwacji w warunkach klasy szkolnej wiele ważnych zjawisk związanych z uczeniem się pozostaje niezbadanych.

Jak wykazano na przykładzie prostej diagnozy, zachowanie ciągłości obserwacji jest możliwe przy wykorzystaniu komputerów. Gdy treści kształcenia są podawane jako interaktywny hipertekstowy zasób i działania studentów związane z korzystaniem z tego zasobu są rejestrowane, badacz może uzyskać ciągły ogląd procesu przyswajania treści.

Proponowana technika wymaga: 1) treści kształcenia, przygotowanych jako hierarchicznie ustrukturyzowany zasób (w postaci dokumentów HTML, podobnie jak strona WWW); 2) sali wyposażonej w komputery (po jednym dla ucznia), w której prowadzona jest lekcja (można także wykorzystać zasób jako część procesu indywidualnego samokształcenia); 3) serwera, dostarczającego treść zasobu uczniom i dokładnie rejestrującego, który uczeń korzystał z której części zasobu w jakim czasie (w omawianym przykładzie użyto serwera HTTP Apache).

Po zarejestrowaniu danych można przeprowadzać rozmaite analizy działań uczniów na lekcji. Przykładowe wyniki zostały zaprezentowane w postaci grafów obrazujących aktywność uczniów.

Summary

The article presents a method of investigating learning process regarded as continuous change of certain psychological properties of the student's mind. Because of the lack of possibility to conduct continuous observation in the classroom, many of important learning factors remains unknown.

It is possible, as proved by simple diagnostic case, to observe the continuity of view by frequent repeating single observations using computer technology. When learning content is presented as an interactive hypertext and all students' actions connected with that content are logged, the researcher can take continuous view at the process of learning.

The proposed technique requires: 1) learning content, prepared as hierarchically structured resource (a set of HTML documents, just as WWW page); 2) a classroom equipped with computers (one terminal per student), where lesson is conducted (it is also possible to use the resource individually, as a part of self-training); 3) a server facility, serving the content to the students and thoroughly recording: which student requested what part of the resource in what time (in the example presented, the Apache http server was used).

After recording data, it is possible to conduct analyses regarding students' actions during the lesson. Examples of these outcomes are presented in form of graphs, visualising students' activities during the lesson.

Urszula Augustyńska

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Znaczenie hipotez w badaniach społecznych

Kontrowersje związane z rolą hipotez w nauce sprawiają, że – jak stwierdził K. Szaniawski – „[...] nie sposób dać zadowalającej definicji terminu »hipoteza« bez zajęcia stanowiska co do podstaw filozofii nauki” (1987, s. 206). Najszerzej rzecz ujmując, ogólnym zadaniem hipotezy naukowo-badawczej w postępowaniu badawczym jest ukierunkowanie wysiłku na wykonanie zadania poznawczego, którego cel został wcześniej określony. Hipoteza naukowo-badawcza bywa formułowana jako propozycja nowego prawa (hipoteza głęboka; zob. W. Krajewski, 1998) albo empiryczna konsekwencja wywiedziona z prawa.

Prawo nauki, generalizacja historyczna, hipoteza

Od strony formalnej prawo nauki ma postać sądu ogólnego, czyli zdania w sensie logicznym, które zawiera kwantyfikator ogólny¹. W. Krajewski (1998, s. 152-153) w klasyfikacji praw nauki wyróżnia prawa jednoznaczne i prawa statystyczne. Prawa jednoznaczne ustalają jednoznaczną zależność między pewnymi czynnikami/parametrami danego układu w określonych warunkach. Prawa statystyczne ustalają zaś prawdopodobieństwo zjawiska, określają więc przebieg tego zjawiska w skali masowej, ale nie w każdym poszczególnym przypadku. Prawa statystyczne w sensie węższym mówią bezpośrednio o prawdopodobieństwie pewnych zdarzeń. Prawa statystyczne w sensie szerszym to prawa spełnione z pewnym prawdopodobieństwem, które jednak musi być bliskie 1 (W. Krajewski, 1998, s. 160).

W metodologii nauk społecznych oprócz pojęcia prawa nauki funkcjonuje pojęcie generalizacji historycznej. Różnicę między prawem nauki a generalizacją historyczną S. Nowak określa tak:

Jeśli jakieś uogólnienie jest sformułowane przy pomocy terminów uniwersalnych, tj. takich, których znaczenie jest wolne – *explicite* lub *implicite* – od czasowo-przestrzennego odniesienia, to nazywamy je prawem nauki. [...] generalizacje historyczne [...] wyróżniają się tym, iż podmiot ich jest nazwą ogólnohistoryczną lub zakres podmiotu jest dodatkowo ograniczony czasowo-

¹ Słownym odpowiednikiem kwantyfikatora ogólnego jest słowo „każdy” albo „wszystkie”. W praktyce naukowej słowa te nie są co prawda używane *explicite*, lecz domyślnie stwierdzana w prawie własność lub zależność odnosi się do wszystkich elementów wyróżnionej klasy.

-przestrzennymi albo równoważnymi takim współrzędnym terminami historycznymi czy geograficznymi (1985, s. 207).

A więc uogólnienie odnoszące się np. do grupy społecznej cechującej się odrębnością kulturową będzie propozycją prawa nauki, natomiast uogólnienie odnoszące się np. do gubernantek w okresie międzywojennym będzie propozycją generalizacji historycznej.

Generalizacje historyczne, tak jak prawa nauki, mogą mieć charakter ogólny (jednoznaczny) lub statystyczny.

Hipoteza w ujęciu logiki to teza dobierana jako racja do znanego następstwa (T. Kotarbiński, 1990, s. 248). Hipoteza w tym ujęciu to także: 1) zdanie niepoddane wystarczającemu sprawdzeniu, przyjęte tymczasowo, 2) zdanie empiryczne zawierające przynajmniej jeden termin teoretyczny, 3) wszelkie zdanie empiryczne niebędące sądem spostrzeżeniowym (W. Marciszewski, 1988, s. 65).

Znaczenie pierwsze podkreśla własność pragmatyczną zdania będącego hipotezą, wyrażającą się w stosunku badacza do danego zdania. W pozostałych dwu przypadkach pojęcie hipotezy odnosi się do zdań zawierających terminy nieobserwacyjne, ale sprawdzalnych empirycznie, tj. możliwych do uzasadnienia w pewien sposób² za pomocą zdań obserwacyjnych.

Na potrzeby praktyki badawczej w obszarze badań oświatowych K. Konarzewski proponuje wąskie rozumienie hipotezy jako „[...] wniosku logicznego z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy”. W tym ujęciu hipoteza jest elementem sprawdzania twierdzenia teoretycznego, tzn. zdania wyrażonego w języku danej teorii. Sprawdzenie twierdzenia teoretycznego

[...] przebiega według następującego schematu: jeżeli twierdzenie teoretyczne T jest prawdziwe, to w warunkach X da się zaobserwować stan rzeczy Y. Następnik tej implikacji (w warunkach X da się zaobserwować Y) to właśnie hipoteza (K. Konarzewski, 2000, s. 43).

Tu hipoteza z definicji jest wyrażona w zdaniu zawierającym tylko zmienne obserwowalne, a przedstawiony schemat sprawdzania twierdzenia jest postępowaniem zwanym konfirmacją. Ustalenie to porządkuje kwestie formułowania hipotezy badawczej, stawiając wymóg wyrażania jej w języku zmiennych obserwowalnych. Oddziela też kwestię sprawdzania tak sformułowanej hipotezy badawczej od sprawdzania prawa, z którego hipoteza jest wywiedziona.

Sprawdzanie hipotez: weryfikacja, falsyfikacja, konfirmacja

Pomijając kwestie związane z warunkami sprawdzalności zdań empirycznych, wskazać można trzy sposoby sprawdzania hipotez. Są to: weryfikacja, falsyfikacja i konfirmacja.

Weryfikacja jest postępowaniem prowadzącym do rozstrzygnięcia, czy jakieś zdanie jest prawdziwe. Weryfikacja empiryczna jest postępowaniem rozstrzygającym, czy jakieś zdanie jest prawdziwym zdaniem empirycznym (W. Marciszewski, 1988, s. 215).

Falsyfikacja jest postępowaniem prowadzącym do wykazania, że jakieś zdanie jest fałszywe. Falsyfikacja empiryczna to rozstrzygnięcie o fałszywości pewnych zdań na tej podstawie, że ich negacja wynika z przyjętych zdań obserwacyjnych (W. Marciszewski, 1988, s. 570).

² Kwestia kryteriów sprawdzalności jest nadal otwarta w metodologii nauk empirycznych.

Natomiast konfirmacja jest postępowaniem prowadzącym do okazania wysokiego stopnia wiarygodności, wysokiego prawdopodobieństwa subiektywnego i dotyczy sprawdzania prawa nauki lub generalizacji historycznej. Ogólnie postępowanie to polega na wydedukowaniu ze sprawdzanego prawa konsekwencji empirycznych i ich testowaniu. Im więcej różnych empirycznych konsekwencji zostanie uznanych za prawdziwe, tym wyższe staje się zaufanie do prawdziwości sprawdzanego prawa. Jeżeli natomiast jakaś empiryczna konsekwencja okaże się fałszywa (zostanie sfalsyfikowana), nie oznacza to natychmiastowej falsyfikacji sprawdzanego prawa, albowiem w postępowaniu konfirmacyjnym uwzględnia się warunki, w jakich przebiega testowanie, oraz pewną wiedzę towarzyszącą. Zatem fałszywość testowanej konsekwencji empirycznej może być skutkiem niewłaściwych warunków lub błędnej wiedzy towarzyszącej, a nie fałszywości sprawdzanego twierdzenia teoretycznego.

Sprawdzanie hipotez w naukach społecznych nie jest tak efektywne (w sensie tworzenia lub sprawdzania teorii społecznej) jak w naukach przyrodniczych. Najbardziej efektywnym sposobem testowania hipotez jest bowiem ich matematyzacja/formalizacja procedury ich testowania. W naukach społecznych nawet wtedy, gdy hipoteza została sformułowana w języku zmiennych obserwowalnych, pozostaje sprawą otwartą interpretacja wyniku sprawdzania hipotezy. Rzecz w tym, że zdania obserwacyjne dotyczące zjawisk społecznych zawierają na ogół pojęcia należące do zasobów kultury. Najbardziej elementarne doświadczenia zawierają odniesienie do znaczeń językowych czy też innych zachowań, które to odniesienia W.I. Thomas i F. Znaniecki określili mianem współczynnika humanistycznego. Jest to istotny argument przeciwników stosowania metod matematycznych w badaniach społecznych. Mimo to sformalizowane procedury sprawdzania hipotez badawczych są stosowane z powodzeniem w tych badaniach, a ich podstawą jest teoria weryfikacji hipotez statystycznych.

Hipoteza statystyczna a hipoteza badawcza

W literaturze funkcjonuje wiele definicji hipotezy statystycznej, np.:

Hipotezą statystyczną nazywamy każdy sąd o zbiorowości generalnej, wydany bez przeprowadzenia badania całkowitego. Prawdziwość hipotezy statystycznej orzeka się na podstawie próby losowej (S. Ostasiewicz, Z. Rusnak, U. Siedlecka, 1999, s. 235).

Określenie „na podstawie próby losowej” często interpretowane jest tak, że stosowanie testów statystycznych wymaga dysponowania losową próbką populacji osób, których własności dotyczy dana hipoteza. Jeżeli populacja jest nieograniczona, nie możemy dobrać próby metodą losowania jej elementów. Losowanie wymaga sporządzenia operatu losowania, a więc skończonego spisu elementów populacji, co w tym przypadku jest niemożliwe. Pojęcie próby losowej w przytoczonej definicji nie odnosi się do sposobu doboru próbki realnej populacji, lecz do zmiennej, o której orzeka hipoteza. Wyraźniej oddaje to definicja podana przez C. Domańskiego:

Hipotezą statystyczną nazywamy każde przypuszczenie dotyczące postaci rozkładu lub wartości parametrów rozkładu obserwowalnej zmiennej losowej, o prawdziwości lub fałszywości którego wnioskuje się na podstawie próby (1990, s. 14).

Bardziej formalnie hipotezę statystyczną definiują L. Gajek i M. Kałuszka: hipoteza statystyczna to stwierdzenie odnoszące się do określonej przestrzeni statystycznej, przy czym

przestrzeń statystyczna jest pojęciem matematycznym służącym do opisu zbioru możliwych mechanizmów rządzących doświadczeniem losowym. Jednym z podstawowych zadań statystyki jest podanie metod, które umożliwiają identyfikację miary probabilistycznej rządzącej tym doświadczeniem (L. Gajek, M. Kałuska, 1996, s. 68). Podstawowe rodzaje takiej identyfikacji to: estymacja punktowa, estymacja przedziałowa i testowanie hipotez. Identyfikację miary probabilistycznej rządzącej doświadczeniem ułatwia powtarzanie doświadczenia lub – co na jedno wychodzi – wykonanie doświadczenia na pewnej liczbie przypadków. Wynik takiej serii doświadczeń tworzy n-elementową próbę, a jeżeli wynik pojedynczego doświadczenia można uznać za zdarzenie losowe, to jest to n-elementowa próba losowa. Jeżeli przyjąć, że zdarzeniem losowym jest zdarzenie, którego wyniku nie można z góry przewidzieć, to pomiar wybranej własności dowolnego elementu populacji jest zdarzeniem losowym. Takie rozumienie zdarzenia losowego zdaje się wystarczające dla potrzeb badań empirycznych. Populacja w sensie statystycznym w testowaniu hipotez i populacja realna, której dotyczy treść hipotezy, to nie jest to samo.

W badaniu eksperymentalnym populacją w sensie statystycznym jest zbiór wszystkich możliwych wyników eksperymentu. Wynik konkretnego eksperymentu dla konkretnego obiektu to zmierzona wartość zmiennej zależnej dla tego obiektu w określonych warunkach, która jest traktowana jako realizacja zmiennej losowej. Wyniki konkretnego eksperymentu uzyskane w grupie osób (lub powtórzenia wyniku jednej osoby) to próbka populacji możliwych wyników eksperymentu. Należy oddzielić kwestię uogólniania wyniku eksperymentu na populację reprezentowaną przez grupę osób badanych i warunki przebiegu eksperymentu od kwestii mierzenia zmiennych zależnych zdefiniowanych w badaniu.

Hipoteza badawcza formułowana jest w języku dyscypliny, której treść hipotezy dotyczy. Metodami matematycznymi mogą być testowane hipotezy wyrażone w języku zmiennych obserwowalnych. Dla takich zmiennych określone są sposoby ich mierzenia, a wyniki pomiaru w określonej grupie obiektów tworzą zbiór danych surowych wykorzystywanych w testowaniu hipotezy. Poza tym sformułowana hipoteza musi zostać wraźona w języku statystyki, tzn. musi zawierać nazwy parametrów³ rozkładu mierzonych zmiennych lub określać typ ich rozkładu. Na przykład hipotezie badawczej „Poziom inteligencji w populacji młodzieży studiującej jest wyższy niż w populacji młodzieży niestudiującej” odpowiada hipoteza statystyczna „Wynik średni testu Bineta w populacji młodzieży studiującej jest wyższy niż w populacji młodzieży niestudiującej”.

Przyjmuje się przy tym, że mierzona zmienna jest zmienną losową⁴. W praktyce badawczej losowy charakter zmiennej ma być zapewniony przez losowy dobór elementów populacji, o których orzeka hipoteza, i nazywany jest randomizacją pierwszego stopnia. Takie postępowanie jest zasadne w przypadku estymacji parametrów rozkładu zmiennej w realnej populacji, natomiast nie jest konieczne przy testowaniu hipotez dotyczących istotności różnic między parametrami populacji czy hipotez dotyczących niezależności zmiennych. Wystarczy, aby badane grupy były reprezentatywne ze względu na mierzone zmienne i ewentualne interakcje dla populacji, na które mają być uogólnione wyniki badania. Inaczej: żeby wnioski z badania można było zasadnie odnieść do wcześniej zdefiniowanych populacji. W testowaniu hipotez populacja w sensie statystycznym i populacja realna, jak wynika z wcześniejszych rozważań, to nie jest to samo.

³ Najczęściej są to takie parametry, jak średnia, wskaźnik struktury, wariancja.

⁴ Pojęcie zmiennej losowej jest pojęciem matematycznym; tu używane jest w znaczeniu następującym: zmienna jest losowa, jeżeli nie możemy przewidzieć, jaką wartość uzyska jej pomiar dla danego obiektu.

Testowanie hipotezy

Testowanie hipotezy statystycznej jest procedurą decyzyjną (C. Domański, 1990, s. 20), a nie dowodzeniem jej prawdziwości czy fałszywości. Podejmując decyzję dotyczącą sprawdzanej hipotezy na podstawie wyników próby, można popełnić błąd. Może to być tzw. **błąd pierwszego rodzaju** lub tzw. **błąd drugiego rodzaju**. Błąd pierwszego rodzaju polega na odrzuceniu sprawdzanej hipotezy, gdy jest prawdziwa, natomiast błąd drugiego rodzaju to przyjęcie sprawdzanej hipotezy, gdy jest fałszywa. Przy weryfikowaniu hipotezy za pomocą określonego testu nie jest możliwe jednoczesne popełnienie obu błędów.

W praktyce weryfikacji formułuje się dwie hipotezy. Jedną jest hipoteza wynikająca z postawionego problemu badawczego, a więc hipoteza badawcza wyrażona w języku statystyki; drugą jest tzw. hipoteza zerowa⁵. Hipoteza badawcza jest hipotezą alternatywną w stosunku do hipotezy zerowej, która podlega sprawdzaniu. Jeżeli wynik testu prowadzi do podjęcia decyzji o odrzuceniu hipotezy zerowej, to przyjmowana jest hipoteza alternatywna. Bierze się to stąd, że w praktyce weryfikacji stosuje się zwykle testy istotności, czyli takie testy, dla których ustalane jest *a priori* tylko prawdopodobieństwo popełnienia błędu pierwszego rodzaju, zwane **poziomem istotności** i oznaczane symbolem α . Poziom istotności określa poziom ryzyka, na które decyduje się badacz w przypadku konieczności odrzucenia prawdziwej hipotezy zerowej. Ponieważ odrzucenie hipotezy zerowej skutkuje przyjęciem hipotezy alternatywnej, prawdopodobieństwo $1 - \alpha$ określa poziom zaufania do przyjętej hipotezy alternatywnej⁶. Przy stosowaniu testów istotności do weryfikacji hipotez nie jest możliwe przyjęcie hipotezy zerowej. Dlatego hipotezy badawcze muszą być formułowane jako hipotezy alternatywne w stosunku do hipotezy zerowej, a więc orzekać o występowaniu różnic, zależności itp.

Test statystyczny jest regułą decyzyjną, a decyzja podejmowana jest na podstawie wartości statystyki, zwanej sprawdzianem testu, wyliczonej z danych surowych uzyskanych w próbie. Obecnie do wyliczania wartości sprawdzianu testu dla konkretnego testu wykorzystuje się programy komputerowe. Programy te podają również (lub tylko) liczbę określającą prawdopodobieństwo prawdziwości hipotezy zerowej wyliczone z wprowadzonych danych. Liczba ta jest oznaczana literą p . Reguła decyzyjna z użyciem p określona jest dla testów istotności w następujący sposób:

- jeżeli $p < \alpha$, to odrzucamy hipotezę zerową i przyjmujemy hipotezę alternatywną,
- jeżeli $p > \alpha$, nie odrzucamy hipotezy zerowej i nie przyjmujemy hipotezy alternatywnej.

Konieczność podjęcia decyzji o nieodrżuceniu hipotezy zerowej nie przesądza niczego w stosunku do hipotezy alternatywnej, czyli badawczej. To, że zrealizowane doświadczenie nie potwierdziło prawdziwości hipotezy badawczej na przyjętym poziomie ufności ($1 - \alpha$), nie świadczy o tym, iż badane różnice czy związki nie istnieją. Poprawna interpretacja wyniku weryfikacji hipotezy wymaga dobrej znajomości dziedziny, której zjawiska podlegają badaniu i tylko przez znawcę tej dziedziny może być odpowiednio dokonana. Podobnie jest w kwestii hipotezy zerowej. Gdy zachodzi potrzeba sprawdzenia, czy rozkład zmiennej w populacji jest np. rozkładem normalnym, to stwierdzenie, że jest tak, jest hipotezą zerową

⁵ Hipoteza zerowa formułowana jest jako stwierdzenie braku różnic między porównywanymi populacjami, braku związku między zmiennymi, zgodności porównywanych rozkładów zmiennej itp.

⁶ Jeżeli przyjęty poziom istotności wynosi np. 5%, to poziom zaufania do hipotezy alternatywnej jest równy 95%.

testu zgodności porównującego rozkład empiryczny z rozkładem normalnym. Badacz zainteresowany jest w tym przypadku przyjęciem hipotezy zerowej. Jeżeli przeliczając wyniki surowe próby, otrzyma wysoką wartość p , to przy braku przesłanek, które by mogły przeczyć hipotezie zerowej, a zatem – posiłkując się dodatkową wiedzą – przyjmuje ją za prawdziwą.

Podsumowanie

Pojęcie hipotezy w naukach empirycznych odnosi się do zdań orzekających o naturze badanej rzeczywistości, których prawdziwość podlega sprawdzaniu. Zdania te mogą być propozycją prawa nauki, generalizacji historycznej lub wyprowadzoną z nich dedukcyjnie konsekwencją empiryczną. Tymczasowo przyjęte prawa nauki czy generalizacje historyczne podlegają sprawdzaniu głównie w procesie confirmacji. Ich weryfikacja nie jest możliwa, a falsyfikacja wymaga kontroli dodatkowych założeń i ewentualnej rewizji wiedzy towarzyszącej. Weryfikacji można poddać hipotezy wyrażone w języku zmiennych obserwowalnych. Najbardziej efektywną metodą sprawdzania takich hipotez jest formalizacja procedury ich sprawdzania. Wykorzystuje się do tego teorię weryfikacji hipotez statystycznych. W teorii tej test hipotezy jest procedurą decyzyjną orzekającą o tym, przy jakich wynikach doświadczenia sprawdzaną hipotezę można przyjąć, a przy jakich należy ją odrzucić. Obserwacji poddawana jest próbka realnej populacji, ale w testowaniu hipotez populacja statystyczna nie jest tym samym co populacja realna. W naukach społecznych stosuje się głównie testy istotności. Test istotności określa tylko regułę odrzucania hipotezy sprawdzanej. Z tego powodu hipotezę badawczą formułuje się jako hipotezę alternatywną do sprawdzanej hipotezy zerowej.

Metody weryfikacji hipotez statystycznych stanowią jedynie element wspomagający sprawdzanie hipotez badawczych wynikających z rozwiązywanych problemów naukowo-badawczych. Interpretacja rezultatu weryfikacji hipotezy wymaga dobrej znajomości dziedziny, której zjawiska podlegają badaniu.

Bibliografia

- Domański, C. (1990). *Testy statystyczne*. Warszawa.
- Gajek, L., Kałuska, M. (1996). *Wnioskowanie statystyczne. Modele i metody*. Warszawa.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa.
- Kotarbiński, T. (1990). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa.
- Krajewski, W. (1998). *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych*. Warszawa.
- Marciszewski, W. (red.) (1988). *Mała encyklopedia logiki*. Warszawa.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa.
- Ostasiewicz, S., Rusnak, Z., Siedlecka, U. (1999). *Statystyka. Elementy teorii i zadania*. Wrocław.
- Szaniawski K. (red.) (1987). *Filozofia a nauka*. Warszawa.

Streszczenie

Najbardziej efektywną metodą sprawdzania hipotez jest formalizacja procedury ich sprawdzania. W artykule omówiono wybrane kwestie związane ze stosowaniem teorii weryfikacji

hipotez statystycznych do testowania hipotez w naukach społecznych. Zwrócono uwagę na różnicę między populacją realną a populacją wyników doświadczenia losowego i związane z tym rozumienie próby losowej w testowaniu hipotez. Testowanie hipotezy statystycznej jest procedurą decyzyjną. Omówiono sposób podejmowania decyzji w testach istotności i jej konsekwencje dla praktyki badawczej.

Summary

Formalization of verifying procedure is the most effective method of hypotheses' assessment. Paper describes stylized facts concerning usage of statistical hypotheses verification theory to test hypotheses in human sciences. Special attention is paid to difference between real population and population of results of an event and how is random sample understood in hypothesis testing. Testing of the statistical hypothesis is a decision procedure. Paper describes methods of taking decisions in significance tests and its consequences in research practice.

Yuliya Sakalova

Belarusian State University, Minsk

Methodological Concepts and Research Methods Used in Foreign Language Teaching

Methodology in language teaching has been characterized in a variety of ways. A more or less classical formulation suggests that methodology links theory and practice. Within methodology a distinction is often made between methods and approaches, in which methods are held to be fixed teaching systems with prescribed techniques and practices, and approaches are language teaching philosophies that can be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom. The knowledge of different methods gives foreign teachers a good background reference to their own stand on pedagogical matters and classroom practice, and in addition helps them understand the process that foreign language teaching (FLT) has undergone, particularly through century.

There is a historical overview concerning methodologies in FLT.

Grammar-Translation Method (1890s–1930s)

The Grammar-Translation Method is the oldest method in teaching a foreign language which had its origin in Latin schools. It was widely used in teaching the classics, namely Latin, and it was transferred to the teaching of modern languages when they were introduced into schools.

Around the turn-of-the-century language students often translated vast volumes from Classical Greek or Latin into English via this approach. It consisted mainly of exhaustive use of dictionaries, explanations of grammar rules (in English), some sample sentences, and exercise drills to practise new structures. Little opportunity for real foreign language acquisition existed then.

In teaching a foreign language by means of the Grammar-Translation Method the attention is paid to the assimilation of grammar rules of the foreign language. The main aim of this method is to give students the grammar rules and paradigms of the target language.

Let us analyse the main principles of the Grammar-Translation Method.

1. The student's native language is the medium of instruction and is used for explanation, comparison and checking.

2. The emphasis is put on study and translation of written language, which is considered to be superior to spoken one.
3. Reading and writing skills are considered the main language skills and their development becomes the focus of attention.
4. Teachers play an authoritarian role in the classroom and the predominant interaction is between teacher – student.
5. The deductive explanation of grammar and the use of grammatical exercises – that is, the rule is first stated, and then sentences embodying the rule are studied. Students must know grammatical paradigms of the language studied and deduce their applications to exercises.

The Grammar-Translation Method focuses on teaching foreign language grammar through the presentation of rules together with some exceptions and lists of vocabulary translated into the students' mother tongue. Translation is considered its most important classroom activity. All the exercises to assimilate the language material are limited to translation from a mother tongue into a foreign language and vice versa. The main procedure of an ordinary lesson follows this plan: a presentation of a grammatical rule, followed by a list of vocabulary and, finally, translation exercises from selected texts (H.H. Stern, 1983, p. 453).

Other activities can be the following:

- do reading comprehension questions about the text,
- find antonyms and synonyms to the words in the text,
- all sorts of fill-in-the-blank exercises,
- writing comprehension for a given topic,
- vocabulary selected from the reading texts and memorized.

Apparently there are some very obvious disadvantages of this method, which are summarized below (E. Roulet, 1972).

1. Learning vast amounts of grammatical issues, lists of forms and examples, students are not able to apply this theoretical knowledge to practice and real-life communication.

As an example we may take the **list of irregular verbs**. They are approximately 144 and English language learners are made to learn all of them by heart. But judging by my own teaching experience, in rapid connected speech students still make a lot of mistakes in using the past indefinite form. They keep saying „spended” instead of the right form „spent” or „builded” instead of „built”.

2. Language is taught in isolation, no attention is paid to developing communicative competence, and foreign language learners are not involved in communication at all.

As a result students have fear in speaking a foreign language because they lack necessary skills. They can translate each language into the other, though they can't communicate orally.

Regardless its pointed drawbacks the majority of Belarusian schools, however, still adhere to Grammar-Translation Method.

Audio-Lingual Method (1950s–1960s)

With the rising popularity of audio tapes this approach suggested listening to audio tapes where the language learner could actually hear and mimic native speakers on reel-to-reel audio tapes, often used with earphones in a language lab setting. Lessons often began with a sample dialogue to be recited and memorized. This was followed up with substitution

pattern and saturation drills in which the grammatical structure previously introduced was reinforced, with emphasis given to rapid fire student response. Repetition, substitution, transformation, and translation became the order of the day.

Audio-Lingual Method has its popularity among foreign language teachers. A typical lesson would have the following procedures:

1. Students first hear a dialogue with the key structures of the lesson, repeat and memorise them. The teacher pays special attention to pronunciation and fluency. Correction is immediate.
2. The dialogue is selected to the students' interest or situation.
3. Certain key structures from the dialogue are selected and used as the basis for repetition and pattern drills, first practised in chorus and then individually. An example of a pattern drill could be this.

The key structure of the lesson: **there's** (a man watching TV)

Teacher: There's a policeman. He's standing near the car.

Student: There's a policeman standing near the car.

Teacher: There's a girl. She's looking at you.

Student: There's a girl looking at you.

4. Follow-up reading, writing or vocabulary activities based on the dialogue may be introduced.

Unfortunately, as practice shows, most students are not able to transfer these dialogues into their own real-life experiences.

The Direct Method (1970s)

The Direct Method was perhaps a necessary antidote to the earlier grammatical approaches to language teaching that emphasized teaching grammar in isolation.

The characteristic features of the direct method are as follows.

1. The practical direction in teaching a foreign language which is understood as teaching language skills and speaking in particular, therefore spoken language becomes the basis of teaching. Students learn the language by hearing it and being engaged in conversation.
2. Ignoring the existence of the mother tongue. The native language is never used. A direct connection is established between a foreign word and the thing or notion it denotes without the aid of the native language. This explains the origin of the method's name.
3. Restricted application or even elimination of translation as a means of teaching a foreign language, which plays a leading part in the Grammar-Translation Method. Instead of translation, visual aids and various oral and written exercises are recommended on a large scale.
4. The inductive approach to teaching grammar – that is, the learner discovers the rules of grammar for himself after he has become acquainted with a great number of examples.
5. The development of grammar intuition. Learners are able to acquire grammar through incidental, subconscious language acquisition.

With regard to the psychology of teaching grammar (B.A. Артемов, 1969, p. 252) it is necessary to stress the idea that the concept that grammar rules should be neglected and

grammar intuition should be developed instead is not approved. It was proved by the psychologists that the skill could be formed by two ways: the first is the mechanical way – that is a multiple repetition of the action; the second is the conscious activity. The latter way is the most effective, as the learners resort to mental operations and brainwork.

Another drawback of the direct method is that it ignores the existence of the mother tongue. The followers of this method exclude the native language from the teaching process. However, it is impossible to exclude it from the learner's mind. That is why it is vital to use the native language for explanation and comparison.

One should admit that the direct method has its positive sides, as well. It encourages students to learn and make progress. The extensive use of audio and video tapes has the benefit of providing real language and cultural situations.

Video allows learners to see facial expressions and body language at the same time as they hear the stress, the intonation and rhythm of the language. Materials presented visually are more easily learned than comparable materials presented aurally.

The instructor who has accepted the direct approach in FLT from the very first step involves students into a conversation.

The Natural/Communicative Approach (1960s–2000s)

It is a contemporary method in FLT. Its main aim is to develop communicative competence as a desired goal in foreign language acquisition. It means that a learner is able to use a foreign language appropriate to a given social context.

Communicative competence is described as integrated by four parts (Е.И. Пасков, 1989):

- linguistic competence – the grammatical, lexical, semantic and phonological competence;
- discourse competence – the linguistic and meaning relationships within the discourse (coherence, gesture, etc.)
- socio-linguistic competence or understanding functional aspects of communication (including role relationships, personal factors, social and cultural context, etc.)
- strategic competence, referred to the coping strategies developed to solve the learning problems.

The main features of the Communicative Method are the following.

1. Language is speech. Hence, language learning is learning to communicate, students are expected to be involved in communication and interaction with other people and, in particular, with native speakers.
2. The development of audio-lingual skills first, i.e. listening comprehension and speaking.
3. The rejection of translation as the main tool of instruction. Translation is not a substitute for a language practice. Only the target language is used in class now, introducing the „total immersion” concept for the very first time. The use of the learner's native language is minimized.
4. Students are being treated like they were living in the country where the foreign language is spoken. Now the classroom becomes more student-centered with the teacher allowing for students to output the language more often on their own. Pairing off of students into small groups to practise newly acquired structures becomes the major focus.
5. Teaching grammar through pattern practice. The grammatical exercises usually take the form of drills in which the student is asked to substitute words for other words, or make

changes in sentences, e.g. from singular to plural, from past to present, from active to passive.

6. Extensive use of real-life communication situations to stimulate student's language activity. Such visualization activities as slide presentations, word games, dialogues, contests, recreational activities provide situations with problem-solving tasks which might include the use of charts, maps, graphs, and advertisements, all to be performed on the spot in class. This is done to involve the learner in the act of communication in the target language and in this way to arouse their interest in the language learning and increase their motivation.

In modern FLT grammar is of use only where it definitely contributes to the ease of learning (L. Bloomfield, 1993, p. 6). Grammar, as such, is not necessary for the use or understanding of a language: a normal speaker or reader is not conscious of the grammatical abstractions. Consequently the grammatical features of a new text are of secondary importance, provided that it is easily explained and understood. Grammar should be used only as a summary and mnemonic aid for the retention of what has been already learned. Where it cannot be used, it should be omitted.

Such an approach seems for us rather a disputable one. Grammar is an important part of communicative competence. If the students remember the words and patterns of the language and integrate them into their personalities, the students have acquired the language and the teacher has done all that needs to be done. Teaching grammar through communicative activities makes two processes (memorization and integration) more effective (W. Rivers, 1993, p. 43).

Communicative approaches make use of a variety of materials which are selected and viewed as a way of improving classroom interaction and a communicative use of the language. Here are some activities and techniques that can be used in a classroom:

- communicative language games – students have different pieces of information and have to exchange them through questions and answers; they can choose different answers, which means negotiation while talking;
- role-plays that allow students to be aware of the different social contexts, roles, attitudes, mood;
- problem-solving activities that make learners think, analyse and give their personal opinion about the issues being discussed.

It is difficult to assess the Communicative Approach as it is not a totally defined method and has been subject to several interpretations – as it has been pointed above. Nevertheless, it has a strong impact on language teaching and the importance of its contribution is vivid.

We have considered the main approaches and methods of FLT as models or paradigms of theory, research and school practice. All methods have at least two things in common:

- their belief to be the best one, and
- a set of prescriptions that teachers have to follow necessarily.

But there is one question what is still urgent in FLT. Which method to choose and how to measure its effectiveness for this particular group of learners?

Information is desired on which to base decisions concerning who should be taught foreign languages, at what ages instruction should be started and how long it should be continued, what languages should be taught, what skills should be emphasized.

Taking into account the discussed techniques used by different methods in FLT, we as foreign language teachers need:

- to test experimentally whether translation exercises are necessary for establishing new language habits,
- to determine whether learning dialogues by heart can help in real-life situations,
- more research studies on the measurement, effectiveness and motivation,
- research on the effectiveness of various types of visual aids for specific elements of learning.

Teachers should introduce a constant analysis and interpretation of what is happening in the classroom. This would involve shifting much of the present research emphasis from „total” methods to specific problems in pronunciation, grammar and vocabulary acquisition in the four skills of listening, speaking, reading and writing.

Here are some proposed targets of investigation.

A teacher should conduct a research of the group he or she'll be working with to analyse their skills in four types of speech activity: reading, listening, speaking and writing. Diagnostic tests are compiled taking into account the curriculum and average level of knowledge learners should possess at this stage. After diagnosing a teacher should try to find the most effective method for this particular group, it may happen that it can a mixed one, as it depends on the factors that will be stated now.

Language groups are heterogeneous and learners may have different levels of knowledge. So the teacher is to balance between these extremes, encouraging and giving simpler tasks to the weakest and giving project work to the best.

But in the process of learning it may appear that not all the students are able to cope with this chosen method. The reasons can be different, for one student grammar acquisition is the hardest point, for another one pronunciation is difficult, somebody else is afraid to make mistakes and keeps silence during classes. All these problems are often faced with in a real language learning environment.

I would like to draw your attention to the fact that what really happens in a classroom is totally different from what methodologists suggest.

Let's take contemporary approach to teaching grammar as the aspect of the language.

Grammatical, lexical and articulatory skills – in their unity – form speech ability. No speaking is possible without designing a grammar mechanism of the target language. A sentence may contain one, two and more unknown words but if one has a good knowledge of the structure of the language they can easily guess the meaning of these words. For instance, one can hardly understand the following sentences without knowing grammar even if all the words are familiar: „There is nobody interesting to talk to. We **may as well** go home”.

The sentence includes a certain grammar difficulty for Russian-speaking pupils, namely the expression **may as well** which is used to describe the only thing left to do, something the speaker is not enthusiastic about.

Let's take another sentence: „You **could have helped** me – why did you just sit and watch?”. This sentence contains a special structure **could have + past participle** to talk about unrealized past ability, to express reproach that somebody was able to do something, but did not try to do it.

Thus, without assimilating necessary grammar rules English-learners will not be able to understand speech properly. Students need grammar to be able to apprehend, speak, read and write in the target language.

The usage of correct grammar patterns depends on developing lexical skills – that is, the ability to choose proper words for a certain situation, combine them with each other and use them in speech.

The usage of wrong words and corrupted articulation prevents from normal communication as well. **While a student thinks how to build up a phrase and tries to do it, he/she often forgets what he/she wanted to say.** That is a common problem for all foreign-language learners. In order to understand a language and express oneself correctly one must assimilate the grammar mechanism of the language studied.

The major difficulty in learning a new language is that of switching from the grammar mechanism of the native language to that of the new language. Indeed, all grammar phenomena of any foreign language are new for its learners. They experience great difficulties in assimilating grammar material and furthermore in communication. The reason is that grammatical skills are not formed properly.

To communicate freely in the target language grammatical skills should be fluent, stable and flexible.

If the action is fluent one doesn't think **how** to perform it – the action is performed automatically.

However, the thoroughly studied grammar phenomenon can be misused in speech. For example, one forms the past progressive tense correctly in an isolated phrase, but does not make the auxiliary verb agree with the subject in speech.

That is why it is not enough to automatize the action, it should be stable as well. Foreign-language learners are not only to assimilate the grammar mechanism of the language studied, they are to apply the theoretical knowledge on grammar to real communicative situations, to use it freely in foreign everyday speech. It should be pointed out that types of exercises play an important role in developing fluent and stable grammar skills: the more the exercises remind of a real communicative situation, the more valuable and effective they are.

So, it is obvious that grammar is an important part of communicative competence and further research is needed in this field of foreign language acquisition.

Let us analyse one more example: **The usage of the native language during foreign language classes.**

As it has already been pointed out, some methods exclude (like Direct Method) or minimize (like Communicative Method) the usage of the native language during learning process. So the question remains open. I personally consider it is vital to use the native language during foreign language classes for explanation and comparison. It is a mother tongue and under no circumstances it can be excluded it from the learners' mind.

The next problem in teaching a foreign language is the **problem of learning and translating culture-loaded words.**

Language and culture are inseparable. There are words and phrases in one language or another which are closely connected with the national and cultural contexts and occupy an important position in the language. They are called culture-loaded words. Being rich in cultural connotation and reflecting the essence of the language these terms become the main basis of learning vocabulary in foreign language acquisition.

Translating culture-loaded words into another language is mostly difficult and challenging as there is no equivalence in the target language. For example, such Belarusian words as *skamarohi*, *zaciarka*, *pryzba*, *lapci* (Этнаграфія Беларусі: Энцыклапедыя, 1989) have no equivalence in the English language. To explain the meaning of these culture-loaded words to English speakers it is to better explain them in the target language by giving a descriptive translation rather than find a single equivalent for them, which may not carry the intended meaning at all.

Skamarohi – wandering folk actors who entertained the public and appeared as minstrels, clowns, animals' trainers, acrobats, puppeteers, etc.

Zacirka – a rare dish made with flour. Thoroughly mix up rye or wheat flour with water or an egg (sometimes with starch), pour in the boiling water or milk and boil. When and if it is cooked with water, add butter or *skvarka* (cracklings, the crisp skin of a roasted animal, such as a pig, eaten as food).

Pryzba (zavalinka) – a small mound of earth along the outer wall of a peasant's house.

Łapci (laptsy) – bast sandals.

Culture-loaded words are like mirrors, showing us a nation's unique character and they are good ways for the people to express their cultural background. These culture-loaded words are gained from human ancestors' early living experience, and illustrate the spirit and mentality of the whole nation.

The aforesaid proves that while mastering a foreign language it is vital to learn culture-loaded words. To make the process of learning a foreign language possible, a student needs to be fully familiar with the cultural load of these words and phrases to be able to find the closest possible equivalent for them.

Not being familiar with the cultural background of these terms will lead to the danger of literal translation, which will result in their inappropriate usage in communication and cause misunderstanding.

Let's examine the problems that literary translators confront when translating culture-loaded words from one language into another (on the example of Belarusian-English translation).

Translating literary works is always challenging and controversial due to aesthetic and expressive values such as figurative language, metaphors, difference in cultural and historical contexts.

Here are some examples of translating Belarusian culture-loaded words into English.

<i>Аб ёй брэджу на яве і ў сне</i>	<i>Awake, asleep, think of her constantly</i>
санет Я люблю Я. Купалы (2002, р. 27)	sonnet <i>I love</i> by J. Kupala ¹

In the original text the word *брэдзіць* is used. According to the etymology of this word it has the meaning *трызніць*, which implies talk, speech activity (*Этымалагічны слоўнік беларускай мовы*, vol. 1, 1978, р. 394), Polish *brednia*, English *to rave*:

- a) to talk irrationally in or as if in delirium,
- b) to speak out wildly,
- c) to talk or write about someone or something in an excited or enthusiastic way with extreme enthusiasm,
- d) to utter in madness or frenzy.

In the English variant the translator suggested using the word collocation *think of her constantly*, which we personally consider is not appropriate for a given context and doesn't reflect culture-loadedness of the original word. The definition of the verb *to think*, according to Merriam-Webster dictionary and thesaurus (<http://www.merriam-webster.com/diction->

¹ English translation is made by Vera Rich (1936–2009), British poet, journalist, historian, and translator from Belarusian and Ukrainian. Her *Like Water, Like Fire: An Anthology of Byelorussian Poetry from 1828 to the Present Day* (1971) became the world's first anthology of translations of Belarusian poetry (J. Kupala, J. Kolas, P. Brouka, K. Krapiva, P. Piestrak and others) into a western European language. Later she published *The Images Swarm Free* – a collection of translations of verses by prominent Belarusian authors: A. Harun, M. Bahdanovič and Ž. Biadula.

ary/think) is „to form or have something in the mind”, it implies mental activity and the suggested adverb *constantly* has the meaning „continually occurring or recurring”.

So the English verb *to rave* seems more suitable for this context and closer to the meaning of the Belarusian word *брэдзіць*:

*Awake asleep I rave about her*².

It is interesting to point out that in Old English there was a word *breodian* – *крычаць, клікаць (cry out)*, which has the same semantic meaning as the Belarusian word *брэдзіць* and even similar pronunciation. So as a possible variant of translation of Kupala’s *Аб ёй брэджу на ябе і ў сне* can be *Awake asleep I cry out for her*.

However, there is one more word in the English language that bears a similar meaning. This is the word *mad*:

- a) completely unrestrained by reason and judgment,
- b) unable to think in a clear or sensible way,
- c) liking someone or something very much; very fond of or enthusiastic about someone or something,

So one more variant of the translation can be:

Awake, asleep I am mad about her.

It is obvious from the analysed examples it is not an easy task to transplant a text steeped in one culture into another. Particularly demanding from the translator’s point of view is the use of culturally specific metaphors and allusions.

It should be pointed out that adequate translation of the Belarusian culture-loaded words in the context of modern globalization is helpful for increasing the mutual understanding between Belarusian people and the people from other ethnic groups, protecting the ethnic identity of the Belarusian language.

It is clearly seen from the aforesaid that in the process of learning a foreign language an important place should be given to the development of translation skills taking into account culture-loadedness of the language vocabulary.

Which method in FLT can be the most effective for accomplishing this task? Certainly the Grammar-Translation method has its advantages because it focuses mostly on translation. But at the same time this challenging task implies dense cultural consciousness and rich cultural knowledge about the country of the original and target language. Thus, interdisciplinary approach seems the best one and certainly, it requires collaboration of linguistics, translators, culturologists, etymologists, ethnographers and others.

There exists one more problem in FLT: **What is it to master a foreign language?** None of the methodological concepts gives an answer.

The author of the article tried to find an answer to this important question by making her own research in this field. A survey was carried out. Approximately fifty students took part in it, their language level varying from intermediate to advanced. The main target of the research was to find out how students evaluate their teacher’s competence, what problems they face while learning a foreign language (FL), how to measure effectiveness of learning process, what results they want to achieve.

² Here and further translated by Y. Sakalova.

The results are shown in this table.

Table 1. What is it to master a foreign language?

Questions suggested	Answers got
1. A competent foreign language teacher	Practically all the students want their teachers to be attentive and have individual approach to each of them. A competent teacher is the one who is not only an expert in his/her field but an expert in communication with students. Lesson's material should be presented with pleasure and a teacher should be inspired by what he/she is doing. It's important for students to feel free with their teacher. An interesting FL lesson doesn't consist of boring bare theory, but of varied tasks combined by a teacher, as educational games, watching films, presentations, discussions, reading books in the original. In such a way students become more motivated in learning process. Practically all of the surveyed mentioned that it's important in learning a FL not to be afraid to make a mistake.
2. Problems students face while learning a FL	Half of the students surveyed have problems in grammar acquisition and pronunciation, another half find it hard to learn large amounts of vocabulary. Speaking and comprehending fluent speech is not easy either. Some students made a complaint that the majority of teachers don't show enthusiasm, just use „dry” material from books, thus lack of motivation from the learners' side. There is nervous atmosphere during classes and students are afraid to make mistakes because they will be criticized by their teacher.
3. Results foreign language learners want to achieve	One of the main results to be achieved is acquiring language proficiency, application of the knowledge to usual real-life situations, ability to express thoughts in the target language clearly and coherently.

Source: own research.

As it is seen from the table there are a lot of problems in real language learning environment and they all are to be dealt with by a teacher.

What is it to be a competent foreign language teacher? Surely only rich baggage of knowledge is not enough. Good intelligible pronunciation, easy to comprehend, enthusiasm and inspiration, combination of different activities, interesting for students, a wide range of personal qualities such as intelligence, patience, responsibility, optimism, energy, sense of humour, creativeness, empathy, tact, etc.

Being foreign language teachers we need a comprehensive image of what we do in order to help students master a foreign language. We've identified several guidelines for the classroom teacher in assisting students to develop their foreign language communicative skills.

1. Talk to your students in English. Make English a vital language of communication.
2. Give opportunities in class for the students to exchange ideas with each other in English. Point to them how they are becoming confident and effective users of English.
3. Make sure that you evaluate students' learning, and not just their language ability. Bring everything into your classroom to make it a more inviting place.
4. Never forget to involve the students' first languages and first cultures in the classroom. Make sure that students understand that their own languages and cultures are important.
5. Begin with the assumption that your students know the answers to your questions, their struggle is to find the English to express themselves.
6. Learn how to teach grammar in context, starting with examples in real oral or written discourse. Present grammatical features in authentic contexts.

7. Use a lot of authentic materials, visual aids, audio tapes, hand-outs to create real foreign language environment.
8. Don't follow anything slavishly! Experiment! Look for effective ways to utilize grammar exercises and tests that come with textbooks you're using. With some thought and experimentation with different types of grammar exercises you'll find relevant and productive uses for these exercises.
9. Don't experiment too often. Give your students time to get used to one routine before switching to another.
10. Let students evaluate your work and your competence by making a survey. It will help you establish a feedback and students will know that their opinion matters.
11. Believe in the human ability to learn and communicate. Don't be afraid that students won't understand you. Speak clearly, emphasizing important work and words, saying them louder, softer, or with pauses before and after. Use objects and gestures to demonstrate what you're saying. Involve your students in talking, translating and explaining.
12. As you prepare for your each day, when your students enter the class and encounter their attitudes, ranging from eager, enthusiastic anticipation to uncertain apathy and desire not to do anything at all, think of the noble title you have... teacher and present yourself to the students as a person worthy this title.
13. The superior teacher has really gotten superior results regardless of the method.

So, in conclusion, it is necessary to emphasize that teaching should not be approached following a particular method as a set of prescriptions, but on the contrary as a dynamic and reflective process, which means a permanent interaction among curriculum, teachers, students, methodology, and instructional materials.

What actually happens in the classroom, alongside careful planning and evaluation, becomes the most important thing teachers have to reflect on and then relate to theory or to other experiences.

I propose, therefore, an active role for teachers, who design their own content and tasks, classroom interaction, materials, methodology evaluation, etc., instead of passive role which means dependence on other people's designs and methods.

The expression **classroom researcher** clearly represents the new role considered above.

Bibliography

- Артемов, В.А. (1969). *Психология обучения иностранным языкам*. Москва.
- Этнаграфія Беларусі: Энцыклапедыя* (1989). І.П. Шамякін (рэд.). Мінск.
- Этымалагічны слоўнік беларускай мовы*. Т. 1: А-Б (1978). В.У.Мартынаў (рэд.). Мінск.
- Купала, Я. (2002). *Санеты. На бел., англ., ісп., ням., пол., рус., укр., фр. мовах*. Мінск.
- Пассов, Е.И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва.
- Федоров, А.В. (1968). *Основы общей теории перевода*. Москва.
- Bloomfield, L. (1993). An introduction to the study of language. In: *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. 1. Washington, D.C.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford.

Rivers, W. (1993). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. W: *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. 1. Washington, D.C.

Roulet, E. (1972). *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. London.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford.

Dictionary and Thesaurus – Merriam-Webster Online; www.merriam-webster.com/dictionary.

Summary

This article examines and illustrates existing methodological concepts in FLT, their main features and techniques, as well as considers their effectiveness for a particular group of learners with their own problems in foreign language acquisition. The following methods have been analysed: the Grammar-Translation Method, the Audio-Lingual Method, the Direct Method and the Communicative Approach. The attention has also been paid to the problem of learning and translating culture-loaded words as one of the aspects in teaching a foreign language. Finally, our own research results in the field of foreign language acquisition are presented.

Streszczenie

Artykuł prezentuje i ilustruje metodologiczne koncepcje obecne w nauczaniu języków obcych, ich główne cechy i metody; rozważa również ich efektywność w odniesieniu do szczególnych grup uczących się, z ich własnymi problemami w opanowaniu języka obcego. Analizie poddane zostały następujące metody: gramatyczno-translacyjna, audio-językowa, bezpośrednia i podejście komunikatywne. Podjęto problem uczenia się oraz tłumaczenia słów w kulturowym kontekście jako jeden z aspektów nauczania języka obcego. Na koniec zaprezentowano wyniki badań własnych w zakresie nabywania języka obcego.

Janina Kosmala

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Zastosowanie regresji krokowej do analizy badań dotyczących informatyzacji procesu edukacji

Wśród wielu metod analizowania danych ilościowych na uwagę zasługuje metoda regresji krokowej wstecznej, ponieważ pozwala na wskazanie kilku czynników, które jednocześnie współwyznaczają kształtowanie się danego procesu. Zazwyczaj pewna konfiguracja czynników, a więc kilka czynników jednocześnie współdecyduje o przebiegu procesu. Metoda regresji wstecznej pozwala na wskazanie, które to są czynniki, a także jaka jest moc każdego z nich. W przeprowadzonej analizie **model regresji wielokrotnej** zastosowano do opisanego zależności między jedną wybraną zmienną a wieloma innymi zmiennymi, co do których ustalono, że mogą wyjaśnić tę pierwszą. Omówię jej zastosowanie na przykładzie badań empirycznych, które przeprowadziłam w listopadzie 2005 r.

Omawiane badania dotyczyły obecności nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie edukacyjnym (J. Kosmala, 2008). Celem tych badań było ustalenie czynników zależnych od nauczycieli i determinujących przenikanie informatyzacji do procesu edukacyjnego. Badaniem objęto 805 osób nauczających w szkołach średnich na terenie Częstochowy. Nauczyciele odpowiadali na pytania zawarte w ankiecie traktującej o obecności technologii informacyjnej w częstochowskich szkołach. W trakcie analizy tak zgromadzonych danych poszukiwane były elementy najlepiej opisujące zachowania i postawy nauczycieli wobec procesu informatyzowania. Chodziło o to, które czynniki jednocześnie i z jaką mocą najlepiej wyjaśniają postawy nauczycieli wobec obecności technologii informacyjnej w procesie edukacji. Tak poprowadzona analiza zmierzała do sprecyzowania, na jakich czynnikach najlepiej oprzeć prognozę roli, jaką mogliby odegrać nauczyciele w procesie informatyzacji edukacji szkolnej. W poszukiwaniu tych czynników przydatna okazała się analiza danych z wykorzystaniem regresji krokowej wielokrotnej, pozwalająca ustalić, czy opinie nauczycieli o analizowanym problemie są zdeterminowane przez inne (i jakie) zmienne.

W jaki sposób zostały zastosowane zasady analizy regresji krokowej? Opracowując wcześniej metodologię prezentowanych badań, wyszczególniłam sześć zmiennych zależnych (J. Kosmala, 2008, s. 99). Poddam je teraz analizie regresji, tj. analizie statystycznej polegającej na poszukiwaniu czynników wyjaśniających kształtowanie się każdej z tych sześciu zmiennych.

Sposób postępowania jest analogiczny w odniesieniu do każdej z sześciu wyszczególnionych wyżej zmiennych zależnych. W każdym przypadku tryb analizowania jest nastę-

pujący: najpierw budowałam wyjściowy model regresji wielokrotnej, wprowadzając doń wszystkie zmienne potencjalnie objaśniające. Z otrzymanego w ten sposób początkowego układu zmiennych eliminowałam następnie kolejne **najsłabsze zmienne**, tzn. wykazujące siłę związku z pozostałymi zmiennymi w modelu na poziomie zbliżonym do zera oraz statystycznie nieistotne. Eliminowanie najsłabszych zmiennych odbywało się metodą regresji krokowej wstecznej. W wyłanianym w ten sposób modelu optymalnym pozostają zatem najistotniejsze zmienne (predyktory), tzn. zmienne, które wykazują optymalną siłę związku (β) z pozostałymi zmiennymi znajdującymi się w modelu oraz są statystycznie istotne ($p \geq 0,001$). W ten sposób optymalny model regresji wyłaniający najsilniejsze zmienne uzyskuje się kosztem zmniejszenia siły związku (R) i mocy wyjaśniania (R^2) w porównaniu z modelem wyjściowym. W przedstawiony sposób można prześledzić, jak zmienia się zmienna objaśniana przy jednoczesnej kontroli pozostałych zmiennych.

I. Pierwsza zmienna zależna, która poddana jest w tym miejscu analizie, to zmienna **akceptacja informatyzacji procesu edukacyjnego**. Poszukiwany jest zatem związek między tą zmienną a zmiennymi wyjaśniającymi, a więc odpowiedziami nauczycieli na któreś z pytań. Analiza ma ujawnić, które pytania są tu najistotniejsze oraz jaka jest ich moc w wyjaśnianiu poziomu akceptacji informatyzacji przez nauczycieli. Po drugie, analiza ma ujawnić, z jakimi innymi pytaniami jednocześnie najlepiej współwyznaczają kształtowanie się zmiennej akceptacji informatyzacji. Jest to istotne zagadnienie, ponieważ odpowiedź na nie może ułatwić osiągnięcie (zwiększenie) akceptacji dla procesów informatyzacyjnych wśród osób pracujących w zawodzie nauczyciela.

Przystąpiłam do obliczania regresji krokowej wstecznej, przyjmując jako zmienną wyjaśnianą (zmienną zależną) **akceptację informatyzacji procesu edukacyjnego** życia szkolnego. Jako zmienne wyjaśniające (zmienne niezależne) przyjęto odpowiedzi nauczycieli na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety oraz cechy społeczno-demograficzne, takie jak wiek, płeć, staż pracy oraz nauczany przedmiot. Łącznie do równania regresji wprowadzono na początku 31 zmiennych – czynników mających potencjalne znaczenie w wyjaśnianiu kształtowanie się akceptacji informatyzacji procesu edukacyjnego.

Otrzymany w taki sposób pierwotny model regresji (początkowy układ zmiennych) miał następujące parametry: $R = 0,67$; $R^2 = 0,45$; $F(31,134) = 3,59$; $p < 0,001$. Okazało się, że dla niektórych wprowadzonych do modelu zmiennych niezależnych współczynniki β , które określają siłę związku, są wartościami bliskimi zeru i przy tym są statystycznie nieistotne. Dlatego przystąpiłam do poszukiwania optymalnego modelu za pomocą metody regresji krokowej wstecznej.

W tym celu eliminowałam z pierwotnego modelu regresji te zmienne niezależne, które nie spełniają określonych kryteriów odnośnie do siły związku oraz istotności, i w związku z tym mają **zaniedbywalny udział** w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej. Eliminując w opisany sposób najsłabsze zmienne, skonstruowałam optymalny model, w którym pozostało osiem zmiennych (predyktorów) wyjaśniających wspólnie akceptację informatyzacji.

Otrzymany model charakteryzują następujące parametry: siła związku $R = 0,60$; wariancja wyjaśniona $R^2 = 0,36$; $F(8,157) = 10,83$; istotność statystyczna na poziomie $p < 0,001$. Dane wskazują na silny związek widocznych w tabeli zmiennych ze zmienną objaśnianą **akceptacją informatyzacji procesu edukacyjnego**. Widać, że usunięcie pozostałych 23 zmiennych zmniejszyło siłę związku badanej zależności tylko o 7%, a jej wyjaśnialność o 9%. Wszystkie współczynniki β są statystycznie istotne.

Tab. 1. Predyktory akceptacji procesu informatyzacji

Zmienne wyjaśniające (niezależne)	β	Błąd statystyczny β	t(157)	p
Poziom umiejętności pisania własnych programów komputerowych	0,28	0,07	4,16	0,001
Poziom umiejętności korespondowania za pomocą komputera	0,28	0,07	4,05	0,001
Wiek nauczycieli	0,23	0,07	3,26	0,01
Deklarowany poziom ewentualnego doksztalcania komputerowego	-0,21	0,07	-3,2	0,01
Udział kontaktów z rodzicami w pracy nauczyciela	0,21	0,07	3,07	0,01
Udział wyjazdów/wycieczek z uczniami w pracy nauczyciela	0,17	0,07	2,44	0,05
Obecność dyskusji uczniowskiej na lekcjach	-0,15	0,07	-2,30	0,05
Chęć uczenia się wiedzy komputerowej od własnych uczniów	0,14	0,06	2,08	0,05

Źródło: wszystkie tabele w opracowaniu własnym.

Czym w świetle przeprowadzonych badań spowodowane jest określone akceptowanie procesów informatyzacji przez nauczycieli? Analiza danych pozwoliła ustalić, że akceptowanie informatyzacji przez nauczycieli wyjaśniają wspólnie określone czynniki, ale każdy w różnym stopniu. Jak pokazuje końcowy optymalny model regresji, jest osiem takich czynników.

Największy udział w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej **akceptacji informatyzacji procesu edukacyjnego** odgrywają opinie nauczycieli na osiem pytań (spośród 31 pytań uwzględnionych w badaniach). Z otrzymanego w wyniku obliczeń modelu regresji wynika, że akceptacja procesów informatyzacji edukacji zależna jest dodatnio od sześciu, a ujemnie od dwóch zmiennych (czynników).

Pozytywne zależności są następujące.

1. Nauczyciele wyżej oceniający poziom swoich umiejętności w zakresie wykorzystywania komputera do prowadzenia korespondencji bardziej akceptują informatyzację procesu edukacji.
2. Nauczyciele, którzy lepiej radzą sobie z pisaniem własnych programów komputerowych, częściej akceptują informatyzację; akceptacja dla procesów informatyzacji edukacji jest tym wyższa, im wyżej nauczyciele oceniają swoje umiejętności pisania własnych programów komputerowych (co jest umiejętnością trudną oraz wymagającą zaawansowanej i rzetelnej wiedzy informatycznej).
3. Akceptacja informatyzacji zwiększa się wraz z wiekiem nauczycieli: im starsi są nauczyciele, tym bardziej akceptują procesy informatyzacji; podważa to obiegową opinię, jakoby tylko młodsze osoby miały pozytywne nastawienie wobec procesów informatyzacji; otrzymane wyniki jednoznacznie pokazują tendencję wzrostu akceptacji procesu informatyzowania edukacji wraz z wiekiem badanych nauczycieli, jednak należy jednocześnie mieć na uwadze fakt, że jest to zależność słaba.
4. Im częściej nauczyciele mówią o zwiększaniu się kontaktów z rodzicami uczniów, tym bardziej akceptują procesy informatyzacji; nauczyciele, którzy obecnie częściej kontaktują się z rodzicami uczniów niż przed dziesięciu laty, częściej akceptują informatyzację.

5. Im częściej nauczyciele mówią o tym, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat zwiększyła się liczba wycieczek szkolnych, tym bardziej akceptują informatyzację.
6. Nauczyciele twierdzący, że skłonni byłiby uczyć się pracy na komputerze od własnych uczniów, bardziej akceptują procesy informatyzacji edukacji; im chętniejsi są do takiej formy nauki, tym bardziej akceptują informatyzację.

Ujemną zależność z akceptacją procesów informatyzacji wykazują dwa następujące czynniki.

1. Deklarowany poziom ewentualnego doksztalcania informatycznego – w tym sensie, że im bardziej nauczyciele akceptują procesy informatyzacji, tym na niższym poziomie chcieliby się doksztalać z zakresu informatyki ($\beta = -0,22$). Jest tu pewien paradoks, bo skoro wysoko akceptują informatyzację, to powinni chcieć posiadać jak największą wiedzę informatyczną, a jednak chcą tylko minimalnej wiedzy na podstawowym poziomie. Jak wytłumaczyć ten minimalizm badanych osób? Z przeprowadzonej wcześniej analizy korelacji między zmiennymi (J. Kosmala, 2008, s. 161–165) wynika, że zazwyczaj informatyzację akceptują osoby, które już ją stosują, a więc już mają określoną wiedzę i wobec tego – jak sądzą – nie muszą nic robić.
2. Obecność dyskusji uczniowskiej na lekcjach – w tym sensie, że nauczyciele, którzy dostrzegają, iż obecnie uczniowie dyskutują **mniej** niż przed dziesięciu laty, częściej akceptują procesy informatyzacji edukacji

Reasumując, zastosowana analiza regresji potwierdza, że czynnikami wyjaśniającymi kształtowanie się zmiennej **akceptacja procesów informatyzacji** nie są cechy społeczno-demograficzne nauczycieli. Natomiast ujawnia, że informatyzację akceptują przede wszystkim osoby szczególnie otwarte na kontakty i dialog oraz nastawione na komunikowanie się z innymi (korespondowanie za pośrednictwem komputera, zwiększanie kontaktów z rodzicami uczniów, zwiększanie kontaktów z samymi uczniami poza obowiązkowym wymiarem godzin). Ponadto są to osoby otwarte na wiedzę, którą już mają na poziomie dość zaawansowanym (piszą własne programy komputerowe), a także skłonne są podejmować dalszą naukę.

II. Kontynuując analizę, w badaniach poproszono nauczycieli o dokonanie samooceny rzeczywiście posiadanej wiedzy i umiejętności w zakresie technologii informacyjnej. Jak zatem nauczyciele oceniają własne **rzeczywiste umiejętności informatyczne**? Wypowiedzi nauczycieli poddano analizie z wykorzystaniem regresji krokowej wstecznej, stosując przedstawioną wyżej procedurę eliminowania najsłabszych zmiennych. Pierwotny model regresji ponownie budowano, wprowadzając doń 31 zmiennych potencjalnie wyjaśniających.

Wprowadzone do modelu wyjściowego wszystkie zmienne pozwoliły na otrzymanie następujących parametrów tego modelu: $R = 0,77$; $R^2 = 0,59$; $F(31,134) = 6,30$; $p < 0,001$. Dla niektórych wprowadzonych do modelu zmiennych niezależnych współczynniki β są wartościami bliskimi zeru i przy tym są statystycznie nieistotne, czyli minimalnie wyjaśniają zmienną **wiedza informatyczna nauczycieli**. Dlatego przystąpiono do poszukiwania optymalnego modelu metodą regresji krokowej wstecznej, eliminując sukcesywnie kolejne zmienne niezależne mające zaniedbywalny udział w wyjaśnianiu zmienności analizowanej tu zmiennej zależnej, jaką tym razem jest wiedza informatyczna nauczycieli.

W wyniku takiej procedury otrzymano ostateczny model regresji, w którym pozostało sześć zmiennych. W modelu tym $R = 0,74$; $R^2 = 0,55$; $F(6,159) = 32,144$; $p < 0,001$. Zatem wyeli-

minowanie 25 zmiennych zmniejszyło siłę badanej zależności tylko o 3%, a moc wyjaśniania tylko o 4%. Wszystkie współczynniki β są statystycznie istotne.

Tab. 2. Predyktory wiedzy informatycznej nauczycieli

Zmienne wyjaśniające (niezależne)	β	Błąd statystyczny β	t(159)	p
Umiejętność pisania, drukowania, nagrywania	0,30	0,06	5,06	0,001
Pisanie własnych programów komputerowych	0,28	0,06	4,46	0,001
Użytkowanie komputera do przygotowywania się do lekcji	0,25	0,06	4,37	0,001
Poziom formalnego przygotowania informatycznego	0,21	0,06	3,26	0,01
Staż pracy nauczycieli	-0,14	0,05	-2,58	0,05
Płeć nauczycieli	0,12	0,05	2,09	0,05

Otrzymany model wskazuje na bardzo silną zależność ($R = 0,74$) wyłonionych czterech predyktorów ze zmienną zależną. Są to wyłącznie zależności dodatnie. Widać, że największy udział w wyjaśnianiu zmienności zmiennej **wiedza informatyczna nauczycieli** mają następujące cztery zmienne (według wielkości β): umiejętność pisania, drukowania i nagrywania; umiejętność pisania własnych programów komputerowych; użytkowanie komputera w celu przygotowywania się do lekcji; poziom formalnego wykształcenia informatycznego, jakim legitymują się nauczyciele.

Nieco mniejszy udział w wyjaśnianiu omawianej zmiennej (β kształtująca się poniżej 0,15) mają natomiast dwie cechy społeczno-demograficzne nauczycieli: staż pracy oraz płeć.

Największy udział w wyjaśnianiu uwarunkowań rzeczywistej wiedzy informatycznej nauczycieli mają następujące czynniki: umiejętność posługiwania się komputerem w zakresie pisania, drukowania i nagrywania; umiejętność pisania własnych programów komputerowych; użytkowanie komputera w trakcie przygotowywania się do lekcji; poziom formalnego wykształcenia informatycznego; a spośród cech społeczno-demograficznych staż pracy oraz płeć badanych osób.

Widać zatem, że największy udział w wyjaśnianiu poziomu wiedzy informatycznej nauczycieli odgrywają bardzo rzeczowe czynniki odnoszące się do konkretnych kompetencji i umiejętności w tym zakresie. Podkreślić należy, że są to czynniki, które dotyczą bardzo zróżnicowanych poziomów tych umiejętności: najsilniej występuje związek, z jednej strony, z pisanem własnych programów komputerowych, co świadczy o bardzo wysokim poziomie wiedzy, z drugiej zaś strony z bardzo elementarną wiedzą, jaką jest pisanie, drukowanie i nagrywanie za pomocą komputera.

Poziom wiedzy informatycznej nauczycieli jest opisywany zatem przez odwoływanie się do tych zmiennych, które związane są z praktycznym wykorzystywaniem komputera na co dzień. Nauczyciele tym wyżej oceniają swoje umiejętności, im bardziej na co dzień praktycznie odwołują się w swojej pracy do tego medium. Odwoływanie to zarówno pozwala im weryfikować na bieżąco własną samoocenę, jak i doskonalić swoje umiejętności wykorzystywania komputera. W ten sposób koło się zamyka, a wyłonione cztery zmienne dodatkowo wskazują na spójność udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi.

Ponadto minimalny udział w wyjaśnianiu opinii nauczycieli o ich wiedzy informatycznej ma ich staż pracy, przy czym ujemny znak współczynnika informuje, że nauczyciele

krócej pracujący oceniają swoją wiedzę informatyczną wyżej. Jest to logiczne, ponieważ nauczyciele krócej pracujący to nowe pokolenie nauczycieli, którzy byli już uczeni w swoich szkołach o technologiach informacyjnych i za pomocą technologii informacyjnych. W jeszcze mniejszym stopniu wyjaśniający udział ma płeć nauczycieli: tu znak dodatni wskazuje, że mężczyźni oceniają swoją wiedzę informatyczną nieznacznie lepiej niż kobiety.

Analizy ujawniły, że największy udział w wyjaśnianiu uwarunkowań wiedzy informatycznej nauczycieli mają cztery czynniki: umiejętność posługiwania się komputerem w zakresie pisania, drukowania i nagrywania; umiejętności pisania własnych programów komputerowych; użytkowanie komputera w trakcie przygotowywania się do lekcji; poziom formalnego wykształcenia informatycznego. Trzeba podkreślić, że są to bardzo rzeczowe umiejętności: wiedza informatyczna nauczycieli jest opisywana za pomocą praktycznych umiejętności i poziomu formalnego przygotowania. Ponownie odnotowano nikły udział cech społeczno-demograficznych przy wyjaśnianiu zmiennej **wiedza informatyczna nauczycieli**. Natomiast nieznaczny udział w wyjaśnianiu poziomu wiedzy informatycznej nauczycieli odgrywają takie cechy, jak staż pracy i płeć nauczycieli; krócej pracujący nauczyciele wyżej oceniają swoją wiedzę informatyczną (ponieważ wywodzą się z pokolenia, które zdobywało ją w szkole); mężczyźni nieco lepiej niż kobiety oceniają własną wiedzę informatyczną.

III. Jak nauczyciele postrzegają wyposażenie szkoły, w której są zatrudnieni, w sprzęt komputerowy? Jak postrzegają swoje możliwości korzystania w pracy z takiego sprzętu? Celem analizy stało się ponownie poszukiwanie czynników wyjaśniających przebieg zmienności zmiennej zależnej, jaką jest **dostępność sprzętu komputerowego w miejscu pracy** nauczyciela. W tym celu zastosowano obliczanie regresji krokowej wstecznej.

Analogicznie jak w przypadku wcześniejszych analiz, zbudowano model początkowy, do którego wprowadzono 31 zmiennych. Jego parametry były następujące: $R = 0,71$; $R^2 = 0,51$; $F(31,133) = 4,40$; $p < 0,001$.

Eliminując kolejno zmienne mające **zaniedbywalny** udział w wyjaśnianiu zmiennej zależnej, otrzymano optymalny model regresji. W skład tego modelu wchodzi już tylko siedem zmiennych niezależnych, a jego parametry wynoszą: $R = 0,66$; $R^2 = 0,44$; $F(7,157) = 17,53$; $p < 0,001$. Eliminując aż 24 zmienne, otrzymano siłę związku zmniejszoną zaledwie o 5% oraz wyjaśnialność zmniejszoną jedynie o 7%.

Przy pomocy jakich czynników daje się wyjaśnić tak specyficzną zmienną jak dostęp do sprzętu komputerowego i technologii informacyjnej badanych nauczycieli? Zmienna jest specyficzna, ponieważ dostęp do technologii informacyjnej wykazywał bardzo niewielkie zależności z pozostałymi zmiennymi uwzględnionymi w analizach. Teraz okazuje się, że otrzymane w wyniku obliczeń predyktory dostępu do technologii informacyjnej mają również bardzo małą moc wyjaśniania tej zmiennej. W wyniku analizy otrzymano optymalny model regresji (którego parametry podano wyżej), zawierający aż siedem predyktorów (wobec 31 zmiennych uwzględnionych w modelu wyjściowym).

Wynika z niego, że najsilniejszy związek ze zmienną zależną **dostęp do technologii informacyjnej** wykazują: opinie nauczycieli o lepszym dostępie do sprzętu komputerowego niż przed pięciu laty ($\beta = 0,55$; $t = 8,95$; $p < 0,001$) oraz samoocena nauczycieli własnej biegłości w zakresie elementarnych umiejętności posługiwania się komputerem, tj. samoocena pisania, drukowania, nagrywania ($\beta = 0,20$; $t = 2,96$; $p < 0,01$).

Tab. 3. Predyktory dostępu nauczycieli do komputera w miejscu pracy

Zmienne niezależne opisujące	β	Błąd statystyczny β	t(157)	p
Zmiany w ciągu ostatnich pięciu lat w zakresie dostępności do komputera	0,55	0,06	8,95	0,001
Umiejętność pisania, drukowania, nagrywania	0,20	0,07	2,96	0,01
Częstotliwość korzystania z komputera	-0,16	0,07	-2,41	0,05
Deklarowany poziom ewentualnego dalszego doksztalcania informatycznego	0,16	0,06	2,46	0,05
Płeć nauczycieli	0,14	0,06	2,17	0,05
Wielkość rocznych wydatków na douczanie się z zakresu informatyki	0,13	0,06	2,14	0,05
Obecność odpytywania uczniów na lekcjach	0,13	0,06	2,17	0,05

Znacznie słabszy związek z omawianym tu dostępem wykazują zaś pozostałe zmienne, które w wyniku obliczeń również zakwalifikowały się do modelu regresji: częstotliwości korzystania z komputera ($\beta = -0,16$; $t = -2,41$; $p < 0,05$); deklarowany poziom dalszego informatycznego doksztalcania się ($\beta = 0,16$; $t = 2,46$; $p < 0,05$); płeć nauczycieli ($\beta = 0,14$; $t = 2,17$; $p < 0,05$), przy czym mężczyźni lepiej oceniają dostęp do sprzętu komputerowego w swojej szkole; wielkość rocznych wydatków na informatyczne doksztalcanie się ($\beta = 0,13$; $t = 2,14$; $p < 0,05$); obecność odpytywania uczniów na lekcjach ($\beta = 0,13$; $t = 2,17$; $p < 0,05$). Jak widać, czynniki te już w znacznie mniejszym stopniu wyjaśniają kształtowanie się opinii o dostępności do sprzętu komputerowego.

Otrzymane dane można zinterpretować w ten sposób, że postrzeganie przez nauczycieli dostępu do sprzętu komputerowego w miejscu pracy uwarunkowane jest przede wszystkim przez ich ogólną ocenę sytuacji w tym zakresie w kontekście minionych dziesięciu lat. Wyraźnie słabsze jest uwarunkowanie dostępu nauczycieli do sprzętu komputerowego pozostałymi czynnikami: opinią o poziomie swoich elementarnych umiejętności w posługiwaniu się sprzętem komputerowym, opinią o sięganiu po komputer z określoną częstotliwością, o poziomie ewentualnego dalszego pogłębiania wiedzy informatycznej oraz o wydatkach na douczanie się. Ponadto postrzeganie dostępu do komputera uwarunkowane jest płcią, w tym sensie, że mężczyźni postrzegają tę dostępność lepiej. Także lepiej postrzegają ten problem osoby sprawdzające osobiście wiedzę uczniów w bezpośredniej rozmowie (tzn. nie za pomocą testów albo innych form pisemnych).

Reasumując, najpoważniejszy udział w wyjaśnianiu zmienności zmiennej **dostęp do komputera w miejscu pracy** mają następujące czynniki: pozytywne opinie nauczyciela o zmianach, jakie zaszły w tym względzie w ciągu ostatnich pięciu lat; samoocena własnych komputerowych umiejętności pisania, drukowania i nagrywania; częstotliwość korzystania z komputera; deklarowany poziom dalszego kształcenia informatycznego. Ponadto stwierdzono, że mężczyźni nieco lepiej niż kobiety oceniają swoją dostępność do technologii informacyjnej.

IV. Najważniejsza jest następująca kwestia: Czy i w jakim zakresie nauczyciele odwołują się w swojej pracy do technologii informacyjnej? Czy korzystają z niej w swojej pracy zawodowej? Zmienną **wykorzystanie wiedzy informatycznej w praktyce** w pracy zawodowej analizowano, poszukując jej związku z domniemanymi zmiennymi niezależnymi.

Zastosowanie modelu regresji wielokrotnej, do którego wprowadzono początkowo wszystkie 31 zmiennych, pozwoliło na otrzymanie następujących wyników: $R = 0,58$; $R^2 = 0,33$; $F(31,134) = 2,12$; $p < 0,001$. Poszukując optymalnego modelu zastosowano metodę regresji krokowej wstecznej. Po wyeliminowaniu zmiennych, w których współczynnik β oraz p były zbyt słabe, otrzymano optymalny model regresji o następujących parametrach: $R = 0,45$; $R^2 = 0,21$; $F(4,161) = 10,48$; $p < 0,001$.

Analiza nowo otrzymanego modelu regresji wskazuje, że wyeliminowanie 29 zmiennych zmniejszyło siłę związku o 13% oraz moc wyjaśniania o 12%. W modelu pozostały cztery zmienne, przy czym zmienna zależna **wykorzystanie technologii informacyjnej w praktyce** jest związana pozytywnie z trzema zmiennymi oraz ujemnie z jedną.

Tab. 4. Predyktory wykorzystania praktycznego wiedzy informatycznej w pracy zawodowej

Predyktory wykorzystania praktycznego wiedzy informatycznej	β	Błąd statystyczny β	t(161)	p
Prowadzenie lekcji z wykorzystaniem komputera	0,29	0,07	4,01	0,001
Przeglądanie stron WWW	0,21	0,07	2,99	0,01
Wielkość wydatków na informatyczne doksztalcanie się	0,17	0,07	2,34	0,05
Kontaktowanie się z rodzicami uczniów	-0,15	0,07	-2,18	0,05

Największy udział w wyjaśnianiu zmiennej zależnej mają odpowiedzi nauczycieli na cztery pytania. Najważniejsze z punktu widzenia podjętego tematu pracy jest praktyczne stosowanie technologii informacyjnej na potrzeby edukacji. Dlatego ciekawe jest, przy pomocy jakich czynników daje się wyjaśnić tak istotną zmienną.

Dzięki analizie wiadomo, że wykorzystanie technologii informacyjnej w praktyce zawodowej wyjaśniają wspólnie, chociaż każdy w różnym stopniu, następujące czynniki:

- częstotliwość prowadzenia lekcji z udziałem sprzętu komputerowego,
- częste przeglądanie stron www,
- roczne wydatki na informatyczne doksztalcanie się,
- zdefiniowanie zmian w zakresie udziału kontaktów nauczyciela z rodzicami uczniów (zwiększenie kontaktów).

Największy udział w wyjaśnianiu zmiennej **wykorzystanie technologii informacyjnej w praktyce** mają dwie pierwsze zmienne. Przegląd czynników (predyktorów), które zostały wydobyte dzięki właściwej analizie z ogółu danych w wyniku przeprowadzenia regresji krokowej, świadczy o tym, że zmienna wykorzystanie komputerów wyraźnie wiąże się z zespołem określonych zachowań. Jest to pewien syndrom cech, na który składa się zarówno użytkowanie komputera w trakcie prowadzenia lekcji, jak i jednoczesna ciekawość nowej wiedzy, stąd częste przeglądanie stron www oraz inwestowanie w zdobywanie nowej wiedzy informatycznej. Należy jednocześnie pamiętać, że zmienna **wykorzystanie technologii informacyjnej w praktyce** jest zmienną, która już sama w sobie zawiera pewne istotne informacje, ponieważ jest skonstruowana na bazie określonych pytań. Odpowiedzi nauczycieli na te pytania już dużo mówią i dają w sumie pewien ogląd sytuacji w tym zakresie. Ale analiza danych przebiegała w taki sposób, że potraktowano je łącznie jako zmienną zależną, a następnie poszukiwano predyktorów tak wyłonionej zmiennej.

Udział w wyjaśnianiu analizowanej tu zmiennej zależnej, ale już na niższym poziomie, gdy β jest mniejsze niż 0,17, mają ponadto dwie zmienne: wielkość wydatków na informa-

tyczne doksztalcanie się oraz kontaktowanie się z rodzicami uczniów (ujemna wartość współczynnika β informuje, że im mniej tych kontaktów, tym wyżej wykazywane jest przez nauczyciela wykorzystanie komputerów w praktyce).

Predyktorami **wykorzystania technologii informacyjnej w praktyce** są cztery zmienne: częstotliwość prowadzenia lekcji z udziałem sprzętu komputerowego, częste przeglądanie stron WWW, roczne wydatki na informatyczne doksztalcanie się oraz zdefiniowanie zmian w zakresie udziału kontaktów nauczyciela z rodzicami uczniów (opinie o zwiększeniu się kontaktów). Czynnikiem, za pomocą którego da się wyjaśnić zmienną **wykorzystanie technologii informacyjnej w praktyce**, okazuje się zatem użytkowanie komputera w trakcie lekcji, ale także ciekawość wiedzy i otwartość na nią, stąd przeglądanie stron www oraz inwestowanie w zdobywanie wiedzy informatycznej.

V. **Gotowość nauczycieli do podwyższania kwalifikacji informatycznych** to kolejna zmienna objaśniana. Czy nauczyciele chcą dalej zdobywać wiedzę o technologii informacyjnej? Czy chcą kontynuować pogłębianie swojej dotychczasowej wiedzy w tym zakresie? Czy są tym zainteresowani? Czy ma to związek z opiniami nauczycieli na wcześniej przedstawione i omówione zagadnienia? Jakie są wnioski wypływające z rozkładu odpowiedzi?

Kierując się tym celem, zastosowano metodę regresji krokowej wielokrotnej. Jako zmienne niezależne przyjęto do analizy odpowiedzi na 31 pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety, które pozwoliły na zbudowanie wyjściowego modelu regresji. W otrzymanym wyjściowym modelu regresji zawierającym wszystkie zmienne stwierdza się ich silny związek ze zmienną zależną ($R = 0,53$). Uwzględnione zmienne wyjaśniają zmienność zmiennej zależnej w 28% ($R^2 = 0,28$); $F(31,134) = 1,67$; $p < 0,05$. W przypadku niektórych zmiennych uwzględnionych w początkowym modelu współczynniki β osiągają wartości bliskie zeru i jednocześnie są statystycznie nieistotne. Po wyeliminowaniu zmiennych mających zaniedbywalny udział w wyjaśnianiu zmienności zmiennej zależnej otrzymano optymalny model regresji, w którym: $R = 0,35$; $R^2 = 0,12$; $F(3,162) = 7,55$; $p < 0,001$.

Tab. 5. Predykatory gotowości nauczycieli do podwyższania kwalifikacji informatycznych

Predykatory gotowości do podwyższania kwalifikacji informatycznych	β	Błąd statystyczny β	t(162)	p
Chęć uczenia się wiedzy informatycznej od własnych uczniów	0,28	0,07	3,76	0,001
Kupowanie przez Internet	-0,27	0,10	-2,79	0,01
Dokonywanie operacji finansowych za pośrednictwem komputera	0,23	0,10	2,40	0,05

Analiza modelu pozwala stwierdzić, że **gotowość nauczycieli do podwyższania kwalifikacji informatycznych** daje się wyjaśnić przy pomocy trzech zmiennych, przy czym tylko dwie z nich zależne są dodatnio. Pozostawienie w modelu trzech zmiennych oznacza, że usunięto 28 zmiennych (β bliskie zeru, statystycznie nieistotne) niemających istotnego udziału w wyjaśnianiu omawianego tu zjawiska. Eliminacja najsłabszych zmiennych zmniejszyła siłę związku o 18%, a moc wyjaśniania o 16%.

Największy udział w wyjaśnianiu zmiennej gotowość nauczycieli do podwyższania kwalifikacji informatycznych mają następujące zmienne: chęć uczenia się wiedzy informatycznej od własnych uczniów, dokonywanie zakupów przez Internet, dokonywanie operacji

finansowych za pośrednictwem komputera. Poziom współczynnika β mówi raczej o słabej sile związku tych czynników ze zmienną **gotowość nauczycieli do podwyższania kwalifikacji informatycznych**, przy czym jedna ze zmiennych zależna jest ujemnie. Oznacza to, że nauczyciele rzadziej dokonujący zakupów przez Internet wykazują większą gotowość do podwyższania swoich kwalifikacji informatycznych.

Zatem ujawniono wyjątkowo małą liczbę zmiennych, bo tylko trzy, za pomocą których można wyjaśnić kształtowanie się opinii nauczycieli o ich gotowości do zdobywania wiedzy informatycznej. Są to następujące predyktory: chęć uczenia się wiedzy informatycznej od własnych uczniów, dokonywanie zakupów przez Internet oraz dokonywanie operacji finansowych za pośrednictwem komputera. Świadczą one o niekonwencjonalności nauczycieli i otwartości na nowości: wszak każde z tych trzech zachowań w realiach 2005 r., kiedy przeprowadzono badania, było czymś stosunkowo nowym, mało poznanym i nierozpoznawanym.

Podsumowanie

Swoje zainteresowanie badawcze skupiam na procesie przenikania najnowszych technologii do edukacji polskiej. W istotnym stopniu zależy to od środków finansowych inwestowanych w szkolnictwo. Mając tego świadomość, koncentruję się wyłącznie na uwarunkowaniach leżących po stronie nauczycieli, upatrując w nich, a nie w nakładach finansowych, poważnego czynnika sprzyjającego dyfuzji technologii informacyjnej do procesu edukacji.

W trakcie analizy materiału empirycznego wykorzystano następujące cztery poziomy opracowywania danych: podstawowe statystyki opisowe, współzależności, regresja wielokrotna, analiza skupień.

Przeprowadzone analizy z wykorzystaniem powyższych metod umożliwiają wskazanie dwóch czynników ekstremalnie (najmocniej i najsłabiej) wpływających na analizowany tu proces przenikania technologii informacyjnej do edukacji. Stwierdziłam istnienie takich zmiennych, które wykazują zazwyczaj silne współzależności z innymi zmiennymi oraz, przeciwnie, takich zmiennych, które zazwyczaj są źródłem bardzo nikłych zależności. Ustaliłam, że **akceptacja informatyzacji procesów edukacyjnych** jest zazwyczaj źródłem silnych i wyraźnych zależności. Przeciwną tendencję, tzn. generowanie słabych i bardzo słabych zależności z pozostałymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniach, wykazuje zmienna **dostęp do technologii informacyjnej w miejscu pracy**. Zastosowanie metody regresji wielokrotnej pozwala potwierdzić i pogłębić ujawnione współzależności.

Bibliografia

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. W. Betkiewicz i in. (tłum.). Warszawa.
- Dobosz, M. (2004). *Wspomagana komputerowo statystyczna analiza wyników badań*. Warszawa.
- Kosmala, J. (2008). *Nauczyciele wobec informatyzacji procesu edukacji*. Częstochowa.

Streszczenie

Metoda regresji krokowej wstecznej pozwala na ujawnienie kilku czynników, które jednocześnie współwyznaczają kształtowanie się określonego procesu społecznego. W życiu społecznym zazwyczaj zawsze o przebiegu określonego procesu decyduje kilka czynników, a więc pewna ich konfiguracja. Metoda regresji wstecznej pozwala na wskazanie tych czynników, a także na moc każdego z nich. Dlatego spośród wielu metod analizowania danych ilościowych metoda regresji krokowej wstecznej zasługuje na uwagę.

W przeprowadzonej analizie model regresji wielokrotnej zastosowano do opisanja zależności między jedną wybraną zmienną a wieloma innymi zmiennymi. Omówiono zastosowanie tej metody na przykładzie badań empirycznych, które przeprowadzono w listopadzie 2005 r. Badania te dotyczyły obecności nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie edukacyjnym. Ich celem było ustalenie czynników zależnych od nauczycieli i determinujących przenikanie informatyzacji do procesu edukacyjnego.

W trakcie analizy danych za pomocą metody regresji krokowej wstecznej poszukiwano czynników najlepiej opisujących zachowania i postawy nauczycieli wobec procesu informatyzacji. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, które czynniki jednocześnie i z jaką mocą wyjaśniają postawy nauczycieli wobec obecności technologii informacyjnej w procesie edukacji.

Summary

Using backward elimination as one of the approaches to stepwise regression allows for the disclosure of a number of factors that simultaneously co-set profiling of the social process. In social life there are usually several factors that are crucial to the process itself. Backward elimination allows to identify all of them and to impress magnitude of individual. This is why the backward elimination as a way of analyzing quantitative data deserves proper attention.

In the conducted analysis the bidirectional elimination was used to describe dependencies among one selected variable and many other variables. The usage of bidirectional elimination is discussed on example of research conducted on November 2005. The research mentioned above regarded the presence of modern information technology solutions in educational process. The main goal was to establish factors that depend on the teachers and that determine the computerization of the educational process.

Factors that best describe the behaviors and attitudes of teachers towards the process of computerization were sought during the backward elimination analysis. The answer was sought which factors are co-responsible for teacher's attitude towards the computerization process and which of them take the lead in the process.

